

Jahrbuch für Historische Bildungsforschung. Band 4

Weinheim u.a. : Juventa 1998, 360 S. - (Jahrbuch für Historische Bildungsforschung; 4)



Quellenangabe/ Reference:

Jahrbuch für Historische Bildungsforschung. Band 4. Weinheim u.a. : Juventa 1998, 360 S. - (Jahrbuch für Historische Bildungsforschung; 4) - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-158391 - DOI: 10.25656/01:15839

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-158391>

<https://doi.org/10.25656/01:15839>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

Nutzungsbedingungen

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

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

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

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

Kontakt / Contact:

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

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Historische Kommission
der DGfE (Hrsg.)

**Jahrbuch für
Historische
Bildungs-
forschung
Band 4**

JUVENTA

Jahrbuch für Historische Bildungsforschung
Band 4

Historische Kommission der Deutschen Gesellschaft
für Erziehungswissenschaft (Hrsg.)

Jahrbuch für Historische Bildungsforschung

Herausgeberkreis

Christa Berg, Köln - Peter Dudek, Frankfurt/M. -
Hans Ulrich Grunder, Tübingen - Hans-Georg Herrlitz,
Göttingen - Ulrich Herrmann, Ulm - Rudolf W. Keck,
Hildesheim - Max Liedtke, Erlangen-Nürnberg - Peter
Lundgreen, Bielefeld - Uwe Sandfuchs, Dresden -
Hanno Schmidt, Potsdam - H.-Elmar Tenorth, Berlin -
Hartmut Titze, Lüneburg

Redaktion

Christa Berg, Ulrich Herrmann (geschäftsführend), Peter
Lundgreen

Historische Kommission der Deutschen Gesellschaft
für Erziehungswissenschaft (Hrsg.)

Jahrbuch für
Historische Bildungsforschung
Band 4

Juventa Verlag Weinheim und München 1998

Redaktion

Prof. Dr. Christa Berg, Universität Köln, Seminar für Pädagogik, Abteilung für Allgemeine Pädagogik, Gronewaldstr. 2, 50931 Köln, Tel. 0221/470-4732, -4735, Fax 0221/470-5174

Prof. Dr. Ulrich Herrmann, Universität Ulm, Seminar für Pädagogik, 89069 Ulm (Donau), Tel. 0731/502-3070, Fax 0731/502-3072;
Korrespondenz-Anschrift: Engelfriedshalde 101, 72076 Tübingen, Tel. 07071/61876, Fx 07071/61265

Prof. Dr. Peter Lundgreen, Universität Bielefeld, Fakultät für Geschichtswissenschaft und Philosophie, Universitätsstr. 25, 33615 Bielefeld, Tel. 0521/106-3185, Fax 05203/5824

Die Deutsche Bibliothek - CIP-Einheitsaufnahme

Jahrbuch für Historische Bildungsforschung / Historische
Kommission der Deutschen Gesellschaft für
Erziehungswissenschaft (Hrsg.). - Weinheim : München :
Juventa Verlag

Erscheint zweijährl. - Aufnahme nach Bd. 1 (1993)

Band 1 (1993)

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

© 1998 Juventa Verlag Weinheim und München
Umschlaggestaltung: Atelier Warminski, 63654 Büdingen
Printed in Germany

ISBN 3-7799-0724-0

Inhalt

I. Bildungsbiographischer Essay

- Rudolf Brée / Hans Kampffmeyer / Karl Vogt*
Lebensgeschichtliche Prägungen durch die Jugendbewegung
Mit einer Einführung von Ulrich Herrmann 9

II. Bildungsgeschichtliche Vergegenwärtigungen: Melanchthon – Jesuitenkollegs – Sebastian Kneipp – 100 Jahre Landerziehungsheime

- Horst F. Rupp*
Philipp Melanchthon – der vergessene „Praeceptor Germaniae“?
*Der Versuch einer Synthese von Humanismus und Reformation
im Deutschland des 16. Jahrhunderts* 45

- Herbert Kalthoff*
Die Herstellung von Erzogenheit
*Die edukative Praxis der Jesuitenkollegs in der Programmik
und Praxis ihrer „Ratio Studiorum“ von 1599* 65

- Christa Berg*
„Im Wasser ist Heil“
*Neue Lebensmuster zwischen Fortschrittsgläubigkeit, Gesundheits-
moden und Daseinsängsten in der 2. Hälfte des 19. Jahrhunderts
Zum 100. Todesjahr von Sebastian Kneipp* 91

- Gerold Becker*
100 Jahre Landerziehungsheime
*Die Gründung des ersten deutschen LEH durch Hermann Lietz:
Rückblick und Herausforderung* 113

III. Zur Bildungsgeschichte des Bildungsbürgertums

- Ingeborg Cleve*
Geschmacksbildung im Entstehungsprozeß der Konsumgesellschaft
*Ein Versuch zur pädagogischen Lösung ökonomischer Probleme
auf der Grundlage ästhetischer Theorie im 19. Jahrhundert* 139

Detlef Gaus
Bildende Geselligkeit
*Untersuchungen geselliger Vergesellschaftung
am Beispiel der Berliner Salons um 1800* 165

Justus H. Ulbricht
„Buddha“, „Sigfrid“ oder „Christus“
*Religiöse Suchbewegungen als Ausdruck kultureller Identitätskrisen
im deutschen Bildungsbürgertum um 1900* 209

IV. Einzelfallstudien

Christiane Hof
Von der „erzählten Wahrheit“ zur „Wahrheit des Erzählens“
Zur Bedeutung der Erzählpraxis in der Erwachsenenbildung 229

Fernande Walder
Darwinismus als Jugendgefährdung?
*Eine weltanschauungspolitische Kontroverse über Biologieunterricht
an preußischen Höheren Schulen: Der Fall Müller-Lippstadt* 245

Friedhelm Schütte
Facharbeitermangel und Berufserziehungspolitik 1933-1936
*Die Ausbildungspolitik der Großindustrie und ihre Konflikte mit der
Reichsregierung: Hintergründe, Maßnahmen, Ergebnisse* 267

**V. Bildungsgeschichtliche Aspekte der Wissenschaftsgeschichte
nach 1945**

Christine Lost
„Sowjetpädagogik“
*Zur Verabschiedung untauglicher Interpretationsmuster
der Bildungs- und Pädagogikgeschichte der SBZ/DDR* 299

Sebastian Müller-Rolli / Christoph Th. Scheilke
„Gesellschaft und Erziehung“
Eine Schriftenreihe des Comenius-Instituts Münster 1967-1972 342

I. Bildungsbiographischer Essay

Rudolf Brée / Hans Kampffmeyer / Karl Vogt

Lebensgeschichtliche Prägungen durch die Jugendbewegung

Mit einer Einführung von Ulrich Herrmann¹

Ulrich Herrmann

„Geprägte Form, die lebend sich entwickelt“

1. Erinnerungsarbeit

„Denn dies scheint die Hauptaufgabe der Biographie zu sein, den Menschen in seinen Zeitverhältnissen darzustellen, und zu zeigen, inwiefern ihm das Ganze widerstrebt, inwiefern es ihn begünstigt, wie er sich eine Welt- und Menschenansicht daraus gebildet... Hierzu wird aber ein kaum Erreichbares gefordert, daß nämlich das Individuum sich und sein Jahrhundert kenne, sich, inwiefern es unter allen Umständen dasselbe geblieben, das Jahrhundert, als welches sowohl den Willigen als Unwilligen mit sich fortreißt, bestimmt und bildet, dergestalt, daß man wohl sagen kann, ein jeder, nur zehn Jahre früher oder später geboren, dürfte, was seine eigene Bildung und die Wirkung nach außen betrifft, ein ganz anderer geworden sein.“

Mit diesen Worten beschließt GOETHE die einleitenden Überlegungen zu seinem autobiographischen Lebensbericht „Dichtung und Wahrheit“. Der Titel wurde von GOETHE offenbar mit Bedacht gewählt: denn jede Vergegenwärtigung und Formulierung von Lebenserinnerungen und ihre Einbettung in größere zeitgeschichtliche Zusammenhänge erfordert eine „halb poetische, halb historische Behandlung“, wie es dort weiter heißt. Das meint, daß Erinnerung eine Rekonstruktion vergangener Gegenwart ist, und zwar nicht nur bezüglich derjenigen lebensgeschichtlichen Umstände, die tatsächlich eingetreten sind, sondern auch hinsichtlich derjenigen Pläne und Hoffnungen, denen eine Verwirklichung und damit Lebenswirklichkeit versagt geblieben ist; aber *Wirklichkeiten* der *inneren Erfahrung* waren auch sie: Hoffnungen, Wünsche, Entsagungen.

Erinnerungsarbeit ist immer Deutungsarbeit der Vergangenheit im Lichte gegenwärtiger Lebenserfahrungen, sie ist Vergegenwärtigung jener vergangenen Gegenwarten, in denen sich „das Leben“ – wie DILTHEY es verstand (1894, 1895/96, 1905ff.)² – als Lebenszusammenhang aufbaute, wie er dann in der Erinnerung gegenwärtig ist. Aber auch dieser präsenste Lebenszusammenhang hat Grundlagen, die – worauf GOETHE hinweist – durchaus im Dunkeln liegen (können): Inwiefern ist ein Mensch unter allen den verschiedenen Lebensumständen immer *er selber* geblieben? Daß wir alle dies geblieben sind, sofern uns geistige und seelische Gesundheit beschieden war, ist nicht zu bezweifeln; sonst verfügten wir ja nicht über das, was DILTHEY den „erworbenen Zusammenhang des Seelenlebens“ bezeichnet hat, der die Grundlage für „die Selbigkeit der Person“ ist und was heute mit dem Begriff „Identität“ bezeichnet wird. Zugleich aber sind wir in den jeweils wechselnden Lebensumständen mit ihren höchst unterschiedlichen Herausforderungen immer auch *anders*, für unsere Mitmenschen überraschend, vielleicht manchmal auch fremd, auch *uns selber* nicht immer erklärlich. Kurzum: Eine Person bleibt immer sie selber, aber das Ich als reflektiertes *Selbstbewußtsein* erfährt und durchlebt im Verlaufe des Lebens Veränderungen seiner Selbstwahrnehmung und seiner Selbstdeutung im Umgang mit sich selbst.

Für das Verständnis dieses Verhältnisses von Stetigkeit und Wandel hat GOETHE den Gedanken der Metamorphose eingeführt: *Gestaltwandel eines Wesens*, klassisch formuliert in seinen „Urworten. Orphisch“:

Dämon

Wie an dem Tag, der dich der Welt verliehen,
Die Sonne stand zum Gruße der Planeten,
Bist alsobald und fort und fort gediehen
Nach dem Gesetz, wonach du angetreten.
So mußst du sein, dir kannst du nicht entfliehen,
So sagten schon Sibyllen, so Propheten;
Und keine Zeit und keine Macht zerstückelt
Geprägte Form, die lebend sich entwickelt.

Das Zufällige

Die strenge Grenze doch umgeht gefällig
Ein Wandelndes, das mit und um uns wandelt;
Nicht einsam bleibst du, bildest dich gesellig
Und handelst wohl so, wie ein anderer handelt;
Im Leben ist's bald hin-, bald widerfällig,
Es ist ein Tand und wird so durchgetandelt.
Schon hat sich still der Jahre Kreis geründet,
Die Lampe harret der Flamme, die entzündet.

Liebe

Die bleibt nicht aus! – Er stürzt vom Himmel nieder,
Wohin er sich aus alter Öde schwang,
Er schwebt heran auf luftigem Gefieder
Um Stirn und Brust den Frühlingstag entlang,
Scheint jetzt zu fliehn, vom Fliehen kehrt er wieder,
Da wird ein Wohl im Weh, so süß und bang.
Gar manches Herz verschwebt im Allgemeinen,
Doch widmet sich das edelste dem Einem.

Nötigung

Da ist's denn wieder, wie die Sterne wollten:
Bedingung und Gesetz; und aller Wille
Ist nur ein Wollen, weil wir eben sollten,
Und vor dem Willen schweigt die Willkür stille;
Das Liebste wird vom Herzen weggescholten,
Dem harten Muß bequemt sich Will' und Grille.
So sind wir scheinfrei denn nach manchen Jahren
Nur enger dran, als wir am Anfang waren.

Hoffnung

Doch solcher Grenze, solcher eh'rnen Mauer
Höchst widerwärt'ge Pforte wird entriegelt,
Sie stehe nur mit alter Felsendauer!
Ein Wesen regt sich leicht und ungezügelt:
Aus Wolkendecke, Nebel, Regenschauer
Erhebt sie uns, mit ihr, durch sie beflügelt;
Ihr kennt sie wohl, sie schwärmt durch alle Zonen;
Ein Flügelschlag – und hinter uns Äonen!

In einer Notiz erläutert GOETHE die orphischen Kategorien (in ihrer Reihenfolge) mit 1. *Individuelles und Charakter*, 2. *Zufälliges*, 3. *Liebe und Leidenschaft*, 4. *Beschränkung und Pflicht* und 5. *Hoffnung*.³ Und in dem Gedicht „Die Metamorphose der Pflanzen“ formuliert eine Zeile GOETHES lebensphilosophisches Credo: *Bildsam ändre der Mensch selbst die bestimmte Gestalt*.

Bildsamkeit ist die anthropologische Auszeichnung des Menschlichen, aber sie soll auf eine zu erwerbende und zu formende *Gestalt* hin ausgelegt werden, und diese Gestalt muß eine *bestimmte* werden – und nicht „im Allgemeinen verschweben“ –, was sie als menschenwürdige nur sein kann, wenn der Mensch *sich selbst formt*. Wie aber *lernt* ein Mensch, sie zu bilden und zu formen? Woher kann er die *Möglichkeiten und Grenzen seiner Bildsamkeit* kennen? Wie kann er wissen, welche Gestalt ihm *angemessen* ist, welche

Metamorphosen *grundgelegt und angebahnt* werden müssen, um ein *gelungenes und erfülltes Leben* leben zu können? Welche „Flügelschläge“ wurden erlebt und erfahren?

Fragen, auf die *in abstracto* keine Antworten gegeben werden können und die sich nur im *gelebten Leben selber* beantworten lassen: durch die *reale Erfahrung* der eigenen Möglichkeiten und Grenzen; durch die Orientierung an *Vorbildern*, durch die *Einflüsse und Förderungen* in Elternhaus und Schule, in der Freundesgruppe und der Arbeitswelt; durch das *Wecken* von Wünschen und Erwartungen; durch das *Streben* nach Erweiterung *und* Bindung; durch Lesen und Reisen, Träumen und Gestalten. Nach und nach entwickeln sich Person und Charakter – das Sich-kennen-lernen des *Ich selbst*. Anders ist das „kaum Erreichbare“, von dem GOETHE sprach, nicht zu erreichen, „daß nämlich das Individuum sich...kenne“. Aber nicht nur sich, sondern auch „sein Jahrhundert“.

Wie kann ein Mensch lernen, einen *Lebensentwurf* in eine ihm *unbekannte Zukunft* zu wagen? Woher kann man wissen, an welche Stelle der geschichtlichen Entwicklung man gestellt ist, welche Tendenz des Jahrhunderts oder der Epoche – ob man will oder nicht – auch das eigene Leben bestimmen wird bzw. immer schon bestimmt *hat*? Wie in diesem Wechselspiel von *Selbstverantwortung* und Einbindung in *Strukturen* Zufall und Notwendigkeit, Eigensinn und Fremdbestimmung sich zueinander verhalten? Und ob es uns denn wirklich gelingen möchte, uns mittels der *Hoffnung der Nötigung* zu überheben? Und ob wir uns nicht doch auch in schuldhaften Verstrickungen wiederfinden?

Zur Beantwortung der aufgeworfenen Fragen gibt es einen „Königsweg“: Lebenserinnerungen *hervorzulocken*. Aussagekräftig im Hinblick auf mögliche Antworten werden sie allerdings nur dann sein können, wenn diese Erinnerungen kritisch reflektiert, perspektivisch strukturiert und sprachlich kontrolliert sind. Eingangs wurde daher *expressis verbis* von Erinnerungsarbeit gesprochen. Gemeint ist damit die nicht-zufällige Vergegenwärtigung der eigenen Vergangenheiten; die Bemühung um Objektivität als Authentizität der dargestellten Faktoren und Prozesse; deshalb gegebenenfalls die Thematisierung der eigenen Idiosynkrasien im Umgang mit der eigenen Lebensgeschichte und mit dem eigenen Ich.

Hilfreich ist dabei die Entlastung von Selbstinszenierungen, die „positive Botschaften“ vermitteln wollen – sollen! –, ebenso wie von verteidigender Rechtfertigung, die das „richtige Licht“ fallen lassen möchte. Um dies zu erreichen, muß wohl zwischen den Berichtenden und Zuhörern ein gewisses Vertrauen herrschen, und damit die Berichtenden wissen, welches Ergebnis einer so verstandenen Erinnerungsarbeit sie darbieten sollen, muß ein nachvollziehbarer und akzeptabler „Auftrag“ erfolgt sein.

2. Jugendbewegung als Lebensprägung

Es gehört zu den unvergleichlichen Gesprächsbedingungen bei den Archivtagungen auf Burg Ludwigstein, daß sich für die Tagung des Jahres 1994 das Thema „Lebensgeschichtliche Prägung durch die Jugendbewegung“ auch aus dem Kreis der Älteren ohne viele Umstände Berichtersteller gewinnen ließen, die sich auf das Wagnis einlassen wollten, eine präzise Frage zum Gegenstand ihrer Erinnerungsarbeit zu machen: Was war das denn nun eigentlich – *das Erlebnis der Teilhabe an der Jugendbewegung* –, das das eigene Ich damals und das weitere Leben vielfältig und nachhaltig beeinflusst hat? ERICH WENIGER hat schon 1928 – seine Abhandlung ist im ersten Band der von WERNER KINDT herausgegebenen „Dokumentation der Jugendbewegung“ wiederabgedruckt⁴ – darauf aufmerksam gemacht, daß *das Eigentliche* der Jugendbewegung *nicht* in ihren Programmschriften überliefert sei, daß diese manchmal sogar eine *ideologische* Funktion gehabt hätten, und daß die Jugendbewegungsliteratur im ganzen am ehesten als ein *Gespräch* zu kennzeichnen sei, das „Partner und Gegner“ voraussetze – was wir Nachgeborenen allerdings nur sein können, wenn wir uns als Historiker auf ein Gespräch einlassen.

Wir können – noch – ins Gespräch eintreten mit jenen, die Mitglieder der frühen Jugendbewegung waren, und die uns darüber berichten können müßten, was denn nach ihrer Erfahrung *das Eigentliche* des Jugendbewegungs-Erlebnisses und seine lebensgeschichtlich prägende Wirkung gewesen ist. Dazu mußte ein „Auftrag“ formuliert werden. Dieser muß zum Verständnis der folgenden Berichte von RUDOLF BRÉE, HANS KAMPPMEYER und KARL VOGT hier mitgeteilt werden, damit das Mißverständnis vermieden wird, im folgenden wären gesamthafte Rückblicke auf die eigene Jugendgeschichte nachzulesen oder kritische Auseinandersetzungen mit den kulturellen bzw. politischen Optionen „der“ Jugendbewegung (die es nicht gab) oder Selbstinszenierungen dergestalt, wie man sich retrospektiv gern sehen oder verstanden wissen möchte. Äußerungen und Dokumentationen in *dieser* Hinsicht gibt es in großer Zahl, und man kann sie in den Beständen des Archivs der deutschen Jugendbewegung auf Burg Ludwigstein nachlesen – und nicht nur dort, sondern auch in der gängigen Memoirenliteratur.

Die Lebensdaten, die den im folgenden mitgeteilten autobiographischen Berichten vorangestellt werden, dienen lediglich einer kurzen Orientierung; sie wurden von den Erzählern selbst verfaßt. Aber nicht *Bericht* war erbeten, sondern *Selbst-Analyse*; nicht nur nach *Fakten*, sondern nach *Faktoren*, nicht nur nach *Erfahrungen* war gefragt, sondern vor allem nach deren lebensgeschichtlichen *Wirkungen*; wir wollten nicht so sehr etwas in Erfahrung bringen und dokumentieren über die vergangene *Vergangenheit*, sondern über deren *präsenste Wirkungsmächtigkeit in der Gegenwart*. Die Erläuterung des lebensgeschichtlichen *Zusammenhangs* von Erfahrung und Reflexion sollte

den Zugang eröffnen für das Verständnis des Zusammenwirkens all jener Faktoren, die bewirkten, das dasjenige, was „lebend sich entwickelt“ hat, schließlich auch „geprägte Form“ ergab.

3. Die Fragen

Den Berichtenden waren von ULRICH HERRMANN zur Vorbereitung die folgenden Anregungen übermittelt worden:⁵

Lebenserinnerungen sollen keine rückwärts gewandte Phantasie („Dichtung“) sein; interessant werden sie aber auch nicht durch ihre Objektivität – die kann ja meist der Erzähler selber nicht verbürgen! –, sondern durch ihre Authentizität („Wahrheit“). Authentisch sind Lebenserinnerungen immer in der Färbung, die sie durch den Zeitpunkt und den lebensgeschichtlichen Ort erfahren, an dem die Erinnerungsarbeit geschieht. Denn unser Lebenszusammenhang stellt sich uns dar in Re-Konstruktionen und Re-Formulierungen von Erfahrungen und Erlebnissen, deren Bedeutung sich häufig erst nachträglich in der jeweiligen lebensgeschichtlichen Situation der Gegenwart ergibt. Was „damals“ gar nicht bekannt sein konnte – die Zukunft des Lebensweges –, stellt sich in der Erinnerung als Vergangenheit dar. Aber um welche Vergangenheiten welcher Zukünfte handelt es sich?

Die Erinnerungs- bzw. Lebensberichte über die lebensgeschichtliche Bedeutung des Erlebnisses der Jugendbewegung können aus mehreren Perspektiven erfolgen: zum einen aus der Rekonstruktion der vergangenen Gegenwart, zum anderen aus der Re-Konstruktion der Bedeutung des damals Erlebten für den weiteren Lebensweg. Ersteres ist oft geschehen und in reichem Maße dokumentiert, letzteres nur ausnahmsweise. Hier sollte also nach Möglichkeit der Schwerpunkt liegen.

Das bringt die Schwierigkeit mit sich, sich zu sich selber in ein Verhältnis geschichtlicher Selbstbeobachtung zu versetzen: der Autobiograph beobachtet sich selber bei der Selbstbetrachtung seiner selbst.

Einige Ausgangsfragen sollten die zugehörigen Szenerien für die Erinnerungsarbeit aktivieren helfen:

- Wie kam der Kontakt mit der Jugendbewegung zustande? Wodurch erwies sich der Kontakt überhaupt als fruchtbar? Wodurch als folgenreich?
- Wenn das gesagt werden kann, ist dann schon ein Baustein gegeben für die noch vorausliegende Interpretation des weiteren Lebensentwurfs? Oder läßt sich das erst im Rückblick formulieren?

– Welche Erfahrungen im geselligen Umgang und in geistigen Herausforderungen waren damals und sind heute aus der Rückschau wichtig? Um welche Erlebnisse und Erfahrungen, um welche „Schlüssel“-Situationen und -Begegnungen handelte es sich?

– Wurden sie als Herausforderungen und Chancen der Selbstformung, der Selbstbildung, der Selbstkritik, der Entfaltung, der Besinnung, der Reifung der Persönlichkeit – oder als was? – erlebt? Oder erschließt sich dies erst im Nachhinein?

– Wie wurden die Erlebnisse und Erfahrungen – wie man so sagt – „verarbeitet“, d.h. dem eigenen Ich zugeneigt und eingelagert. Und für wie lange? Wie und wann geschah so etwas wie „Habitualisierung“ des Erfahrenen, Erlebten, Verarbeiteten? Das heißt: Wie und wann wurde der ablaufende Prozeß der Formung des eigenen Selbst und der eigenen Persönlichkeit der eigenen inneren Erfahrung zugänglich?

– Wie und wann, mit wem und warum wurde jemand der Konstrukteur seiner eigenen Biographie – seiner Persönlichkeit? Welche Komponenten der früheren Lebenserfahrungen wurden abgelegt, welche wurden intensiviert? Wie stellt sich das ein, was man Charakter nennt?

– Die Lebensalter sind Metamorphosen des Ich, zusammengehalten durch die Erinnerungen an die Kontinuitäten unserer Lebensvollzüge. Welche Bedeutungen hatten die frühen Jahre und die Jugendbewegung für diese Metamorphosen und die Kontinuitäten – im Studium und im Beruf, für gesellige und kulturelle Interessen, für die alltägliche Lebensgestaltung vor allem auch in (ehelichen) Lebensgemeinschaften?

– Manche Bedeutungen sind fragmentarisch, wie einzelne Lebenszusammenhänge und Erfahrungen auch. Haben andere so etwas wie eine (oder mehrere) Lebens„linie(n)“ ergeben? Wann wurde man auf sie aufmerksam? Wie lernte man sich auf sie einstellen, sie akzeptieren? Welche bog man ab? Welche bewirkten Krisen? Welche wurden wann und warum (re-)aktiviert?

– Welche „Leistungen“ haben die frühen Jahre in der Jugendbewegung für den weiteren Lebensweg erbracht? Selbstgewißheit? Stabilisierungen in vertetigten Freundschaften und Freundeskreisen? Aussprachen in Lebenskrisen? Orientierungen in Entscheidungssituationen?

4. Die autobiographischen Berichte

Die im folgenden mitgeteilten Berichte von RUDOLF BRÉE, HANS KAMPPFMEYER und KARL VOGT wollen auf *diese* Fragen antworten. Und diese Antworten bestätigen einmal mehr: das *Wesentliche* geben die Texte und Pro-

gramme aus der Jugendbewegung in der Regel nicht wieder. Deshalb darf hier auch auf das Referieren der weiterführenden Literatur zur Historischen Sozialisationsforschung und zur (Auto-)Biographieforschung verzichtet werden. Allzuleicht werden Forschungsprogramme und Interpretationsregeln die „Brille“, die zu Wahrnehmungsverzerrungen führt. Es verhält sich eher umgekehrt: Autobiographische Lebensberichte sind *Quellen*, die in aller Regel der Forschung bereits die Perspektiven und Kategorien der Deutung *vorgeben*. Über die Bedeutungszusammenhänge eines individuellen gelebten Lebens können *vor* dem Lebensbericht selber nur sehr begrenzt plausible Hypothesen gebildet werden. Und überdies ist eine Quelle nur dann eine *Quelle*, wenn in Erfahrung zu bringen war, von woher sie sprudelt. In den hier mitgeteilten Lebensberichten sprudelt es – das macht sie als Quelle für uns Nachgeborene so interessant und aufschlußreich! – aus ganz unterschiedlichen familiären und sozial-kulturellen Herkünften, Lebensentwürfen und Lebenswegen, Lebenserfahrungen und Bilanzierungen. Ebenso aufschlußreich sind die *gemeinsamen* sozialen und kulturellen Habitualisierungen und retrospektiven Deutungsmuster – eben die in ähnlicher Weise erfahrenen „Prägungen“, Bewußtseins- und Lebensformen.

RUDOLF BRÉE, HANS KAMPFFMEYER und KARL VOGT lassen den Leser durch ihre Lebensberichte teilnehmen am rekonstruierenden Verstehen einer vergangenen Lebenswelt der Jugendbewegung. Sollen oder können diese Berichte nun als exemplarisch gelten, oder sind sie eben „nur“ individuell? Die Frage ist müßig. Es *kann* „nur“ individuelle Lebensberichte geben, und sie müssen, wenn sie unser Interesse gewinnen wollen, bestrebt sein, das in ihnen Exemplarische zu vergegenwärtigen. In diesem Sinne ist das Individuelle das Repräsentative und das Exemplarische das Allgemeine. FRIEDRICH SCHLEGEL hat in einem seiner „Athenäums-Fragmente“ diesen Gedanken so formuliert: „Strebt eine Biographie zu generalisieren, so ist sie ein historisches Fragment. Konzentriert sie sich ganz darauf, die Individualität zu charakterisieren, so ist sie eine Urkunde oder ein Werk der Lebenskunstlehre.“ Und GOETHE formulierte die logische Paradoxie des Verhältnisses des Allgemeinen und Besonderen im Hinblick auf Individualität in seinen „Maximen und Reflexionen“ (Nr. 489):

„Was ist das Allgemeine? Der einzelne Fall.
Was ist das Besondere? Millionen Fälle.“

Die Berichterstatter von lebensgeschichtlich wirksamen Prägungen durch die Jugendbewegung haben sich „konzentriert“ und uns dadurch „Werke einer Lebenskunstlehre“ anvertraut. Durch sie vergegenwärtigen wir etwas vom „Geist“ der Jugendbewegung, der nur in solchen „Urkunden“ zugänglich ist.

Rudolf Brée (geb. 1907)

„freiwillige Zurücknahme des lieben eigenen Ich“

Rudolf Brée wurde 1907 in Görlitz als Sohn eines Versicherungsbeamten geboren. Nach dem frühen Tod des Vaters siedelte die Mutter nach Berlin über. Hier besuchte Brée die Schule, 1924 ging er vom Humanistischen Gymnasium mit der Obersekunda-Reife ab. Lehre und Gesellenzeit im Maschinenbau, dann die Ingenieur-Ausbildung an der Beuth-Schule in Berlin (1924-1931). Arbeitslosigkeit. 1933 war Rudolf Brée bei den Heinkel-Flugzeugwerken in Warnemünde als Konstrukteur tätig, von 1935 bis 1945 im Reichsluftfahrtministerium im Bereich der Seeflugzeug- und Fernlenkentwicklungen. Nach Kriegsende Gefangenschaft und Internierung. Arbeitslosigkeit. Seit 1949 in verschiedenen Positionen der Privatwirtschaft tätig und von 1958 an als Referent und Unterabteilungsleiter im Bonner Verteidigungsministerium, von 1961 bis 1971 bei der Kommission der Europäischen Gemeinschaft, zunächst als Direktor, dann als Generaldirektor für den Bereich Wissensvermittlung für die zivile Anwendung der Kerntechnik verantwortlich.

Von 1922 bis zum Verbot im Jahre 1933 war Rudolf Brée Mitglied der Gruppe „Volk vom Eichhof“, die sich 1919 aus der 2. Feldkompanie des Deutschen Pfadfinderbundes entwickelt hatte und später der Deutschen Freischar im Gau „Mark 2“ angehörte. Hospitanten dieser Gruppe waren u.a. E.W. Eschmann, Heinz Gruber und Hans Baumann⁶. Seit 1948 gehörte Rudolf Brée dem Freideutschen Kreis⁷ an: als Ständiges Konventsmitglied, im Arbeits-Ausschuß von 1973 bis 1981, als Obmann 1981/83. Von 1976 bis 1990 war er Mitglied im Archiv-Beirat des Archivs der deutschen Jugendbewegung Burg Ludwigstein, seitdem Ehrenmitglied.

Rudolf Brée ist mit Inga, geb. Sauer, verheiratet. Aus der Ehe sind zwei Söhne und zwei Töchter hervorgegangen.

Meine Generation hat zweimal Krieg und Nachkrieg erlebt, und nach dem Zweiten Krieg wird es manchem Freund ähnlich ergangen sein wie mir: In den Gefangenenlagern dauerte es kaum mehr als zwei Tage, bis man in der grauen Masse diejenigen gefunden hatte, die einmal durch die Jugendbewegung gegangen waren. Anders als im Feldwandervogel während des Krieges von 1914/18 trugen sie keine Abzeichen. An ihren Nasen hätte man sie schwerlich erkennen können. Wie aber kam es dazu, daß man sich mit so großer Sicherheit erkannte? Waren es bezeichnende Verhaltensunterschiede? War es eine eigene Art des Reagierens auf die erbärmliche Lage? War es mehr Offenheit und Hilfsbereitschaft? Ich weiß es nicht zu sagen. Also blieb der Schluß, daß Spuren des einstigen Lebens in der Jugendbewegung sie für-

einander erkennbar gemacht hatten – mit anderen Worten: daß das Leben in den Bündeln der Jugendbewegung sie geprägt haben mußte. Und diese Prägung hatte die zwölf Jahre seit dem Verbot der Bünde durch die Nationalsozialisten und das Leben im Frieden und im Krieg offensichtlich überstanden. Das muß bemerkenswert erscheinen.

Die Metapher „Prägung“ – in dem Sinne, wie wir sie hier gebrauchen – leitet sich von einem Vorgang her, bei dem irgendeinem glatten Stoff etwas bleibend auf- oder eingepreßt wird. Das geht im Nu. Wie aber, wenn es sich um die Prägung eines *Menschen* handelt? Wir kommen zwar nackt und bloß auf die Welt, aber nicht als „Mann ohne Eigenschaften“: Vielmehr sind wir bereits durch unser Erbgut bestimmt, durch dasjenige, das wir auf durchaus materiell-molekulare Weise nicht nur von unseren Eltern, sondern auch von unseren Vorfahren mitbekommen haben, ohne uns dessen recht bewußt sein zu können. Dabei entscheiden sich hier viele körperliche und andere Eigenschaften des heranwachsenden Menschleins. Man kann sich dagegen nicht wehren, auch nicht gegen die mancherlei potentiellen Widersprüche, die dieses Erbgut vermittelt und auf deren Ausgleich man im Leben oft große Anstrengungen wenden muß, wenn man mit ihnen fertig werden will.

Im Laufe der Entwicklung des Menschen treten erworbene zu den angeborenen Eigenschaften hinzu, die sich in der Regel aus unseren Lebenserfahrungen ableiten, aus unseren Reaktionsweisen, in einer Unzahl von Variationen. All das hat auch mit dem Bewußtwerden seiner selbst zu tun, mit dem Nachdenken über sich selbst, mit dem inneren Dialog, den man mit sich selber führt und der eigene Entscheidungen vorbereitet.

Was hat das mit unserem Thema zu tun? Mir scheint, daß eben hier – zwischen den unbewußt erworbenen und den anderen, im Laufe des Lebens entstandenen Eigenschaften – auch die Wurzel menschlicher Prägung liegen muß. So gibt es wohl ererbte Neigungen zu bestimmten Handlungsweisen und andere, die sich aus der Lebenserfahrung ergeben. Man kann es sich vielleicht so vorstellen, daß ein Verhalten, das zunächst ganz bewußt zur Bewältigung einer Situation eingeleitet wurde und sich bei häufigerer Wiederholung bewährt hat, schließlich immer wieder gewählt wurde und dabei langsam ins Unbewußte übergeht.

Damit werden solche Verhaltensweisen auch nach und nach dominant und für die Umwelt zu einem Kennzeichen ihres Trägers. Etwa so möchte ich den Begriff „Prägung“ verstehen und in unserem Zusammenhang verstanden wissen. Unbegrenzte Arten von Verhalten können sich so einnisten und zu Prägungen führen, vor allem solche aus dem Umgang in der Familie und im sozialen Umfeld. Auch liegt es sicher nahe, daß ein Mensch in seinen jungen Jahren – besonders in jenen, in denen er beginnt, seiner selbst inne zu werden – für solche Prägungen offener ist als später im Alter. Man kann auch wohl sagen, daß beibehaltene Verhaltensweisen, deren Voraussetzungen

längst nicht mehr bestehen, zu typischer Altersstarrheit werden können. Man darf übrigens nicht übersehen, daß es auch von außen aufgedrückte, also nicht selbstmotivierte Prägungen gibt. Es genügt dafür als Beispiele den Drill oder den „Kadavergehorsam“ zu nennen – also den Bereich absichtsvoller Manipulation von außen.

Schon die Überschrift zur Einladung zu unserer Begegnung – „Lebensgeschichtliche Prägung durch die Jugendbewegung“ – setzt voraus, daß mit dem Leben in der Jugendbewegung Prägungen verbunden gewesen seien. Das entspricht auch meiner Erfahrung, und ich möchte hervorheben, daß solche Prägungen nicht so sehr in den Bündeln, als vielmehr in deren kleineren sozialen Bausteinen entstehen konnten, besonders in deren „guten“ Gruppen. Sie führten zu einem für viele Bünde typischen Sozialverhalten. Nach meiner Erfahrung war eine der wichtigsten Prägungen – wenn nicht *die* wichtigste überhaupt – diejenige, die zu einer *freiwilligen Zurücknahme* des oft dem Menschen so übermächtig lieben eigenen Ichs beitrug, also die Bejahung einer Art von *Selbstverzicht*, aus der sich andere Arten von Prägung ableiten ließen wie zum Beispiel sowohl die Aufmerksamkeit für die Bedürfnisse anderer als auch für die Bedürfnisse der Gruppe, der man angehörte.

Daraus darf man aber nicht die Vorstellung ableiten, als ob in den Gruppen der Jugendbewegung eine Selbstaufgabe, also Verzicht auf die eigene Persönlichkeit, etwa eine Bedingung für die Zugehörigkeit gewesen sei. Es könnte kein größeres Fehlurteil geben. Ganz im Gegenteil: In einer guten Gruppe ergab sich vielmehr eine außerordentliche Chance, sich selbst zu entfalten, allerdings unter der unerläßlichen Bedingung, dies nicht auf Kosten der Freunde zu tun. Wer in einer solchen Gruppe seinen Platz finden wollte, der war darauf angewiesen, daß er auch von der Gruppe als ganzer angenommen wurde. Die „Gruppe als ganzes“, das waren in der Regel Gleichgestellte, und potentiell waren es vor allem die künftigen Freunde. Daraus ergab sich für das eigene Verhalten ein starkes Motiv. Wollte man das Vertrauen von seinesgleichen erwerben, so bedeutete dies, Zuverlässigkeit und Beständigkeit zu beweisen und die Fähigkeit zu entwickeln, den in der Gruppe geltenden Gesetzen zu folgen (die nicht kodifiziert waren) und all das auf sich zu nehmen, was das in der Regel durchaus nicht so bequeme Leben in der Gruppe verlangte. Dies konnte man schwerlich ohne ein gewisses Maß an Selbstüberwindung erreichen.

Es kostete also Anstrengungen und Verzichte. Es konnte Härte gegen sich selbst bedeuten. All dies gehört wohl kaum zu den angeborenen Eigenschaften, aber man konnte sich nicht darum herummogeln. Das resultierende Verhalten war natürlich nicht nur für das Leben in der Jugendbewegung wichtig, es erschien auch recht wünschenswert für andere soziale Konstellationen, z.B. für die Mitwirkung in zweckgerichteten Institutionen. Dort muß normalerweise versucht werden, solches Verhalten durch ein System von Geboten

und Verboten, von Belohnungen und Strafen zu erreichen, also durch disziplinierende Maßnahmen, was weit schwieriger ist und die Entstehung von berechnenden und egoistischen Verhaltensweisen begünstigt; also kann es sehr unerwünschte Ergebnisse mit sich bringen.

Kennzeichen des Lebens in der Jugendbewegung war gerade, daß es solcher Maßnahmen nicht bedurfte. Freiwilligkeit der persönlichen Leistung war die Regel. Vom einzelnen her bedeutete dies: Was immer man auf sich nahm, man tat es gern, da man es ja der Freunde wegen tat. Dadurch wurde es zugleich aber auch wieder leicht, ohne daß das einem damals bewußt geworden wäre. Man fand es selbstverständlich und angemessen, so wie es sich im Flusse des Lebens der Gruppe, im Miterleben des Ganzen ergab – dieses Ganze, an dem teilzuhaben man sich ja sehnlichst wünschte.

All dies verweist auf die besonderen, spezifischen Kennzeichen des Lebens in der Jugendbewegung. Vielerlei traf da zusammen: die Altersstufe, die Freiwilligkeit, vor allem die Selbstbestimmung und die Eigenverantwortung im Rahmen der Gruppe. Aber nicht nur dies, sondern auch die Abwesenheit von äußeren Zielsetzungen gehörte dazu, genau so wie die Abwesenheit von Rängen und Rangabzeichen als Hinweisen auf äußerliche Autorität. So kam es, daß die Fülle des Lebens in der Gruppe es war, die gerade *das* leicht machte, wofür man in fremdbestimmten Organisationen besondere Mühe aufwenden muß. Eine bessere Motivation als die Freude an der eigenen Mitwirkung kann man überhaupt nicht finden.

Freilich, all dies konnte sich auch wohl nur deshalb so entwickeln, weil man in der bürgerlichen Jugendbewegung auch genug Zeit für ein solches gemeinsames Leben hatte. Hinzu kam aber noch mehr. Auch in guten Gruppen lebte man keineswegs frei von Konflikten untereinander, eher im Gegenteil. Aber diese Konflikte wurden in der Gruppe ohne Gemeinheiten und Niedrigkeiten ausgetragen. Für den Einzelnen lief es in einer solchen Situation in der Regel hinaus auf die Wahl zwischen den Bedürfnissen des eigenen Ich und dem Wunsch, auch weiterhin ein Teil des Ganzen zu bleiben. In jedem Fall führte dies dazu, dem Einzelnen seine Entscheidungen bewußt werden zu lassen.

Gehörte man nach und nach zu den Älteren der Gruppe, so trat noch ein anderer, sehr prägender Einfluß hinzu: die Fürsorge und die Verantwortung für die Jüngeren, die durchaus ernst genommen wurde. Für die Gruppe hing von dem Wesen und dem Vorbild der Älteren viel ab, gerade und besonders für die Entwicklung der Jüngeren.

Nimmt man all dies zusammen, so wird erkennbar, daß sich in den Gruppen der Jugendbewegung etwas vollzog, was man am besten als *Menschenbildung* bezeichnen kann. Bemerkenswerterweise geschah dies aber keineswegs als proklamierter Zweck, als etwas ausdrücklich Gewolltes, sondern es er-

wuchs als unbewußte Formung und als Ergebnis dieses besonderen Lebens unter den Freunden der Gruppe. Rückblickend glaube ich heute, daß *dies* wohl die bedeutendste Leistung der bürgerlichen Jugendbewegung gewesen ist, und zwar gerade dann, wenn man es mit dem vergleicht, was deren Angehörige damals über sich selbst ausgesagt haben: diese Fülle von hehrem und oft unreifem Schwulst, beeinflusst, wenn nicht getränkt durch bürgerlichen Idealismus, nicht selten garniert mit mystischen oder nationalistischen Untertönen. Denn all *dies* gab es doch vor allem, während die nüchterneren Selbstdarstellungen viel seltener sind; es wäre töricht, dies ableugnen zu wollen. Zugleich vermute ich, daß dies zu beträchtlichem Teil sich einerseits ergab aus unzureichendem literarischem Ausdrucksvermögen, andererseits aber auch aus mangelnder Selbstkritik und Reife der Schreiber.

Wenn ich mich als alter Mann umsehe nach dem Bleibenden, so wird es mir zur Gewißheit, daß die unerwähnte, aber stattgehabte Menschenbildung das *Kernstück* des jugendbewegten Lebens gewesen ist, wie sie entstand aus dem Wunsch, Freund seiner Freunde sein und bleiben zu können.

Wie war es denn? Wenn man in eine Gruppe „gekeilt“ worden war, so führte man anfangs ein liebevoll beobachtetes Leben während einer Zeit, in der man die Chance hatte, nach und nach zu einem Teil eines lebendigen Ganzen zu werden. Man bekam Zeit zur Eingewöhnung, und es bedurfte dabei keiner Unterwerfung unter Befehle. Aber es lief natürlich hinaus auf die Entscheidung: Konnte man die Chance nützen oder nicht? Auch bei gutem Willen gelang das nicht immer. Schaffte man es nicht, so konnte man nicht in der Gruppe bleiben. Welches waren die Maßstäbe? Materielle Werte, die Zugehörigkeit der Eltern zu gewissen Schichten, politische oder gar parteipolitische Gesichtspunkte – all dies spielte keine Rolle und Geld schon gar nicht. Was allein zählte, war die Fähigkeit, dem Anspruch der Gruppe entsprechend leben und wirken zu können. Man kann dies als unsozial ansehen, aber es war eine nicht zu leugnende Wirklichkeit, die durchaus einen Sinn hatte.

Dies waren jedenfalls die Bedingungen und Umstände, als ich das Glück hatte, noch gerade rechtzeitig – d.h. bevor ich eigentlich zu alt dafür gewesen wäre – in eine solche Gruppe zu geraten. Die zu ihr gehörten, hatte ich schon lange bewundert. Die offensichtliche Leichtigkeit ihres Umgangs miteinander, ihr Schwung, ihr Können, wo immer es sich zeigte: sei es, daß sie vor der Schule Theater spielten („Die Seeschlacht“ oder EURIPIDES oder KLEISTS „Der zerbrochene Krug“), sei es aus andern Anlässen – das zog mich unwiderstehlich an. Aber wahr ist auch, daß ich mir lieber die Zunge abgebissen hätte, als zu fragen, ob ich mittun dürfe. Ich spürte deutlich, daß der erste Schritt nicht von mir ausgehen durfte.

Nachdem ich in die Gruppe geraten war, wurde ich zu meinem Erstaunen bald „aufgenommen“, d.h. ich wurde volles Mitglied. Viele meiner Hoff-

nungen und Erwartungen hatten sich bestätigt. Aber was zur Erfüllung dieser Hoffnungen gehörte, das traf mich unvorbereitet und verlangte mir sehr viel ab. Aber so wurde für viele Jahre die Gruppe für mich zu einem Kernstück meines Lebens. Sie blieb es auch, als ich mich unter den Zwängen der damaligen Inflation dazu entschloß, das Gymnasium zu verlassen, um in einer Fabrik eine Schlosserlehre anzutreten.

Später habe ich diese Gruppe selbst geführt. Die in ihr entstandenen menschlichen Bindungen haben mehr als 70 Jahre überdauert und bis heute gehalten. Von den etwa 50 Freunden, die wir im Jahre 1933 zur Zeit des nationalsozialistischen Verbots waren, ist fast ein Drittel während HITLERS Krieg gefallen. Heute sind es noch 18 Überlebende, die voneinander wissen, sich von Zeit zu Zeit treffen und damit solange wie möglich fortzufahren gedenken.

Nicht nur für mich ist die Zugehörigkeit zur Jugendbewegung lebensbestimmend gewesen. Zeugnis dafür legt ab der Zusammenschluß von Freunden aus jener Zeit zwischen den Kriegen im FREIDEUTSCHEN KREIS, der sich 1947/48 neu bildete. Es wäre aber auch lächerlich, behaupten zu wollen, daß es so nachhaltige Prägungen ausschließlich in der Jugendbewegung gegeben hätte. Aber mittlerweile bin ich zu der Auffassung gelangt, daß die eine solche starke Prägung begünstigenden Umstände in den Gruppen der Jugendbewegung besonders häufig anzutreffen waren. Was dazu beigetragen hat, möchte ich nochmals zusammenfassen: Wir lebten frei von fremdbestimmten Zwecken, d.h. frei von Verpflichtungen aus solchen Zwecksetzungen. Die soziale Herkunft wurde als nebensächlich empfunden, die aus sehr kleinbürgerlichen Kreisen eingeschlossen. Man durchlebte die einer Prägung besonders aufgeschlossene Zeit der Pubertät in der Gruppe – diesen so oft mit Ängstlichkeiten und Ungewißheiten durchsetzten Lebensabschnitt voller Neugier auf das eigene Ich, und wie es wohl mit seiner Existenz fertig werden würde. Gerade dies ist doch die Zeitspanne, während derer man über den Vergleich mit seinesgleichen – in diesem Fall also obendrein mit seinen Freunden – am meisten über seine eigenen Möglichkeiten und deren Grenzen in Erfahrung bringen kann.

Das Fehlen von außen bestimmten Zwecken, denen man sich hätte dienstbar machen müssen; die Zugehörigkeit zu einem Kreis, der für seine Lebensführung auf die schöpferische Phantasie der Seinen angewiesen war; der innere Anspruch, mit den Freunden Schritt halten zu wollen – all das führte dazu, daß menschliche Qualitäten und soziales Verhalten in der Gruppe zum wesentlichsten Maßstab wurden. Was man tat und was man ließ, das geschah auf eigenen Entschluß hin und stets mit dem Blick auf die Zugehörigkeit zur Gruppe, und diese bestimmte ihr gemeinsames Tun selbst. Sie war die Quelle eines beständigen Austauschs von Gedanken und Erfahrungen. In ihr erkannten die Jüngeren am Bild der Älteren, was auch sie einmal würden wer-

den können. Die Älteren wurden nicht weniger gebildet durch ihre Verantwortung für die Jüngeren.

Nun denke nur niemand, daß sich dies alles in schönstem Sonnenschein edelster Gefühle vollzog. In jeder Gruppe gab es ein Auf und Ab zwischen reichen und kargen Zeiten, zwischen Geglücktem und Mißlungenem, zwischen Krisen und Zusammenklang. All dies zu durchleben trug zu der sich unbewußt vollziehenden Menschenbildung bei. Auf der einen Seite gab es natürlich Gruppen, die ihre inneren Spannungen nicht aushielten und zerrissen wurden, und andere, die über ein mittelmäßiges Niveau nicht hinausfanden. Auf der anderen Seite wurde vieles dadurch leichter, daß der Egoismus der Gruppe dazu führte, daß sie diejenigen nicht aufnahm, die sich nicht einzuordnen wußten, wie denn auch *Einordnung* und nicht *Unterordnung* das Schlüsselement für das Leben und Überleben in der Gruppe war. Darin drückten sich zugleich Anerkennung des einzelnen und Achtung seiner Individualität und damit die Respektierung seiner persönlichen Entwicklung aus.

An dieser Stelle erinnere ich daran, daß ich eine autobiographische Schilderung vorlege. Dies schließt die Möglichkeit ein, daß der Rückblick auf die eigene Vergangenheit jene Zeit als besonders erfreulich erscheinen läßt, und ebenso selbstverständlich läßt ein solcher Rückblick Raum für irrtümliche Deutungen. Aber nun: Selbstverständlich sind nicht allein vom Leben in einer solchen Gruppe die wichtigsten prägenden Einflüsse auf mich ausgegangen, wahrscheinlich aber die nachhaltigsten. Dies half mir in späteren Lebenslagen zum Beispiel dadurch, daß ich es gewohnt war, auch andere als die eigenen Ansichten und Ansprüche zu würdigen. Auch half es mir, in Streitfällen stets zu versuchen, ausgleichende Lösungen zu suchen. Man hatte in der Gruppe gelernt, daß man gesetzte Ziele auf unterschiedlichsten Wegen erreichen kann. Dazu möchte ich einige Beispiele aus meinem Leben erzählen.

Als Maschinenbau-Lehrling wurde ich plötzlich in eine mir unbekannt-fremde Welt verschlagen – die Klassengegensätze waren damals noch sehr ausgeprägt und wurden unter anderem nicht zuletzt an der Schulbildung gemessen –, wurde ich sehr mißtrauisch beäugt. Ich war eben Außenseiter und Fremdling zugleich. Aber es dauerte wider Erwarten nicht sehr lange, bis die unsichtbaren Schranken sachte hochgezogen wurden, und binnen kurzem wußte ich mich in diese Welt der Fabrik – in der ich 42 Jahre leben sollte – voll einbezogen. Alles, was mir das Leben in der Gruppe mitgegeben hatte, hatte mir dabei geholfen. Meine wichtigste Erfahrung war, daß auch in dieser Fabrikwelt in Berlin-Moabit genau jene Art menschlichen Verhaltens von mir erwartet wurde, das dem in meiner Gruppe entsprach. Dies kehrte auch im weiteren Leben und in den unterschiedlichsten Situationen des Beruflichen immer wieder; sei es im militärischen Bereich, wo es mitunter half, die Nachteile von Rangunterschieden zu mildern, sei es in dem so erbarmungslosen Überlebenskampf der Nachkriegszeit. Während der längsten und für

mich wichtigsten Berufszeiten fiel mir immer wieder eine Art von Makler-Rolle zu, auf die ich mich demzufolge aber auch durchaus vorbereitet fühlte.

Andererseits muß ich sagen, daß das Leben in solcher Gruppe wenig dazu tat, einen jungen Menschen auf die vielen Unzulänglichkeiten und die oft auftretenden Gemeinheiten des Lebens in der „freien Wildbahn“ des normalen Erwerbslebens vorzubereiten. Ebenso war es mit einem gewissen Maß an politischer Unbedarftheit, die uns später vor mancherlei Schwierigkeiten stellte. Man muß schon einräumen, daß das Leben mit den Freunden in der Gruppe eben doch auch ein Leben auf einer seligen Insel war.

Aber ich bleibe dabei, daß die Vorzüge dieses Lebens bei weitem das aufwogen, was wir später mit größerer Mühe nachholen mußten. Die Haltbarkeit der in der Jugendbewegung empfangenen Prägungen erwies sich als beträchtlich. Ich erzähle wieder eine Erfahrung. Im Alter von 54 Jahren geriet ich an eine Aufgabe, die mir abverlangte, mit einem Team aus sechs Nationen in Brüssel etwas durchaus Neues fast aus dem Nichts zu schaffen. Im Verlauf dieser Bemühung überraschten mich meine französischen Mitarbeiter mit der Feststellung, ich sei ja gar kein „richtiger“ Direktor: jeder, auch der unscheinbarste Mitarbeiter habe Zugang zu mir. Das war richtig und von mir so gewollt. Der Grund für dies Verhalten war leicht zu erklären: Ich wollte mich von keinem meiner Mitarbeiter abschotten lassen. Mein Maßstab dabei war weder die Bedeutung der dem einzelnen gestellten Aufgabe, noch seine Stufe in der Hierarchie des Stellenplans. Ich wollte und mußte sie doch als *Menschen* respektieren. Dies ist nicht mehr als *ein* Beispiel für die nachhaltige Wirkung dessen, was mir aus der Jugendbewegung für den ganzen Rest meines Lebens zugeflossen ist.

In den jungen Jahren, als es geschah, da war mir nichts davon bewußt. Alles Wesentliche war mir wie im Spiel zugefallen. Rückblickend empfinde ich das als ein sehr großes Geschenk. Willentlich hätte ich es nicht erwerben können. So bin ich dankbar dafür, aber nicht stolz darauf.

Das, was ich hier hypothetisch zu deuten versucht habe, hat sich mir erst spät, erst im Lauf meines Lebens erschlossen. Es paßt zu vielem nicht, was über die Jugendbewegung geschrieben worden ist. Aber ich hoffe, daß es einer ausreichenden Plausibilität nicht ermangelt. Vorgestellt habe ich es als einen Versuch zu erklären, wieso es zu einer so nachhaltigen Wirkung dieser so weit zurückliegenden Erlebnisse kommen konnte. JÜRGEN REULECKE und ULRICH HERRMANN danke ich, daß sie mich eingeladen und genötigt haben, mir nun gegen Ende meines Lebens noch einmal Rechenschaft darüber zu geben.

So glaube ich heute, daß damals weder Elternhaus noch Schule oder Kirche diese Prägung, von der ich berichtet habe, hätten bewirken können. Den Freunden, die mir soviel vermittelten, oft ohne es auch nur zu ahnen, bleibe

ich zu Dank verbunden. Zudem habe ich das große Glück gehabt, daß auch meine Frau einer guten Gruppe entstammt, einer Gruppe jener Jugendbewegung, die nach ihrem gewaltsamen Ende durch die Nazis im Sommer 1933 schon zu einer fernen Sage geworden zu sein scheint.

Übrigens habe ich die beiden ersten Fünftel meines Lebens in Berlin gelebt, und auch das hat durchaus prägende Wirkung auf mich gehabt, nämlich: die scharfe Beobachtungsgabe der Berliner und ihr flinker Witz bei der Interpretation des Beobachteten! Auch die Berliner haben sich mit Prägungen beschäftigt, und wenn einer von ihnen über einen Dritten sagt: „Männeken, passen se blooß uff! Det iss een ganz falscher Fuffzjer!“, dann darf man sicher sein, daß bei dem nichts stimmt: weder die Substanz, noch die *Prägung!*

* * *

Hans Kampffmeyer (1912-1996)

„von unten nach oben Denken und Handeln“

Hans Kampffmeyer wurde 1912 in Karlsruhe-Rüppurr als Sohn des damaligen badischen Landeswohnungsinspektors Hans Kampffmeyer geboren, der auch Generalsekretär der Deutschen Gartenstadt-Gesellschaft war. Hans Kampffmeyer jun. besuchte die Schule in Karlsruhe und Wien und legte 1930 als Externer in Frankfurt a.M. das Abitur ab. Anschließend Studium der Rechts- und Staatswissenschaften in Heidelberg, Frankfurt a.M. und Berlin; Promotion 1941 in Berlin zum Dr.rer.pol. Hans Kampffmeyer war von 1936 bis 1941 als Referent in der volkswirtschaftlichen Abteilung der Deutschen Centralboden AG in Berlin tätig. Kriegsdienst. Nach dem Krieg setzte Kampffmeyer seine berufliche Laufbahn in Frankfurt a.M. fort: 1945-1948 am Soziographischen Institut, 1948-1950 beim Gesamtverband Gemeinnütziger Wohnungsunternehmen, 1950-1956 als Direktor der GEWOBAG. Von 1956 bis zum Ruhestand (1972) war er hauptberufliches Mitglied des Magistrats der Stadt Frankfurt a.M. als Bau- und Planungsdezernent. Anschließend (bis 1977) wirkte Hans Kampffmeyer noch als Generalsekretär des Deutschen Verbandes für Wohnungswesen, Städtebau und Raumplanung (Köln/Bonn).

Im Jahre 1926 trat Hans Kampffmeyer in Wien in die SAJ ein. In Frankfurt a.M. arbeitete er seit 1931 in der SAJ und im Sozialistischen Jugendverband SJV der SAP mit, seit 1933 in der Illegalität. Nach dem Krieg war er viele

Jahre Mitglied des Archivbeirats des Archivs der deutschen Jugendbewegung Burg Ludwigstein.

Hans Kampffmeyer war verheiratet mit Leni, geb. Gress. Aus der Ehe sind vier Töchter und ein Sohn hervorgegangen.

Zum Verständnis dieser selbstbiographischen Rückschau auf mein Leben und seine spezifisch jugendbewegten Prägungen stehen vorweg zwei für mich unentbehrliche Feststellungen:

(1) Unser ganzes 20. Jahrhundert ist von weltweiten sozialen Wandlungen, Umbrüchen und Krisen erschüttert worden. Sie waren lebensbestimmend für die im ersten Jahrhundertdrittel geborene und erwachsen gewordene Generation.

(2) Am Beginn dieses Jahrhunderts entfalteten sich in der Auseinandersetzung mit dem vorhergegangenen 19. Jahrhundert eine Reihe gesellschaftskritischer Protest-, Reform- und Erneuerungs-Bewegungen. Unabhängig davon, ob eher konservativ oder reformorientiert, tradierte Bindungsmuster erneuernd oder eine menschenwürdigere und gerechtere Gesellschaft erstrebend, primär den Einzelnen oder die Gesellschaft meinend – in ihren Gruppierungen und Bewegungen waren sie hundertfältig miteinander verbunden, bedingten einander, überlappten einander und wirkten aufeinander. Man kannte einander und stritt miteinander.

Intensiv daran Beteiligte waren meine Eltern: meine Mutter, 1887 geboren, mein Vater 1876, er etwas älter als die erste Wandervogel-Generation, aber doch engagiert und jung genug, um 1914 als Nicht-Eingezogener das Amt des Wandervogel-Gauwarts in Baden zu übernehmen. In einer autobiographischen Skizze erwähnt KNUD AHLBORN seinen Aufenthalt 1918 in meinem gastfreundlichen Karlsruher Elternhaus. Ich konnte bei späteren Begegnungen daran anknüpfen, meine Mutter blieb ihr Leben lang mit Knud und Klapholttal verbunden. Aus der Revolutionszeit erinnere ich mich der Besuche von HARALD SCHULTZ-HENCKE und KARL BITTEL, WILHELM RIEGGER gehörte als naher Nachbar zum engeren Freundeskreis der Familie. Ich lauschte als kleiner Junge im Hintergrund aufmerksam den manchmal leidenschaftlichen Reform-Diskussionen und sog so vermutlich Impulse ein, die ich damals naturgemäß noch nicht verstehen konnte.

Den Stil der Geselligkeit bestimmte sehr stark meine Mutter. Alkohol war bei uns verpönt, mein Vater war konsequenter GUTTEMLER. Als Beinahe-Vegetarier lebten wir auch in jenen Hungerjahren des Ersten Weltkriegs und der ersten Nachkriegszeit zwar fettarm, aber erträglich aus dem Garten am Haus. Die Gäste wurden mit selbstgekeltertem Birnenmost bewirtet. Meine

Mutter trug, wie viele der Frauen unter den Gästen, selbstgefertigte, locker sitzende, schön bestickte Kleider.

Mein Elternhaus stand in der Gartenstadt Ruppurr bei Karlsruhe. Ich war dort das erste, 1912 geborene Kind. Diese Gartenstadt war, mit Hellerau bei Dresden, die erstgebaute Gartenvorstadt der deutschen Gartenstadt-Bewegung, deren Pionier und Verkünder mein Vater war. Von daher, vom Einsatz des Vaters für Wohnungsreform und neuen Städtebau, für Bodenreform und für deren wichtige Träger: die Gartenstadt- und Baugenossenschaftsbewegung, ist meine eigene Lebensarbeit bestimmt.

Daß mein Vater als badischer Regierungsrat und Landeswohnungsinspektor während der Revolutionsmonate 1918/19 Mitglied des Karlsruher Arbeiter- und Soldatenrates gewesen war und zusammen mit RICHARD BENZ einen „badischen Kulturrat“ gegründet hatte, habe ich erst spät erfahren. In seinen langen Sturm-und-Drang-Jahren, damals ausgebildeter Gartenarchitekt und dann zeitweise Maler, hatte sich mein Vater in Paris in der anarchistischen Bewegung KROPOTKINScher Richtung engagiert. In Deutschland war deren bedeutendster Exponent der Karlsruher GUSTAV LANDAUER, der die anarchistische Ablehnung des Staates mit der Grundidee einer genossenschaftlich organisierten Gesellschaft verband. Mit diesem Hauptmotiv ist mein Vater Sozialdemokrat geworden und gewesen.

Mit unserer Übersiedlung nach Wien (1921-1928), wohin mein Vater als Leiter des „Siedlungsamtes“ berufen wurde, markiert sich mir die bewußte kritische Auseinandersetzung mit der Welt, meine „Sozialisation“. Ich lebte und erlebte ein – in der Erinnerung übersonntes – Elternhaus, die eigene „Menschwerdung“ in zwei beglückenden Schuljahren (in der „Schwarzwaldschule“, die von der Philantropin EUGENIE SCHWARZWALD nach MONTESSORI-Grundsätzen geführt wurde), den Beruf des Vaters, vielfältigste Menschen im geselligen Verkehr im Hause, oft aus dem Ausland (das damals auch das „Deutsche Reich“ für uns war) bis hin zur Sowjetunion und den USA. Der „Wiener Kreis“ – eine damals weltweit führende Philosophengruppe – mit HANS HAHN (auch im Wiener Stadtschulrat) und OTTO NEURATH (leitende Persönlichkeit der frühen österreichischen Siedlungsbewegung) kreuzte und berührte sich mit der „Wiener Spielgemeinde“, zu der meine ältere Schwester gehörte: in unserem Flachdachhaus am Heuberg in Wien mit seinen großen offenen Veranden, auf dem die Spielgemeindemitglieder – Männlein und Weiblein – übernachteten, und auf der großen vorgelagerten Wiese, auf der sie sangen und tanzten, eine nach Lebensstil und -impulsen von freideutscher und Wandervogel-Tradition geprägte Vereinigung junger oder jugendlicher Männer und Mädchen, die sich vom eher „völkisch-deutschnational“ orientierten österreichischen Wandervogel beispielsweise dadurch unterschied, daß führende Mitglieder Juden waren. Sie waren der österreichischen sozialdemokratischen Bewegung verbunden, teilweise in der Kinderfreunde-Arbeit

tätig. Eines ihrer Hauptmotive und Ziele war die Verbindung von Schulreform und Landsiedlung in einem eigenen Projekt.

Die Gruppe, an deren Rand ich – innig beteiligt – lebte, zerfiel aus vielfältigen Gründen 1927/28. Sie sang mir bei meiner Verabschiedung am Wiener Westbahnhof im Sommer 1928 „Kein schöner Land...“, „Wahre Freundschaft...“ und „Brüder, zur Sonne zur Freiheit“. Zugleich gehörte ich (seit 1926) zu den Sozialistischen Mittelschülern, die – organisatorisch selbständig – mit der SAJ (Sozialistische Arbeiter-Jugend) verbunden waren, und übrigens auch zur Naturfreunde-Jugend.

Für mein Leben und Erleben in der Gruppe war die Freundesgruppe der „Wiener Spielgemeinde“ – alle ihre Mitglieder mindestens vier, die ältesten fast zehn Jahre älter als ich – von entscheidender Bedeutung. Ich empfand mich, obwohl an ihrem Rande, als ein Teil von ihr und von ihr „angenommen“. Zwar nahm ich an ihren großen Spielfahrten in die Arbeiter-Dörfer und -Städte der Steiermark und Kärntens nicht teil, wohl aber an einem dreiwöchigen Sommerlager am Faaker See und mancher Wanderfahrt in kleinerem Kreis: immer in der Außenseiter- und Teilnehmer-Rolle zugleich.

Im Realgymnasium begegneten mir überwiegend „Völkische“ – ich stand mit den Sozialistischen Mittelschülern als Kleingruppe, etwa bei der Verteidigung eines körperlich schwachen jüdischen Jungen, in wohlritualisierten brutalen Raufereien als Minderheit gegen sie. In der „Spielgemeinde“ gab es ja kein Antisemitismus-Problem. – Als mich Freunde in die festere Bindung einer gleichaltrigen Pfadfindergruppe bringen wollten, wehrte ich mich: sie lernten gerade einen ganzen Heimabend lang „Knoten knüpfen“, das fand ich kaum interessant.

Zuweilen grübele ich darüber nach, weshalb ich nie in einer Gruppe Gleichaltriger aufgegangen bin. Stand dem eine gewisse Frühreife im Wege, die mich zu Älteren hinzog? Ich war ein früher leidenschaftlicher Leser, als solcher geradezu ein „Allesfresser“. Der bildungsbürgerliche elterliche Bücherschrank stand mir jederzeit weit offen – darin stand „Bebel“ neben der „Bibel“ und „Bocaccio“. Ich verschlang alle mit 12, 13 oder 14 Jahren, mit gleichem Lesehunger und lernte damit wohl, Imagination, Historie und Wirklichkeit zu erleben, zu vergleichen und verknüpfen.

Als ich mit 16 nach Frankfurt kam, wo mein Vater als Generalsekretär den neugegründeten „Internationalen Verband für Wohnungswesen“ aufbaute, trat ich sofort in die SAJ, mit knapp 18 in die SPD ein und trat von ihnen aus in die neugegründete SAP (Sozialistische Arbeiterpartei) und deren Jugendorganisation, den SJV (Sozialistischer Jugend-Verband), über. Von Anfang an übernahm ich als „Jugendfunktionär“ Schulungs- und Leitungsaufgaben. Die Privilegierung durch das Elternhaus, die Möglichkeiten des Reisens und des freien Lernens – ich ging in Frankfurt nicht mehr zur Schule,

sondern bereitete mich privat aufs externe Abitur vor, das ich Ostern 1930 ablegte –, gaben mir gegenüber den größtenteils arbeitslosen jungen Arbeitern und Angestellten in unseren Gruppen ein heftiges Empfinden sozialer Verantwortung. Das, was wir damals „Schulung“ nannten, war für mich und meinesgleichen keineswegs – wie vielleicht in der kommunistischen Jugend – „Funktionärsbildung“ und ideologische Prägung, sondern Menschenbildung in einem sehr umfassenden Sinne, Aufklärung gewiß. (Als ich später den Leuchtenberg-Kreis kennenlernte, erkannte ich, wie sehr dessen pädagogisches Wollen und Verfahren dem unseren entsprach.) Dies galt auch in der Hinführung zur großen Lyrik, für die Beschäftigung mit der vielfältigen Bilderwelt der Maler und vor allem für das Kennenlernen von und für die Beschäftigung mit Geschichte – indem ich bildete, bildete ich mich selber breiter und weiter.

Im „Sozialistischen Jugendverband“ lernte ich als Gruppenleiter meine spätere Frau kennen, die vorher vor allem in der Jugendmusik- und Tanz-Bewegung lebte. Auch ihre musikalische Fähigkeit, die Bedeutung des Singens für das Gruppenleben, ihr wacher Realitätsbezug verdienten in diesem Zusammenhang eine eingehendere Würdigung.

Wie umfassend Weltwirtschaftskrise und Millionen-Arbeitslosigkeit in diesen letzten Jahren vor HITLER unser, mein Leben bestimmten, mag man darin erkennen, daß trotz Studium und Werkstudenten-Arbeit als Assistent von ERNST KAHN (der u.a. Dozent für soziales Wohnungswesen an der Frankfurter Universität war und dessen Vorlesungen und Seminare ich vorbereiten half) der Kampf gegen den heraufziehenden Faschismus und die Herstellung einer gemeinsamen, SPD, KPD und Gewerkschaften umfassenden Widerstandsfront uns junge Erwachsene (oder noch Jugendliche) bis zum 30. Januar 1933 wohl am stärksten in Anspruch nahm. In die Illegalität gingen wir in „Fünfergruppen“, in Wälder und Berge, aber auch in Schrebergartenhütten der Großstadt, durchaus Elemente des Fahrten- und Lagerlebens mit der Fortführung unserer politischen Arbeit unter neuen Bedingungen verknüpfend.

Jugend geht ja nicht mit einem Geburtstag zu Ende, und am Tag danach ist man erwachsen. Aber es gab radikale Einschnitte der Lebenswende in dieser Zeit: Im Mai 1932 war ich 20 geworden; ein paar Tage danach starb jäh mein Vater – zu seinem und unserem Glück, wie ich schon damals empfand: er wäre im KZ der Naziherrscher zugrunde gegangen; beinahe gleichzeitig die Begegnung mit meiner späteren Frau. Dann die „Machtergreifung“ HITLERS; im neuen Semester Relegation und harter Kampf um Wiederzulassung zum Studium; im Herbst dann Verhaftung auf Grund von Denunziation der Nachbarn rechts und links; daraufhin wurde meine Freundin und spätere Frau wegen „politischer Unzuverlässigkeit“ von ihrer Fachschule (Fürsorgefrauen-Ausbildung) verwiesen. Ich konnte mich u.a. durch Hinweise auf meinen verstorbenen Vater herauswinden. Zugleich wurden – in anderem

Zusammenhang und aus anderem Anlaß – unsere Gruppen zerschlagen und konnten, eben wegen ihres besonderen persönlichen Charakters, so nicht wiedererstehen.

Der Weg in die „innere Emigration“, wie man das später nannte, in Einsamkeit und Isolation begann. Die jüdischen und sozialistischen Freunde verschwanden, zu neuen Freundschaften oder Gruppierungen gab es kaum Chancen. Es blieb die Familie und meine Lebenspartnerin (Heirat 1941, erstes Kind 1943, vier weitere „Nachkriegs“-Kinder).

Wir hatten schon vorher gewußt und gesagt „Hitler bedeutet Krieg“, und der Hitlerkrieg eröffnete die Erwartung des Endes der Nazidiktatur und damit der Befreiung. Freilich: die Dauer des „tausendjährigen Reiches“ konnte niemand vorhersehen. Um weiterstudieren zu können, mußte ich ein halbes Jahr „akademischen Landdienst“ im Saargebiet ableisten. So brachte ich mein Jurastudium 1935 glücklich zu Ende und fand – vermittelt durch die einzige noch verbliebene Verbindung mit einem Jugendfreund meines Vaters – Arbeit in der „Volkswirtschaftlichen Abteilung“ einer großen Berliner Hypothekenbank. Zugleich begann ich Volkswirtschaft zu studieren, nicht nur, um das juristische Referendariat mit dem unvermeidlichen Jüterbogener Referendarlager, an dem ich gescheitert oder zumindest zum Eintritt in die NSDAP gezwungen worden wäre, zu vermeiden, sondern aus ausgesprochenem Interesse an dieser „Grundlagenwissenschaft“. Ich konnte, mit viel Energie und einigem Glück, dies Studium noch während der militärischen Grundausbildung in Potsdam als Nachrichtensoldat mit dem Doktorat abschließen.

Diese Jahre der Reife waren entschieden auch glückliche Jahre. Ich entdeckte auf den Spuren des Vaters Wohnungs- und Bodenreform und Genossenschaftswesen neu, bildete mich für die Aufgaben „danach“, die ich mir und die sich mir stellen würden. Hatte ich vor 1933 an meine Teilhabe an der „permanenten Revolution“ LEO TROTZKIS geglaubt, so tauchte ich 1945 als überzeugter Reformist (und das konnte damals nur Sozialdemokrat heißen) aus den Fluten auf, als „Gezeichneter“ zugleich von Holocaust und Hiroshima, der Abschied genommen hatte vom alten Europa und vom nationalistischen Deutschland und der in der Beteiligung am Bau einer anderen, neuen und besseren „äußeren Lebenswelt“ anstelle der zerstörten und vergangenen die eigene Lebensaufgabe sah.

Ich sagte, daß ich im „Dritten Reich“ sehr isoliert gelebt hätte. Das ist so nicht ganz richtig. Meine letzten fünf Kriegsjahre waren durchaus – dank relativer Kontinuität meines Einsatzes als gut französisch sprechender Nachrichtensoldat in Frankreich – immer wieder „genossenschaftlich“. Mit gleichgesinnten Kameraden zusammen erhielten wir abgelegenen Dörfern ihre letzte Telefonverbindung mit der Außenwelt und arbeiteten durch meine Vermittlung eng mit den französischen Postlern zusammen. Ich fand damals

einen Freund fürs Leben, der aus der katholischen Jugendbewegung „Neu-deutschland“ kam.

Was ich dann mehr als drei Jahrzehnte hindurch als gemeinnützigler sozialer Wohnungsbauer und in der kommunalen Selbstverwaltung „vor Ort“ in Frankfurt am Main als Stadtbaurat getan habe, steht „auf anderen Blättern“ und kann dort nachgelesen werden.⁸ In unserem Zusammenhang will ich nur betonen, daß menschlich-persönlich wie sachlich das Zusammenfinden mit neuen und alten „Freunden“ aus der Jugendbewegung beider Zweige und ihre immanente Solidarität mein ganzes Leben hindurch wichtig für mich war.

Das „von unten nach oben Denken und Handeln“ in der Jugendbewegung – ich nenne das „genossenschaftlich“ – war und ist für mich lebensbestimmend gewesen. Immer wieder habe ich in der Minderheit, in der Kleingruppe, mit zielgerichteten Arbeitsteams gewirkt und gearbeitet. Vielleicht ist mein Erbe aus der Jugendbewegung auch in meiner Neigung zur „Frontarbeit“ – im Wohnungswesen, im Städtebau – zu erblicken. Für jemanden, der aus Familientradition und Veranlagung immer auch zur „Generalstabsarbeit“ tendierte und sie, aufgabenbezogen oder im beruflichen Lebensgang auch immer wieder leistete, eine wahrscheinlich doch „sozialisationsgeprägte“ Haltung? Zugleich – auch dies wohl neben dem elterlichen Erbe der Prägung durch die Arbeiterjugendbewegung zu danken – war ich immer auch ein „Aufklärer“: was für mich bedeutete, unablässig in die Geschichte einzudringen und aus ihr meine Arbeit auf die Zukunft zu beziehen.

In dieser Selbsteinschätzung bin ich gewiß ein „fremder Vogel“ in dem, was man deutend „Jugendbewegung“ genannt hat und nennt. Legt man jedoch in diesem Begriff das Hauptgewicht auf „Bewegung“, so könnte meine Selbstdarstellung sehr wohl meine enge Verbundenheit mit ihr bis heute bestätigen.

* * *

Karl Vogt (geb. 1907)

„aufrecht zwischen den Stühlen“

Karl Vogt wurde 1907 als Sohn des damaligen Oberlehrers Walther Vogt in Danzig geboren. Schulbesuch in Danzig und Breslau, Abitur 1926. 1926-1928 Landwirtschaftslehrling in Ober-Briesnitz (Krs. Sagan), anschließend (bis zum Diplom 1931) Studium an der Landwirtschaftlichen Hochschule Ber-

lin. 1931-1933 Austausch-Assistent am Institut für Agrarwirtschaft und Betriebslehre an der Cornell University in Ithaca, NY. – Tätigkeit, zuletzt als Referatsleiter, im Reichsministerium für Ernährung und Landwirtschaft in Berlin. Zeitweise Soldat, amerikanische Kriegsgefangenschaft und Internierung (bis 1948). Karl Vogt war danach (bis 1955) bäuerlicher Wirtschaftsberater im Kreis Alfeld (Niedersachsen), von 1955 bis 1960 Generalbevollmächtigter der Gräfllich Oeynhausenschen Verwaltung in Reelsen (Krs. Höxter) und von 1960 bis 1982 kaufmännischer Leiter einer Landmaschinenfabrik bei Paderborn.

Von 1919 bis 1924 war Karl Vogt Mitglied der Breslauer Gruppe des Schlesischen Wandervogel-Jungenbunds unter Führung von Hans Dehmel (später: Deutsche Freischar), während des Studiums in Berlin zeitweise Angehöriger der Berliner Gruppe des Kronacher Bundes. Nach dem Zweiten Weltkrieg war Karl Vogt von 1953 bis 1959 Vorsitzender der Vereinigung Jugendburg Ludwigstein, später beratend für die Stiftung Burg Ludwigstein (bis 1982) und das Archiv der deutschen Jugendbewegung tätig. Er gehörte als Geschäftsführendes Mitglied dem Vorbereitungsausschuß für den Meißnertag des Jahres 1963 an⁹ und war von 1964 bis 1973 der Erste Sprecher des Ringes Junger Bünde, dem er bis heute als Mitglied angehört.

Seit 1935 war Karl Vogt mit Ursula, geb. Praetorius, verheiratet. Aus dieser Ehe sind vier Kinder hervorgegangen. Seit 1972 ist er verheiratet mit Eva, geb. Kräutlein.

Prägungen in Jugendjahren bestimmen Art und Weise des Erwachsenenlebens – davon geht das mir gestellte Thema aus. Dabei wird die Behandlung des Themas eingeengt gemäß KIERKEGAARDS Wort: „Das Leben wird vorwärts gelebt und rückwärts verstanden.“ Das Verstehen kann freilich nur subjektiv geschehen, und man muß damit rechnen, daß dabei kein überzeugender „roter Faden“ sichtbar wird.

Den heranwachsenden jungen Menschen wollen verschiedene „Prägemeister“ formen: Elternhaus, Schule, Lehre, Universität und manche andere, nicht zuletzt Geschwister und Großeltern (die ich übrigens nicht hatte – leider!). Hier aber geht es um die Frage, welches „Präge-Ergebnis“ das Erlebnis der jugendbewegten bündischen Gruppe bei einem Heranwachsenden – in diesem Fall auf mich – gehabt haben könnte, oder noch klarer: welche Wirkung meine Wandervogeljahre auf mein Mannesleben hatten.

Hierzu zwei Vorbemerkungen:

(1) Ich reduziere in meinem Fall den Prägeeinfluß der jugendbewegten Gruppe bewußt auf meine Wandervogelzeit zwischen 1919 und 1924, also

auf die Zeit zwischen meinem 12. und meinem 17. Lebensjahr, auf die Zeit der Vorpubertät, der Pubertät und der beginnenden Adoleszenz. Dieser Lebensabschnitt war für mich noch die „Zeit des Unendlichen“, die „Zeit vor dem Wort“, wie sie WYNEKEN einmal genannt hat: wo man alles, was einem begegnet, mit vollen Zügen in sich hineinsaugt, unersättlich, ohne Zweck für das spätere Leben, nur mit dem einen Wunsch, alles, was diese Welt besitzt und einem anbietet, mit allen Sinnen zu erfassen. Nur in diesem Lebensabschnitt kann überhaupt – das ist meine Überzeugung – eine Prägung im eigentlich gemeinten Sinne erfolgen: nicht daran zu denken oder denken zu müssen, was später von einem verlangt werden wird, ohne aber das, was später unweigerlich kommt und was man ja auch bejaht, als lästig, schlecht und ausweglos zu verdammen; einfach „in seiner Zeit“ zu leben, in der gesamten Fülle der Welt, die noch nicht von dem durch das Wort eingeengten „Begriff“ bestimmt wird; all dies zu erleben in der Begegnung mit Menschen, mit Natur, mit Landschaft, Dörfern, Städten und gewachsener Tradition; wo es sich fast spielerisch ergibt, daß man Grenzen erfährt: äußere bei Menschen und Natur, innere bei sich selber; wo man dies zusammen mit anderen Jungen erlebt, die genau so suchen wie man selber, die sich finden und andere, die gleichgesinnt sind, aber doch auch anders, und die Gleiches an sich und anderen staunend erleben. Und die, wie man selber, alles was ihnen begegnet, mit stets durstigen und unendlich neugierigen Sinnen in sich hineinsaugen; die ebenso wie man selber glücklich darüber sind, wenn sich dabei Regeln der Kameradschaft, des miteinander Umgehens ergeben; die anders geartet sind, als es Schule und Elternhaus verlangen, die aber – das ahnt man wohl schon – für das spätere Leben sehr wertvoll und hilfreich sein könnten.

(2) Über Sinn und Zweck dieser Prägung, besonders über ihren Zweck ist viel nachgedacht worden. Für mich hat es ALEXANDER GRUBER in seinem „Wort der Jungen“ beim Meißnertag 1963 wohl am klarsten ausgedrückt, weshalb ich ihn hier zitiere¹⁰:

„Wir glauben, daß diese Formen“ – gemeint ist eben die Gruppe bündischer Prägung, wie ich sie zu beschreiben versuchte – „eine menschliche Gemeinsamkeit ermöglichen, ohne die es vielleicht bald bestimmte Menschen in weit geringerer Anzahl geben wird,

- *Menschen*, die neugierig sind nach der Welt und bereit, sie jenseits des Zweckes zu erleben;
- *Menschen*, die neugierig sind nach anderen Menschen, offen und bereit, sie zu verstehen und mit ihnen jenseits des Zweckes zu leben;
- *Menschen*, die dabei doch nicht die Zweckmäßigkeit des Lebens aus Hand und Gesicht verlieren, weil sie auch diese gelernt haben.“

In anderen Worten: Obwohl die Prägung in der Gruppe zunächst „zweckfrei“ erscheint, hat sie doch ihren Zweck: nämlich in der Heranbildung be-

stimmter Menschen für deren spätere Wirksamkeit in der Gesellschaft. Die Gruppe könnte, indem sie ihr – der Gesellschaft – diesen besonderen „Menschentyp“ liefert, für sie sogar besonders bedeutsam und wertvoll sein. Das gilt besonders in Zeiten der „Wandlung“ wie der unseren. Die bündische Gruppe bekäme damit eine wichtige gesellschaftliche Bedeutung und verdiente daher größere Anerkennung für die gesellschaftliche Entwicklung.

Diesen beiden Vorbemerkungen muß wohl noch ein anderer Gedanke angefügt werden: Es ist kaum möglich, meinen Lebensweg und -inhalt allein auf die Prägung durch mein Gruppenerlebnis zurückzuführen, so wichtig es für mich gewesen sei mag. Ich werde deshalb auch aufzeigen, welche andere „Prägungen“ sich sonst noch für mich verantwortlich machen lassen. Es ist nicht möglich – und auch nicht ratsam –, diese anderen Prägungen und ihre Auswirkungen auf meinen Lebensweg zu eliminieren, so wie ein Chemiker die verschiedenen Einflüsse auf eine Reaktion eliminieren kann, um die Wirkung eines einzigen Faktors nachzuweisen. Freilich sei hier schon festgestellt: Diese anderen Prägungen wären ohne das jugendbewegte „Grunderlebnis“ während der Zeit des Heranreifens kaum so wirkungsvoll für mein Leben gewesen.

Vier Prägungen, waren – neben der Jugendbewegung – für meinen Lebensweg wichtig und hilfreich:

- (1) Ein geistig wie musisch lebendiges, verständnisvolles Elternhaus, das man mit heutigen Begriffen „intakt“ nennen würde;
- (2) eine durch „Gesamtunterricht“ im Sinne BERTHOLD OTTOS bereicherte Schule (seit etwa 1920 führte mein Vater als ihr Direktor diesen Gesamtunterricht ein und ergänzte ihn in den Primaklassen durch einen ganzheitlich ausgerichteten Philosophie-Unterricht);
- (3) zwei landwirtschaftliche Lehrjahre (während meines 19. und 20. Lebensjahres), in denen ich Zusammenhänge des Lebens, der Natur und die Bedeutung von Zeitabläufen erkannte und die dazugehörigen Regeln lernen mußte und daß ich mich von ihnen nicht vereinnahmen lassen durfte. Das war keineswegs einfach. Es gab dabei überraschende, in meiner bisherigen Welt unbekannte, oft auch häßliche Erlebnisse und Erkenntnisse zu verdauen;
- (4) während meines darauffolgenden Landwirtschaftsstudiums (21. bis 24. Lebensjahr) ein hervorragender Betriebswirtschaftslehrer, der mir integrales Denken als Ergänzung zum ganzheitlichen Erlebnis meiner Wandervogeljahre beibrachte. Seine unverrückbare Grundauffassung, daß ein landwirtschaftlicher Betrieb ein Ganzes sei, wo es auf das harmonische und effektvolle Zusammenwirken aller Betriebsteile, nicht auf Perfektionierung eines einzelnen Teils ankommt, hat meine Art zu denken bestimmt und geformt: Zusammenhänge zu erkennen und zu berücksichtigen, Zeitabläufe zu beach-

ten, Schwarz-Weiß-Denken oder Gut-Böse-Kategorien zu vermeiden, Entscheidungen abzuwägen, in Zusammenhänge zu stellen und dabei unvermeidbare Risiken in Kauf zu nehmen, weil kaum jemals alles dafür, meist auch manches dagegensprach, dabei auch Mißerfolge einzukalkulieren und ihre Überwindung rechtzeitig vorzubedenken. Vieles, was ich in der Lehrzeit erfahren hatte, wurde durch diesen Lehrer durchsichtiger, verständlicher, wurde begrifflich eingeordnet.

Ich muß dazu sagen, daß diese Prägungen im Grunde ein zusammenhängendes Ganzes gewesen sind, freilich erfolgreich nur deshalb – ich wiederhole dies ausdrücklich noch einmal –, wäre da vorher nicht die Prägung durch die Gruppe gewesen. Jedoch wäre eine ohne die andere nicht so bestimmend geworden, wie es eben alle zusammen bewirkten.

Selbstverständlich kamen andere hinzu, vor allem meine zweijährige Universitätszeit in den USA als wissenschaftlicher Assistent und mit anschließender Promotion. Damals erlebte ich die „Heimat“ von außen; damit ging eine Relativierung des Nationalen einher, das der damaligen Zeit und mir aus meinem Elternhaus – wie damals im Bürgertum allgemein üblich – vorgegeben war. Ich erlebte dabei und verstand dadurch das „Zusammenwirken“ aller – gerade auch der ungleichen – Teile der Welt, versuchte mich von Ideologie-Resten freizumachen, die mich noch beeinflussten, und wurde in meinem Urteilen nüchterner, sachlicher und vor allem verträglicher. Und das nicht nur den Dingen, sondern vor allem den Menschen gegenüber: Ich lernte, anderer Leute Meinungen ebenso zu achten und zu respektieren wie ihre Würde, und daß ich wohl kaum beanspruchen könnte, allein im Besitz der einen „Wahrheit“ zu sein, sondern auf die der anderen immer irgendwie angewiesen sein würde.

Das alles geschah in einem Lebensabschnitt, in dem ich meine berufliche Spezialisierung immer stärker entwickeln mußte und mehr und mehr Einseitigkeit von mir gefordert wurde.

Gegen solche Einschnürung half, daß ich in der Gruppe singen gelernt hatte und die meisten Liedertexte auswendig konnte. Es half, daß ich mit BACHscher und klassischer Musik in meinem Elternhaus leben gelernt hatte – zum Beispiel bei regelmäßigen Streichquartett-Abenden während meiner Studienzeit in Berlin (ich spielte einigermaßen brauchbar Geige) –, und daß ich während meiner Berliner Studienjahre in der Singakademie mitgesungen hatte, beispielsweise jährlich einmal die „Matthäuspassion“ und das „Weihnachtsoratorium“. Daraus erwuchs eine besondere Art von Lebensleichtigkeit. Vieles ergab sich folgerichtig – das so angenehme schöne Wort „selbstverständlich“ habe ich damals viel benutzt. Ich lernte, alles leichter, nicht so todernst wichtig zu nehmen – vor allem nicht mich selber –, dabei aber trotz allem den Ernst und die Wichtigkeit nicht zu vergessen, die doch unbedingt für das eigene, auf das beruflich Spezielle gerichtete Tun und für die Aus-

einandersetzung mit dem Verschiedenartigen notwendig waren. Und ich habe damals den großen Wert und das „Erholungsglück“ der Einsamkeit erkennen und nutzen gelernt, oft zum Ärger meiner Mitmenschen, vor allem der nächsten Angehörigen, weil ich mich nicht nur dagegen wehrte, wenn man sie mir nicht zugestand, sondern ich sie leider auch zu oft erkämpfen und verteidigen mußte.

Im beruflichen Leben Spezialist – und zwar ein möglichst guter! –, also einseitig zu sein, ohne dabei die Vielseitigkeit und Buntheit des Lebens aus den Augen zu verlieren – das hat mich, so sehe ich es im Rückblick, meine Zeit in der jugendbewegten Gruppe gelehrt. Später erfuhr ich dann noch, daß nie endende kritische Neugier auf das Leben sich besser vom sicheren Standort des gekonnten Spezialistentums betreiben läßt, gefahrloser, weil mit Erkenntnis *und* Hinterfragen möglich, in einer gesunden Mischung von „Fernweh“ *und* „sachlicher Heimat“ und deshalb mit „Bodenhaftung.“ Und daß andererseits diese gesunde Mischung zu Möglichkeiten befähigte, die engstirnige Spezialisten nie finden: Die ganzheitliche Schau und ihre stete „Ernährung“ aus der Neugier befruchtet das eigene Spezialistentum in oft überraschendem Maße.

Dafür ein Beispiel: Nach dem Kriege arbeitete ich als landwirtschaftlicher Berater und tat das sieben Jahre lang. Einen bäuerlichen Betrieb zu beraten, war dabei für mich nicht nur eine materielle, zweckgebundene Angelegenheit von Zahlen und Plänen. Ich war vermutlich einer der ganz wenigen niedersächsischen „Ringleiter“, der seine Beratungsarbeit sehr wesentlich auf der Erkenntnis aufbaute, wie entscheidend das „Betriebsmittel Mensch“ (bei meinen Leuten im Hildesheimischen also Bauer und Bäuerin) für das Gedeihen – oder auch für den Niedergang! – eines Hofes sind. Vor allem zeigte sich das beim Generationswechsel ebenso wie bei den Hofentscheidungen zwischen Vätern und Söhnen, fast noch gravierender zwischen Altbäuerinnen und Schwiegeröchtern beim Kampf um die Vorherrschaft am Küchenherd. Dabei entstanden betriebswirtschaftliche Hemmnisse, die nur menschlich vermindert werden konnten, aber um des Hofes willen irgendwie überbrückt werden mußten: also nicht meßbare Einflüsse auf das Wohl des Betriebes.

Ich habe damals manches junge Ehepaar – bei denen es auch deshalb in ihrer Ehe nicht klappte, weil sie schon bei den täglichen kleinlichen Auseinandersetzungen und Reibereien halt auf die Dauer müde wurden – zu „Seminaren für junge Eheleute“ in die Evangelische Akademie nach Loccum mitgenommen, damit sie dort die Erfahrung machen konnten, daß es auch in städtischen jungen Ehen nicht immer paradiesisch zugeht. Aber auch Altbauern und ihre Frauen nahm ich zu Loccumer Veranstaltungen mit, vor allem solche, an deren meinungsbildender Wirkung auf ihre Berufskollegen mir gelegen war. Mit denen ging ich zu Kursen ganzheitlicher Art. Das waren alles Dinge, die in keiner Richtlinie für uns Berater standen.

Ein weiteres „Ergebnis“ der jugendbewegten Prägung muß ich nennen: die überdurchschnittliche Bereitschaft zur Übernahme von Ehrenämtern. Nicht nur wegen der sozialen Einheit meiner „Bauerndörfer“ – die gab es damals nämlich noch! –, sondern auch aus anderen Gründen habe ich im Laufe meines Lebens viel in kirchlichen Gremien mitgearbeitet, auch nach meiner Beraterzeit noch; zuletzt 16 Jahre im Kreissynodalvorstand des Diaspora-Kirchenkreises Paderborn. Charakteristisch war dabei, daß man in solchen Ehrenämtern nie Mitläufer geworden ist, der sich im Glanze seines „Status“ sonnte, sondern daß man auch dort provozierte und störte, „die Sache“ voranzutreiben suchte, vor allem gegen das überhandnehmende Verwaltungsdenkens aufmüpfte. Einfach habe ich es mir in derartigen Ehrenämtern deshalb niemals gemacht, weder im Rotary-Club noch vor allem bei dem, was ich nach dem Kriege für die Vereinigungen alter Jugendbewegter, für die Burg Ludwigstein und insbesondere für die Jungen Bünde tat. Ich bin nie bequem gewesen, weder für mich noch für die anderen, sondern war wohl vorwiegend unangenehm und stets fordernd.

Das alles war bestimmt eine Auswirkung des zweckfreien Lebens in jungen Jahren. Ich möchte nicht protzen, muß aber gestehen, wie erstaunt ich heute manchmal bin, wieviel Zeitaufwand, Arbeitskraft und nicht zuletzt Ärger ich mir damit „eingehandelt“ habe. Ich muß freilich hinzufügen: für meine vielen Nebentätigkeiten ist mein Gefühl maßgebend gewesen, daß ich nach der NS-Zeit den Vorwurf meines Gewissens nicht loswurde, dabei mitgemacht zu haben. Überall wo es möglich war, habe ich deshalb dafür zu wirken versucht, Einseitigkeiten und Ideologieverfallenheit durch die Förderung ganzheitlichen Denkens zu verhindern oder zumindest zu vermindern. Das galt vornehmlich für all das, was ich zur Erstarkung jugendbewegter Gruppen getan und geschrieben habe.

Sicherlich: *Per saldo* habe ich menschlich dabei mehr gewonnen als eingesetzt. Meine aus dem Gruppenerlebnis stammende unersättliche Neugier nach anderem, neben meiner beruflichen Spezialisierung Liegendem, nach möglichst Vielem, was um mich herum geschah, ist dabei mehr als bei anderen Berufsmenschen gesättigt worden. Es war schon toll, immer wieder mit Staunen zu erleben, wieviel an Unerwartetem und Unbekanntem es auf der Welt gibt, wenn man dafür offen ist. Ich hatte als Junge dieses herrliche Gefühl der Neugier auf die Welt erlebt, das ich auch später nicht vergessen wollte – ich strebte immer danach, es so lange als irgend möglich am Leben zu halten.

Das gilt übrigens bereits für meine zahlreichen Ausflüge in andere wissenschaftliche Gefilde während meines Berliner Landwirtschaftsstudiums, ebenso für meine Universitätsjahre in Cornell/USA. Es gab damals in Berlin nur eine Handvoll Studenten unserer Landwirtschaftlichen Hochschule, die wie ich in die großen historischen, politischen und pädagogischen Vorlesungen von DELBRÜCK, KAHL, SMEND, SPRANGER und anderen Großen der Fried-

rich-Wilhelms-Universität liefen. Im Operationssaal des damals berühmten Chirurgen AUGUST BIER bin ich mit Sicherheit der einzige Landwirt gewesen, obwohl es dort von „Fakultätsfremden“ nur so wimmelte. Auch meine vier Semester ernsthaften Jurastudiums ließen sich so erklären. Ruhiger wurde mein Leben durch diese „Seitenwege“ zwar nicht, aber auf jeden Fall farbiger und interessanter, wertvoller und runder, auch abwechslungsreicher und lustiger, was wohl besonders wichtig gewesen ist. Ich bin froh, daß sich trotzdem mein Standort in der beruflichen Arbeitsteilung immer fester ausbauen ließ, ich mich also nicht verzettelte. Von solcher sicheren Basis aus konnte man – wie bereits gesagt – die Neugier gefahrloser befriedigen. Und diese „Seitenwege“ wurden auch zur befruchtenden Ergänzung des beruflichen Wirkens. Wahrscheinlich habe ich deshalb auch weniger als andere über „des Dienstes ewig gleichgestellte Uhr“ gestöhnt.

Das klingt alles freilich viel schöner, als es ist, aber als alter Mann verfällt man halt leicht der Schönfärberei, wenn man einen solchen Lebensbericht abgeben soll. Es gab auch Nachteile und Belastungen, auch Defizite, die die jugendbewegte Prägung mit sich brachte. Ich möchte zwei erwähnen:

(1) Eine für das Leben wichtige, meines Erachtens sogar entscheidende Prägung hat – bei mir wenigstens – das Gruppenerlebnis nicht geleistet: zu wissen, wie man mit dem eigenen Geschlecht umgeht und sich zum anderen verhält. Ich fürchte, man kann dieses Defizit allgemein feststellen. Wie gewichtig es ist, davon zeugen die offenbar doch nicht wenigen homosexuellen Verirrungen in den Gruppen, die leider zu oft totgeschwiegen worden sind. WALTER FLEX' Wort vom „Reinbleiben und reif werden“ war zwar eine recht brauchbare Maxime für uns Jungen, die während ihrer Pubertätszeit ohnehin mit den Mädchen wenig am Hut hatten. Aber dieses Wort hatte eigentlich doch nur „aufschiebende Wirkung“, hat es heute bei vorgezogener Pubertät wohl noch mehr, wenn es überhaupt noch gelten kann. Da in unserer Zeit weder Schule noch Elternhaus imstande waren, vernünftige sexuelle Aufklärung zu geben, blieb diese Frage eben ausgespart. Daß HERMANN CLAUDIUS in seinem Gedicht „Wenn wir schreiten Seit' an Seit“ bereits 1912 – vier Jahre vor FLEX' „Wanderer zwischen den beiden Welten“ – einen neuen, zukunftsfrächtigen Weg für das Miteinander von Mann und Frau aufgezeigt hatte, davon erfuhren wir nichts. Es hat sich auch keiner bemüht, in uns Jungen wenigstens „Grundsteine“ dafür zu legen, daß „Mann und Frau in neuem Geist sich freier ansehen“ könnten, als selbständige, ebenbürtige und gleichberechtigte Menschen verschiedenen Geschlechts. Ich möchte dieses Problem hier aber nur ansprechen; es führte zu weit, wenn ich ausführlicher darüber etwas sagen wollte.

(2) Der schwere Schritt vom Erkennen zum Tun mißlang öfter als bei sogenannten „Tatmenschen“. Wer sich als Teil eines Ganzen fühlt; wer vernetzt zu denken gelernt hat, dazu auch noch auf der Grundlage ganzheitlichen Erlebens; wer relativiert und seine Entscheidungen nicht aus dem

Bauch, sondern mit dem abwägenden Kopf fällt – der kommt leicht in die Gefahr, Sachlichkeit zu stark vor Gefühl zu stellen und sich selber und das eigene Gewicht und Können unterzubewerten. Durch die viele und oft wider Willen exerzierte zweifelnde Hinterfragerei habe ich manches verzögert oder sogar ungetan sein lassen. Diese meine „Bauart“ macht mir mein Leben lang zu schaffen, auch und gerade wenn ich an meine Tätigkeit während der NS-Zeit denke. Ich habe damals als Mitarbeiter im Reichsernährungsministerium – vor allem weil ich das Glück hatte, ein durchaus sachliches und zweckmäßiges Ziel, dem ich mich seit Beginn meines Studiums widmen wollte: nämlich die wirtschaftliche und damit soziale Sicherung der Landwirtschaft anstreben zu helfen – manches falsch gewichtet, vielleicht auch manche überzeugende Menschlichkeit derer, mit denen ich es zu tun hatte – ich meine: glücklicherweise zu tun hatte – allzu positiv bewertet. Ich frage mich, wieweit man eigentlich mit solcher Art ganzheitlicher Betrachtung gehen darf? Ob man dadurch verführt wird, grundsätzlich unüberschreitbare Grenzen zu leicht zu nehmen, vielleicht sogar zu übersehen?

Erst später, als ich in einem Industrieunternehmen tätig war – das waren immerhin die letzten 22 von 50 Berufsjahren! –, habe ich Notwendigkeiten, Regeln und vor allem Zeitgebundenheiten von Entscheidungen verstehen gelernt und habe dann auch mehr Risiken auf mich genommen. Nicht allein um des drängenden Fortgangs der Dinge willen, sondern unter anderem auch aus der Erkenntnis, daß man den meisten Mitarbeitern auch bei noch so gutem *team work* hilft, wenn man ihnen Risiko und Verantwortung für eine notwendige Entscheidung abnimmt. Ist das Akt der Menschenfreundlichkeit oder Einsicht in die Notwendigkeit? Wahrscheinlich eine Mischung aus beidem. Doch es bleibt die Frage: Hängt es vielleicht doch mit dem ganzheitlichen Erleben und dem integrierten Denken zusammen, daß sich ein jugendbewegt Geprägter mit dem Entscheiden und der schnellen gezielten Tat so schwer tut?

Man sagt uns alten Geprägten ja nach, daß es uns schwerfiele, mit der Macht umzugehen, daß wir kein Verhältnis zu ihr hätten. Daran ist sicher vieles richtig: Systematisch und analytisch denken können und dabei sich immer dem hellwachen eigenen, oft recht schlechten Gewissen stellen zu müssen, das taugt nicht zur Macht, macht auch das spontane Tun schwerer als bei denen, die leichter damit umgehen können. Wo haben wir gelernt, in „jugendbewegter Art“ mit Macht umzugehen? Auch hierüber wäre manches anzumerken.

Dieses Defizit hat aber auch einen Vorteil, meine ich: Man wird bald zum unangenehmen Störenfried und zum Hecht im ruhigen Karpfenteich, weil man anders ist als die anderen. Ich muß zugeben, daß mir die Rolle des Störenfrieds eigentlich stets ganz gut gefallen hat, auch wenn mir dabei nicht immer, vielleicht manchmal erst nach geraumer Zeit, der Beifall meiner Mitmenschen zufiel. Aber warum hätte man mir eigentlich zustimmen sollen?

Ich war ja selber nie ganz mit mir zufrieden, auch dann nicht, wenn ich es hätte sein dürfen. Gelingt etwas, streiten sich ohnehin viele Väter um den Ruhm!

So hart ich mich mit diesem Defizit habe herumschlagen müssen, ich kann nicht umhin, heute festzustellen, daß die Vorteile, die mir aus meinem „Leben aus jugendbewegtem Grund“ erwachsen, solche Nachteile überwogen haben. Große Ehren hat mir dieses Leben freilich nicht eingebracht, auch kaum materielle Vorteile oder gar den Vorzug, große Vermögen anzusammeln. Ich habe kaum den leichteren Weg gewählt, habe das wohl auch in meinen Wandervogeljahren gelernt.

Meinen schlesischen Wandervogel-Führern, vor allen HANS DEHMEL, bin ich heute noch dankbar, daß sie uns damals soviel zumuteten. Sie haben uns bewußt nach dem Motto geführt: „Vorwärts, Ihr Hunde, unser Weg ist der weiteste“; das hatte zuerst die Görlitzer Gruppe auf ihre Fahnen geschrieben. Und es fiel uns kräftigen Jungen ja nicht schwer, danach zu leben. Wir fanden das sogar prima, Muttersöhnchen verachteten wir ja. Ebenso dankbar bin ich unseren schlesischen Führern, daß sie uns mit Ideologien verschonten, vor allem mit dem ideologischen Hin und Her unter den Älteren – von der Meißnerformel haben wir tatsächlich damals nie etwas gehört!

Sicherlich ist ein so geprägter Lebensweg schwerer als einer, der durch Ideologien, Richtschnüre und andere von außen aufgezwungene oder eingeblaute Vorgaben bestimmt worden ist. Schwerer ist er nicht allein wegen der Mißerfolge, der Rückschläge, des Aus-der-Bahn-Geworfenwerdens; das läßt sich leichter verkraften, wenn man sich in das „Gesamt“ eingebettet weiß und als Junge gelernt hat, daß ein „innengesteuertes“ Leben wertvoller ist und daß es sich lohnt, solch einen Weg bewußt zu gehen. Schwer ist es vor allem wegen dieses verdammten Dauerzweifels, wegen des ständigen Hinterfragens, das einen nie losläßt, selbst dann nicht, wenn einmal etwas wirklich gut gelungen ist. Christlich könnte man das ein gut funktionierendes Gewissen nennen und auf Vergebung hoffen.

Fazit: Daß ich mit guten, schwachen und starken Kameraden meine entscheidenden Jugendjahre so durchleben durfte, wie es mir vergönnt war, dafür bin ich dankbar, trotz des Schweren, das sich aus dieser Prägung ergab. Ohne die Jahre in der Wandervogelgruppe wäre ich als Mann sicherlich nie so geworden, wie ich es wurde, hätten mich die anderen „Prägebemühungen“ wohl auch nicht so geformt, wie sie es taten. Die Rolle des Störenfrieds, „aufrecht zwischen den Stühlen“ – wie es nach KARL O. PAETEL angeblich charakteristisch für uns Menschen der Jugendbewegung ist –, hat mir eigentlich ganz gut gefallen. Mag ja sein, daß ich – um nochmal den KIERKEGAARD zu zitieren – mein Leben auch im Alter noch nicht ganz verstanden habe und dieser Bericht deshalb unzureichend ist. Vielleicht kann ich mich mit einem Wort LUDWIG RICHTERS trösten: „Wohl dem, der den Sinn und

den Geist des Ganzen erfaßt hat. Der wird für das Einzelne die rechte Art und die rechte Stelle, wo es hingehört, leicht zu finden wissen.“

Anmerkungen

- 1 Bei dem vorliegenden Text handelt es sich um Beiträge zur Jahrestagung 1994 des Archivs der deutschen Jugendbewegung Burg Ludwigstein, die dem Thema „Lebensgeschichtliche Prägungen durch die Jugendbewegung“ gewidmet war. Angehörige der älteren Generation sprachen über ihre Prägung durch die Jugendbewegung nach dem Ersten, Angehörige der jüngeren Generation über ihre Prägung nach dem Zweiten Weltkrieg. Die hier mitgeteilten Beiträge der Älteren und die Gesamteinführung von U. HERRMANN soll zugleich an die Anfänge des Wandervogels vor 100 Jahren im damaligen Steglitz bei Berlin erinnern.
- 2 W. DILTHEY: Ideen über beschreibende und zergliedernde Psychologie (1894); Beiträge zum Studium der Individualität (1895/96). Wiederabgedr. in: DERS.: Gesammelte Schriften. Bd. V, Leipzig 1924 (u.ö.), S. 139-240, 241-316. – DERS.: Der Aufbau der geschichtlichen Welt in den Geisteswissenschaften. (1905-1910) Wiederabgedr. als: DERS.: Gesammelte Schriften. Bd. VII, Leipzig 1927 (zahl. Aufl.).
- 3 Nachweise und weitere Erläuterungen im 1. Band der Hamburger Ausgabe von GOETHEs Werken, hrsg. von E. TRUNZ, Hamburg 1948 (u.ö.), S. 566f.
- 4 ERICH WENIGER: Die Jugendbewegung und ihre kulturelle Auswirkung (1928). Wiederabgedr. in: W. KINDT (Hrsg.): Grundschriften der deutschen Jugendbewegung. (Dokumentation der Jugendbewegung, Bd. I.) Düsseldorf/Köln 1963, S. 525-555, hier S. 529.
- 5 Vgl. auch U. HERRMANN: Biographische Konstruktionen und das gelebte Leben. Prolegomena zu einer Biographie- und Lebenslauforschung in pädagogischer Absicht. Zuerst 1987, wiederabgedr. in: DERS.: Historische Bildungsforschung und Sozialgeschichte der Bildung. Weinheim 1991, S. 301-317.
- 6 Zu diesen und allen später erwähnten Personen aus der Jugendbewegung vgl. die Kurzbiographien in der von KINDT herausgegebenen dreibändigen Dokumentation (vgl. Anm. 4).
- 7 Zum FREIDEUTSCHEN KREIS vgl. jetzt die Studie von H.U. SEIDEL: Aufbruch und Erinnerung. Der Freideutsche Kreis als Generationseinheit im 20. Jahrhundert. Mit einem Einleitungssessay von J. REULECKE und einem Nachwort von R. BRÉE. (Edition Archiv der deutschen Jugendbewegung, Bd. 9.) Witzchenhausen: Selbstverlag des Archivs 1996.
- 8 Vgl. meinen Beitrag „Das neue Frankfurt – die Verwirklichung einer Stadt-Vision“ in dem von D. BARTETZKO herausgegebenen Band: Sprung in die Moderne: Frankfurt a.M., die Stadt der 50er Jahre. Frankfurt a.M./ New York 1994.
- 9 Der Meißnertag 1963. Reden und Geleitworte. Im Auftrage des Hauptausschusses für die Durchführung des Meißnertages hrsg. von W. KINDT und K. VOGT. Düsseldorf/Köln 1964. – Aus Anlaß dieses Meißnertages erschien: W. MOGGE/ J. REULECKE: Hoher Meißner 1913. Der Erste Freideutsche Jugendtag in Dokumenten, Deutungen und Bildern. (Edition Archiv der deutschen Jugendbewegung, Bd. 5.) Köln 1988.
- 10 In der Anm. 9 zitierten Dokumentation, S. 48.

Anschriften der Autoren:

Rudolf Brée
Bernsteinstr. 76, 70619 Stuttgart

für den Beitrag von Hans Kampffmeyer:
Leni Kampffmeyer
Adolf Reichwein-Str. 34, 60320 Frankfurt a.M.

Dr. Karl Vogt
Ringstr. 10, 37242 Bad Sooden-Allendorf

Prof. Dr. Ulrich Herrmann
Universität Ulm, Seminar für Pädagogik, 89069 Ulm (Donau)

II. Bildungsgeschichtliche Vergegenwärtigungen:
Melanchthon – Jesuitenkollegs – Sebastian Kneipp
100 Jahre Landerziehungsheime

Horst F. Rupp

Philipp Melanchthon – der vergessene „Praeceptor Germaniae“?

Der Versuch einer Synthese von Humanismus und Reformation
im Deutschland des 16. Jahrhunderts

KARL ERNST NIPKOW zum 19. Dezember 1998

1. Ein umstrittener Gegenstand: Religion im Horizont von Schule und Bildung

Es wird heute (wieder) heftig gestritten über die Stellung der Religion in der Bildung an der öffentlichen Schule unserer Gesellschaft. Soll Religion überhaupt einen Ort an dieser öffentlichen Schule einnehmen, also als ein ordentliches Unterrichtsfach hier vertreten sein, oder sollte sie zukünftig gänzlich aus diesem Feld verschwinden? Und: Wenn sie doch in der Schule präsent sein sollte, dann in welcher Form? Sollte der jetzige Zustand mit einem Religionsunterricht in inhaltlicher Verantwortung der Religionsgemeinschaften – im „Normalfall“ der je besonderen christlichen Kirchen – in die Zukunft hinein verlängert werden, oder ist an andere institutionelle Konstruktionen zu denken?

Wenn ja, wie könnten dann mögliche andere institutionelle Konstruktionen aussehen? Müßte dies auf eine Art bikonfessionell-ökumenischen Religionsunterricht hinauslaufen – etwa unter Hinweis auf die Tatsache, daß zwar noch immer zumindest nominell die beiden großen christlichen Kirchen eine Mehrheit der deutschen Bevölkerung repräsentieren, daß sich aber kaum mehr das Bewußtsein einer kirchlich-konfessionellen Differenz in dieser Bevölkerung konstatieren läßt – oder sollte es gar ein Religionsunterricht mit einer interreligiösen Öffnung sein, weil ja zunehmend das christliche Monopol in Sachen Religion in unserer Gesellschaft angekratzt wird durch den Zuzug von Angehörigen anderer Religionen, insbesondere des Islam!? Oder sollte die Orientierung eines solchen dann neuen Unterrichtsfaches vollkommen absehen von den real in unserer Gesellschaft vorhandenen Religionsgemeinschaften? Sollte dieses Fach nur eine bekenntnismäßig neutrale Information über das Phänomen „Religion“ bieten, also eine Form der Religions-

kunde sein? Oder sollte es integriert sein in einen im Kanon der Schulfächer zu installierenden Lernbereich „Philosophie – Ethik – Weltanschauungen“, der wie alle anderen Fächer auch in der ausschließlichen Verantwortung der staatlichen Schul- und Kultusbehörden läge?

Wie auch immer die Antwort auf diese Frage einer Platzierung der Religion in der öffentlichen Schule in Zukunft ausfallen mag, klar ist, daß in der deutschen Schulgeschichte der Religion bzw. auch dem kirchlich-konfessionell strukturierten Religionsunterricht ein relativ hoher Stellenwert im Rahmen öffentlicher Bildung zugesprochen worden ist. Ein Blick in die Geschichte deutscher Schule und Bildung bestätigt diese historische Qualifizierung. Die ältere Bildungs- und Schulhistoriographie war sich des spezifischen Stellenwertes der Religion im deutschen Schulsystem durchaus bewußt. So sprachen etwa WILHEM FLITNER und EDUARD SPRANGER von der – selbstverständlich christlichen – Religion als einer der zentralen Wurzeln bzw. inhaltlichen Quellen der öffentlichen Schule in Deutschland. Daß diese Konstellation in Deutschland so zustande kam, hatte bestimmte historische Ursachen und Gründe und läßt sich in Verbindung bringen mit historisch konkret festzumachenden Personen.

Eine der in diesem Kontext zu nennenden Personen ist PHILIPP MELANCHTHON, der schon zu seinen Lebzeiten das Prädikat eines „Praeceptor Germaniae“ zugesprochen bekam – neben dem mittelalterlichen Klosterlehrer HRABANUS MAURUS (780-856) ist er der einzige, dem dies „widerfahren“ ist –, um seine Bedeutung für die Herausbildung von Schule, öffentlicher Erziehung und Bildung in Deutschland angemessen zu würdigen. Und daß für MELANCHTHON Bildung und Schule fraglos engstens verknüpft waren mit der Religion, dies läßt sich bei näherem Hinsehen unschwer erkennen.

Das Jahr 1997 hat anläßlich der Erinnerung an den 500. Geburtstag MELANCHTHONs eine Fülle Aktivitäten freigesetzt – u.a. Gedenkveranstaltungen, wissenschaftliche Symposien und Tagungen, Vortragsreihen, Ausstellungen, diverse Veröffentlichungen, Prägung einer regulären 10-DM-Münze, Erscheinen einer Sonderbriefmarke der Deutschen Post AG. All diese Erinnerungsaktivitäten waren fast dazu angetan, den Eindruck zu erwecken, als sei PHILIPP MELANCHTHON eine im Bewußtsein unserer gegenwärtigen Öffentlichkeit stets präsenzte Größe.

Aber ist dem wirklich so? Oder trifft nicht viel eher die Einschätzung eines Journalisten zu, der im Blick auf den „Jubilar“ und seine erinnerte Bedeutung im Vorfeld der Feierlichkeiten des Jahres 1997 schrieb: „Zu seiner Zeit genoß MELANCHTHON vielerorts höchste Achtung, man pries sein stupendes Wissen und seine Sprachgewalt, umwarb ihn, lernte von ihm, kurz: zählte ihn zu den fähigsten Gelehrtenköpfen der Epoche. Und von diesem Glanz ist nichts geblieben. Das Ideal humanistischer Bildung, das MELANCHTHON verkörperte, liegt längst zerbrochen im Schutt der Geschichte. Die eigentliche

Tragödie unseres Mannes rührt...daher, daß sich eine geistige Welt, die er mitformte, überlebt hat.“ Und im Blick auf eine MELANCHTHON-Statue hält der Journalist fest: Damit „sind wir endgültig bei der historischen Figur angelangt, die keinen lebendigen Anspruch mehr erhebt und für die sich auch niemand interessieren muß. MELANCHTHON hat nichts mehr zu sagen, und so ist es – bei ehrlicher Betrachtung – geblieben bis heute.“ Auf dem Hintergrund solcher Vor-Sätze bleibt für unseren Autor schließlich nur noch ein gleichsam apokalyptisch-nihilistisches Fazit zu konstatieren: „Leitbild seiner [MELANCHTHONs] Erziehung war der umfassend gebildete, seines geschichtlichen Ursprungs wie seiner Freiheit bewußte Mensch – ein Traum, verweht wie MELANCHTHONs Gedächtnis.“ (FRITZ ASCHKA: Der Mann in LUTHERS Schatten. In: Wochen-Magazin der „Nürnberger Nachrichten“ vom 2./3. November 1996, S. 1)

Auf dem Hintergrund einer solch etwas provokatorischen Einschätzung unseres Protagonisten möchte ich im folgenden fragen, wer dieser PHILIPP MELANCHTHON war und worin seine Bedeutung für die genannten Zusammenhänge einer schulischen Bildung inklusive Religion – die zu dieser Zeit natürlich exklusiv christlich gedacht ist – zu sehen ist? Antworten auf diese Fragen werden nur einigermaßen angemessen zu formulieren sein, wenn auch MELANCHTHONs Zeit und Welt mit ihren bestimmenden Faktoren in Rechnung gestellt werden.

2. Der historische Kontext: die heraufziehende Moderne

Die Jahrhunderte und Jahrtausende vor MELANCHTHONs Epoche zeichnen sich durch eine ausnehmende statische Verkrustung aus: Gesellschaftliche Veränderungen oder auch solche in der Existenzweise des Individuums waren für viele Menschen kaum zu spüren. Sie vollzogen sich ausgesprochen langsam, Geschichte verlief gleichsam im Schneckentempo. Dies sollte sich in MELANCHTHONs Tagen ganz einschneidend verändern: Wer wache Augen hatte zu sehen und helle Ohren zu hören, dem konnte nicht entgehen, daß sich am Horizont der in die Zukunft übergehenden Gegenwart Veränderungen und Umbrüche abzuzeichnen begannen, die nahezu alle gesellschaftlichen Bereiche tangierten und die ganz fundamental auch in das Leben der einzelnen Individuen einzuwirken begannen.

Diese Veränderungen lassen sich an ganz konkreten Ereignissen der Zeit festmachen, von denen einige hier Erwähnung finden sollen. Mit der Entdeckung Amerikas durch CHRISTOPHER COLUMBUS tritt auch im wörtlichen Sinne eine neue Welt mit vollkommen neuen Dimensionen in den Blick der Zeitgenossen. Auch mit Erfindungen zeichnen sich neue, bislang ungeahnte Entwicklungen ab; zu nennen wären hier etwa HENLEINS Uhr sowie GUTENBERGS Buchdruck, der den Informations- und Kommunikationssektor der Zeit in ganz einschneidender Weise revolutionieren sollte. Und im Bereich

der Ökonomie ergaben sich Neuerungen beispielsweise durch eine Intensivierung der Produktion mittels des sich einbürgernden Verlagsystems, durch neue Hüttentechniken im Bergbau, durch die in dieser Zeit definitiv vollzogene Umorientierung von der Natural- zur Geldwirtschaft und die damit verknüpfte Akkumulation riesiger Kapitalmengen in den Händen relativ weniger reicher Handels- und Bankherren, die mit ihrer wirtschaftlichen Macht dann auch massiv in die Gestaltung der Politik eingriffen. Zu nennen sind in diesem Kontext auch soziale Wandlungsprozesse wie etwa der Funktionsverlust der Ritterschaft durch die Einführung neuer Kampf- und Waffentechniken oder die gesellschaftliche Marginalisierung der Bauern, die schon während des gesamten Hoch- und Spätmittelalters mit lokalen Aufständen gegen ihre Entrechtung durch die Feudalherren aufbegehrt hatten und die dann im deutschen Bauernkrieg 1524/25 endgültig als gesellschaftlich-politischer Faktor ausgeschaltet wurden. Revolutionäre Veränderungen zeichneten sich auch auf dem Felde der Wissenschaften ab, so durch die mit dem Namen KOPERNIKUS verbundene Umorientierung vom geozentrischen zum heliozentrischen Weltbild. Überhaupt sollten die sich konstituierenden Wissenschaften dieser Zeit ein neuer dynamischer Faktor von Veränderungen werden. Die neue Wissenschaftsbewegung hatte mit der spätmittelalterlichen Gründung von Universitäten ihren Anfang genommen und ein neues stringentes wissenschaftstheoretisches System hervorgebracht mit den in der Philosophischen Fakultät beheimateten *septem artes liberales* und den darüber angesiedelten drei „oberen“ Fakultäten der Rechtswissenschaft, der Medizin und schließlich der Theologie als der Krönung aller Wissenschaften. Das Ungenügen dieses Systems erwies sich jedoch gerade aufgrund der dem wissenschaftlichen Forschen eigentümlichen Dynamik in der Zeit des ausgehenden Mittelalters und der beginnenden Neuzeit und machte so eine Revision des Wissenschaftskosmos zwingend notwendig. Der sich konstituierende Renaissance-Humanismus, der in Italien seinen Ausgang nahm und dann auch diesseits der Alpen große Wirkkraft entfaltete, war die große Wissenschaftsbewegung der Epoche. Und nicht zuletzt ist in dieser Zeit der (Um-)Brüche und Veränderungen auch der religiöse Aufbruch zu nennen, wie er schon im Spätmittelalter im Rahmen der traditionellen kirchlichen Religiosität in Ordensgründungen, Laiengemeinschaften, Wallfahrten und ähnlichem sich bemerkbar gemacht hatte und wie er dann in Deutschland in der Forderung nach einer Reformation der Kirche sich auch gegen diese altüberkommene Kirche Roms wenden konnte.

All diese Phänomene bildeten gleichsam die Kulisse für das heraufziehende Zeitalter der neuzeitlichen Moderne, das manche der Zeitgenossen MELANCHTHONs in eschatologisch-apokalyptischen Kategorien als das Vorspiel zum unmittelbar bevorstehenden Tag des göttlichen Gerichts verstanden. Apokalyptische Visionen hatten in dieser Zeit der Halbjahrtausendwende Konjunktur.

3. Die Person: vom begabten, humanistisch gebildeten Jüngling zum bewunderten Universitätsprofessor und einem der führenden Köpfe der Reformation

PHILIPP SCHWARZERDT, so der ursprüngliche Name MELANCHTHONs, kam am 16. Februar 1497 in Bretten im Kraichgau als Sohn eines kurfürstlichen Rüstmeisters und Waffenschmieds zur Welt. Seine Mutter Barbara war die Tochter des Brettener Patriziers HANS REUTER und der ELISABETH REUCHLIN aus Pforzheim, nach einigen Quellen eine Schwester von JOHANNES REUCHLIN (1455-1522), des neben ERASMUS VON ROTTERDAM (1466 bzw. 1469-1536) wohl berühmtesten Humanisten der Zeit nördlich der Alpen, dem insbesondere die Pflege des biblischen Hebräisch und die Freiheit der Wissenschaften von kirchlicher Bevormundung am Herzen lag. Ein Hauslehrer – JOHANN UNGER – führte den jungen Philipp in die Elementaria der lateinischen Sprache ein; und trotz der in dieser Zeit üblichen Rigidität der Unterrichtsmethoden, die auch der eher zarte Jüngling Philipp zu spüren bekam, blieb ihm dieser erste Lehrer in allerbesten Erinnerung. Der scheint auch zuerst das große Talent des Zöglings erkannt zu haben. Nachdem im Jahre 1508 kurz nacheinander der Großvater und der Vater starben, siedelte der Junge zusammen mit seiner Großmutter nach Pforzheim über, wo er die dortige weithin bekannte Lateinschule besuchte. Schnell machte er hier riesige Fortschritte im Studium der lateinischen und der griechischen Sprache und Literatur.

Als Förderer im Hintergrund fungierte der Großonkel REUCHLIN, von dem er auch im Jahre 1509 die gräzisierte Form seines Namens gleichsam als humanistischen Adelstitel verliehen bekam: PHILIPP SCHWARZERDT mutierte zu PHILIPP MELANCHTHON und verschrieb sich seit dieser Zeit endgültig der neuen elitären humanistischen Bewegung. Sehr schnell schon konnte jedoch Pforzheim nicht mehr die erwachte Wißbegier des Jungen stillen; schon im Jahre 1509 wechselte der erst Zwölfjährige an die Universität Heidelberg, wo er bis 1511 den akademischen Grad eines *Baccalaureus artium in via antiqua* erwarb. Als Vierzehnjähriger konnte er schließlich seine erste Publikation vorweisen, einige Gedichte im Kontext einer Veröffentlichung des in Südwestdeutschland wirkenden Humanisten JAKOB WIMPFELING (1450-1528). Daneben sammelte er erstmals kontinuierliche eigene Lehrerfahrungen, indem er zwei Grafensöhne unterrichtete.

1512 schon wechselte er an die Universität Tübingen, wo er die obligatorischen Studien in den beiden Wegen der scholastischen Philosophie fortsetzte, wobei er selbst sich als einen Anhänger des Nominalismus verstand. In dieser Tübinger Zeit wird er auch zum *Magister artium* promoviert (1514), womit er die Lehrbefähigung für die Artisten- bzw. Philosophische Fakultät erworben hatte. In der Reihe seiner akademischen Lehrer in Tübingen ragt besonders JOHANNES STÖFFLER (1452-1531) hervor, ein profund gelehrter Naturphilosoph, der eigene astronomische Berechnungen vornahm und Mo-

delle der Himmelsmechanik entwarf. Hier in Tübingen bekam er auch Kontakt zu einem vom neuen humanistischen Geist inspirierten Kreis. Es bahnten sich Freundschaften an, die das ganze restliche Leben halten sollten, so etwa zu JOHANNES OEKOLAMPADIUS, dem späteren Schweizer Reformator, und AMBROSIUS BLARER, der großen Einfluß auf die württembergische Reformation nehmen sollte. Gemeinsam studierte man die antiken lateinischen und griechischen Autoren, nahm die revolutionierenden Erkenntnisse der Astronomie wie auch der Astrologie auf, die zur damaligen Zeit durchaus als eine seriöse Wissenschaft galt, und setzte sich etwa mit den Thesen der 1515 erschienenen Dialektik-Schrift des RUDOLF AGRICOLA auseinander, die wesentliche Impulse zur Überwindung der scholastischen Logik lieferte.

Dieses intellektuell sehr anspruchsvolle Klima animierte den jungen MELANCHTHON natürlich auch zur Abfassung weiterer eigener Publikationen. So wurde er beispielsweise in die literarische Kontroverse verstrickt, die der Großonkel REUCHLIN mit den Kölner Dominikanern (vgl. die sog. „Dunkelmänner-Briefe“) austrug. 1516 veröffentlichte er eine Edition der Werke von TEREZ mit einer Einleitung zur Geschichte der Komödie. Dieses Werk stellt MELANCHTHONS erste überragende philologische Leistung dar. Kurz aufeinander folgen Lehrbücher der griechischen Grammatik und der Rhetorik. Eine Universitätsfeier Ende 1517 bot ihm die Gelegenheit, sich mit der Struktur der überkommenen wissenschaftlichen Studien auseinanderzusetzen. Schon in dieser Rede ist zu erkennen, daß ihm das konventionelle Tableau wissenschaftlicher Disziplinen nicht mehr genügte: Er ergänzte diese Struktur von *septem artes liberales* – das *Trivium* mit den Disziplinen Grammatik, Rhetorik und Dialektik sowie das *Quadrivium* mit der Arithmetik, der Geometrie, der Musik und der Astronomie – und die darüber angesiedelten eigentlichen Fachstudien – in den „Berufsfakultäten“ der Medizin, der Jurisprudenz und der Theologie – um die Disziplinen der Geschichte und der Poetik.

Solche aufsehenerregenden Aktivitäten sprachen sich herum. 1518 erging an den gerade einmal 21jährigen Gelehrten der Ruf auf einen Lehrstuhl für griechische Sprache, den der sächsische Kurfürst Friedrich der Weise im Zuge einer humanistisch ausgerichteten Reform seiner erst 1502 gegründeten Landesuniversität Wittenberg ins Leben gerufen hatte. MELANCHTHON war – wie konnte es anders sein – von seinem Großonkel REUCHLIN für diese Stelle empfohlen worden, der ursprünglich selbst angefragt worden war, jedoch dankend verzichtete.

Die Antrittsvorlesung Ende August 1518 gab MELANCHTHON die Gelegenheit, sich erneut Gedanken „Über die Verbesserung der Studien der Jugend“ zu machen, so der Titel seines programmatisch zu verstehenden Vortrags, der auch von einem in mittleren Jahren stehenden Wittenberger Theologieprofessor namens MARTIN LUTHER (1483-1546) gehört wurde, der sich ursprünglich nicht unbedingt für die Berufung des neuen Humanisten nach

Wittenberg eingesetzt hatte, der jedoch, wie viele andere auch, durch das Auftreten des neuen Kollegen von der Artistenfakultät beeindruckt wurde. MELANCHTHON griff den Schlachtruf der Humanisten auf, ihr „*ad fontes*“, das „Zurück zu den Quellen“ aller Weisheit. Die klassischen antiken Sprachen des Griechischen und Lateinischen wurden für sie dabei zum methodischen Instrumentarium, um den degenerierten mittelalterlichen Umgang mit dem überkommenen Kulturerbe zu überwinden. Neu war jedoch, daß MELANCHTHON in seiner Rede auch ein flammendes Plädoyer für die Mathematik und die Naturwissenschaften hielt, die für ihn in den Kosmos der Wissenschaften integriert gehörten.

Mit dem Wechsel von Tübingen nach Wittenberg hatte sich für MELANCHTHON die entscheidende Weichenstellung für sein zukünftiges Leben ergeben. Hier machte er Bekanntschaft mit der neuen religiös-reformatorischen Bewegung, die Ende 1517 durch die Thesen des Augustinermönchs LUTHER zur kirchlichen Ablaßpraxis das ganze Deutsche Reich in Aufruhr versetzt hatte. Recht rasch bahnte sich eine enge Zusammenarbeit und Freundschaft zwischen LUTHER und MELANCHTHON an, von der beide auf ihre je eigene Art profitierten, auch wenn sie, von ihrem Naturell her betrachtet, recht unterschiedliche Charaktere verkörperten: auf der einen Seite der derb-kompro-mißlose, dem Volk aufs Maul schauende, religiös inspirierte, vor keiner Auseinandersetzung zurückschreckende Augustinermönch LUTHER; auf der anderen Seite der elitär humanistische, vergeistigt-intellektuelle, im Wissenschaftsbetrieb aufgehende und nahezu immer um einen Ausgleich mit seinen Gegnern bemühte Buchgelehrte MELANCHTHON. Größere Gegensätze waren in vielerlei Hinsicht kaum vorstellbar. Dennoch aber markierte ihre Begegnung im Jahre 1518 den Beginn einer Jahrzehnte dauernden fruchtbaren Kooperation.

MELANCHTHON belegte neben seiner eigenen Lehrtätigkeit in der Philosophischen Fakultät biblische Lehrveranstaltungen an der Theologischen Fakultät, insbesondere bei LUTHER, um in die Tiefen der Theologie und insbesondere auch der neuen religiösen Lehre einzudringen. Bald schon wurde er zum *Baccalaureus biblicus* promoviert und hatte damit die Berechtigung erworben, auch in der Theologischen Fakultät Lehrveranstaltungen anzubieten. LUTHER anerkannte sehr schnell die humanistische und auch theologische Kompetenz seines neuen Weggefährten; vor allem profitierte er von MELANCHTHONs Sachverstand in den antiken Sprachen, die er für die Übersetzung der biblischen Schriften benötigte. Die neue Nähe zu LUTHER und der von ihm vertretenen religiösen Glaubensrichtung brachte für MELANCHTHON jedoch bald schon schmerzliche Trennungen mit sich: REUCHLIN, der Großonkel, wollte ihn nicht im Zentrum der mit Rom aufgebrochenen theologischen Streitigkeiten sehen und versuchte, ihn nach Ingolstadt wegzuholen, worauf sich MELANCHTHON aber nicht einlassen wollte oder konnte. Zu elementar und fundamental scheint ihm die neue Lehre geradezu gepackt und die

Persönlichkeit LUTHERS überwältigt zu haben. Der Bruch mit dem berühmten Verwandten war damit unausweichlich.

Anhand der von MELANCHTHON in seinen ersten Wittenberger Jahren veröffentlichten Schriften läßt sich recht eindrücklich die Überformung seines ursprünglich humanistisch geprägten Denkens durch die Theologie, und zwar durch eine lutherisch-reformatorisch ausgerichtete Theologie, aufweisen. Den ersten wirklichen Höhepunkt dieser Entwicklung bildete wohl das 1521 in erster Auflage erschienene Werk „*Loci communes rerum theologicarum seu hypotyposes theologicae*“, welches die zentralen *Topoi* der christlich-reformatorischen Lehre in elementarer Prägnanz und Stringenz bot und das dann über mehrere Jahrhunderte hinweg die Rolle des klassischen theologischen Lehrbuchs im Protestantismus lutherischer Prägung einnehmen sollte. Wichtig sollten die hier vertretenen Thesen insbesondere auch noch für seine später formulierten pädagogischen Anschauungen werden, (worauf unten noch zurückzukommen sein wird). Seinen humanistisch-pädagogischen Impetus stellte MELANCHTHON von jetzt ab ganz in den Dienst der neuen lutherischen Bewegung. Diesbezügliche Schriften aus den zwanziger Jahren sind etwa seine „*Ratio discendi*“, eine Anleitung zum Studium, die als die früheste Zusammenfassung seiner methodischen Grundeinsichten zu sehen ist. Weiterhin sind hier erste Katechismusversuche zu nennen, in denen er die Intention seines ganzen Tuns mit den Begriffen *pietas* und *eruditio*, Frömmigkeit und Bildung, paraphrasiert. Als Höhepunkt seiner Bestrebungen in der zweiten Hälfte der zwanziger Jahre ist der „Unterricht der Visitatoren“ anzuführen, den MELANCHTHON im Auftrag der sächsischen Kurfürsten abfaßte und der gleichsam als ein Handbuch der Organisation des Kirchen- und damit auch des Schulwesens zu sehen ist, das zur damaligen Zeit noch engstens mit dem Kirchenwesen verbunden war. Diese enge Verflechtung beider Bereiche hielt sich in den nachfolgenden Jahrhunderten als Derivat des konfessionellen Zeitalters durch und findet noch heute ein fernes historisches Echo in der Konstruktion eines konfessionell ausgerichteten Religionsunterrichts als einer *res mixta* in der öffentlichen staatlichen Schule.

Seit dieser Zeit war MELANCHTHON dann schließlich auch ein von vielen Seiten gefragter Denker und Organisator von Bildungsbestrebungen in nahezu allen deutschen Territorien. Er wurde angefragt, Ordnungen für Schulen und Universitäten zu entwerfen, und Zöglinge und Studenten, die bei ihm gehört hatten, wurden auf wichtige Positionen in Staat und Schule, in Kirche und Verwaltung deutscher, aber auch ausländischer Territorien berufen. MELANCHTHONs pädagogischer Eros spiegelte sich in der Vielzahl seiner Schüler, die zu ihm nach Wittenberg strömte. Aus mehreren Quellen wissen wir, daß seine Lehrveranstaltungen häufig einen größeren Zuspruch von Hörern genossen, als dies bei LUTHER der Fall war. Ausgewählte Zöglinge nahm er in seine *Schola domestica* bzw. *privata* auf, d.h. in das von seiner Frau Katharina, geb. KRAPP, geführte Hauswesen. Hier, in dieser symbiotisch engen Lebens- und Lerngemeinschaft von Lehrer und Schüler, prägte

er seine Eleven in besonderer Weise durch sein Vorbild. Und die Schüler wiederum trugen den Ruhm ihres Lehrers und Meisters in die ganze Welt hinaus (vgl. MÜLLER 1984, S. 97f.).

Seit dem Ende der zwanziger Jahre gewann MELANCHTHON'S Wirken dann schließlich auch eine dezidiert *politische* Dimension. LUTHER konnte wegen der nach wie vor bestehenden Reichsacht und des Kirchenbanns nicht bei staatlich-offiziellen Anlässen öffentlich agieren; und so mußte MELANCHTHON *nolens-volens* als sein Stellvertreter in die Bresche springen. Diese Rolle übernahm er etwa beim Augsburger Reichstag von 1530, den LUTHER nur aus der Ferne auf der Veste Coburg verfolgen und mit den unzureichenden Mitteln der damaligen Kommunikation begleiten konnte. In der Sitzungsperiode dieses Reichstags verfaßte MELANCHTHON das wohl bedeutendste protestantische Glaubensbekenntnis, das die Zeiten überdauern sollte und das auch heute noch für den Protestantismus Geltung beansprucht, die sogenannte *Confessio Augustana* sowie die „Apologie“ dieser *Confessio*.

Diese Bekenntnisschriften waren geprägt von einem schon fast ökumenisch zu nennenden Geist der Versöhnungsbereitschaft gegenüber der altgläubigen Seite, der MELANCHTHON in den eigenen protestantischen Reihen nicht nur Lob, sondern auch ein gerüttelt Maß an Kritik wegen einer unterstellten zu großen Nachgiebigkeit einbrachte. Als um so tragischer muß gesehen werden, daß MELANCHTHON'S konziliante Haltung von seiten des Kaisers und der römischen Kurie in keiner Weise honoriert wurde. Hier verlangte man vollständige Unterwerfung unter die Jurisdiktion von Kaiser und Kirche. Damit war wohl eine historische Chance verspielt, die nicht so schnell wiederkehren sollte.

Als sich bei LUTHER'S Tod im Februar 1546 die Frage stellte, wer seine Rolle in Zukunft würde ausfüllen können, kam nur PHILIPP MELANCHTHON in Betracht, der in den knapp drei Jahrzehnten zuvor in organischer Weise in die Rolle seines Stellvertreters und auch Nachfolgers hineingewachsen war. Diese neue Konstellation markierte jedoch in MELANCHTHON'S Leben den Beginn der wohl schwierigsten Phase. Er mußte die neue protestantische Bewegung über die für sie äußerst gefährlichen politischen Klippen der Jahrhundertmitte hinwegsteuern, in einer Zwei-Fronten-Auseinandersetzung sich einerseits den innerprotestantischen Kritikern und andererseits den altgläubigen Gegnern stellen. Diese prekäre Situation vergällte seine letzten Lebensjahre zusehends. Er vermeinte sich verfolgt von der *rabies theologorum*, der „Wut der Theologen“, wie er es am 19. April des Jahres 1560 auf seinem Totenbett ausdrückte.

4. Der revolutionäre Bildungsreformer – der Versuch einer Synthese von Humanismus und Reformation im 16. Jahrhundert

MELANCHTHONs Leben als Schüler in Bretten und Pforzheim sowie als Student in Heidelberg und Tübingen war grundlegend geprägt durch den ursprünglich aus italienischem Renaissance-Geist gespeisten deutschen Humanismus, der sich den Büchern, den antiken Sprachen, der antiken Literatur und Kultur verschrieben hatte und der sich rein als eine elitäre Bildungsbeziehung verstand. Dies kann man seinen bis zum Wechsel nach Wittenberg publizierten Schriften unschwer entnehmen. In diesem humanistischen Treiben und Wirken ging er ganz auf, während das Thema Religion dabei nur am Rande des wissenschaftlichen und literarischen Interesses lag, auch wenn natürlich – wie es aufgrund der damaligen Verhältnisse, die ja alles individuelle und gesellschaftliche Geschehen unter religiöse Vorzeichen stellten, gar nicht anders denkbar war – religiöse Kategorien und Deutungsmuster geradezu omnipräsent waren.

MELANCHTHON war bei seinem Wechsel nach Wittenberg mit Sicherheit nicht klar, welche einschneidenden Konsequenzen dieser Schritt für sein Denken und seine ganze weitere Existenz haben würde. Mit dem Aufenthalt in Wittenberg begann für ihn jedoch eine tiefgreifende intellektuelle Auseinandersetzung mit der christlichen Religion in ihrer reformatorischen Spielart. In dieser Auseinandersetzung wurde sein eigener, ursprünglich vorhandener humanistischer Ansatz in ganz charakteristischer Weise gebrochen, und er fand zu einer neuen Synthese. Wir wollen die sich hier abspielenden Entwicklungsprozesse an einem – insbesondere auch für die konfessionellen Streitigkeiten – zentralen theologischen Topos demonstrieren, der dann auch im Blick auf seinen pädagogischen Bildungsansatz eine größere Bedeutung erlangen sollte: Es geht um die Frage der menschlichen Willensfreiheit. MELANCHTHON kann ja als von ERASMUS und seiner Schule geprägter Humanist bis 1518 als ein Vertreter der Position einer menschlichen Willensfreiheit, und damit eines anthropologischen Optimismus, angesehen werden, der ganz auf die Fähigkeit des Menschen baute, von sich aus zur Verbesserung der Weltzustände beizutragen, wenn man ihn nur entsprechend zu den menschlichen Tugenden bilde und erziehe. Das Zutrauen in die gleichsam Selbstwirksamkeit der Wissenschaften, die *eruditio*, war bei MELANCHTHON, wie nahezu bei allen Humanisten, ursprünglich sehr groß. Der Mensch sollte mit dem gebündelten Wissen seiner Gattung vertraut gemacht werden, dann werde sich – so diese Anschauung – quasi automatisch seine Haltung und damit letztlich auch der Zustand von Welt und Menschheit bessern. Dem Menschen sei dies, wenn er nur wolle, zweifelsohne möglich.

Diesem humanistischen Zutrauen in die Fähigkeit zur Perfektibilität des Menschen stand jedoch auf seiten der neuen reformatorischen Glaubensbewegung ein religiös-theologisch fundiertes Mißtrauen gegenüber: Wenn der Mensch ganz und gar auf Gottes gnädigen Willen vertrauen und seinen Glau-

ben darauf setzen sollte, so mußte dies geradezu zwangsläufig auch bedeuten, daß er von sich aus zum Guten in keiner Weise fähig sein konnte. Dies konnte zwar in streng theologischer Betrachtung vorderhand nur heißen, daß der Mensch von sich aus nicht fähig sei, sein Verhältnis zu Gott ins Reine zu bringen. Implizit war damit jedoch auch ein Gefälle hin zu der Aussage gegeben, daß der Mensch auch in seinem Verhältnis zur Welt und zu seinen Mitmenschen von sich aus zur Erreichung des Guten unfähig sei.

Der theologisch-philosophische Streit um die damit in Frage stehende Willensfreiheit des Menschen wurde in den Jahren 1524/25 in einer literarischen Kontroverse von ERASMUS und LUTHER ausgefochten. In dieser Streitsache – Behauptung *versus* Bestreitung des freien menschlichen Willens – entschied sich definitiv auch das Verhältnis von Reformation und Humanismus, und damit auch MELANCHTHON'S Stellung. Der bei ihm unzweifelhaft vor Wittenberg gegebene humanistisch fundierte anthropologische Optimismus wird in den Anfangsjahren der Zusammenarbeit mit LUTHER gleichsam theologisch überformt. Den ersten literarischen Höhepunkt verkörpern hier die schon genannten „*Loci communes*“ von 1521, in denen MELANCHTHON weder im Blick auf die inneren noch die äußeren Werke des Menschen „irgend eine Freiheit“ konzederen kann: „*Si ad praedestinationem referas humanam voluntatem, nec in externis nec in internis operibus ulla est libertas, sed eveniunt omnia iuxta destinationem divinam.*“ (Zit. nach „*Loci communes*“, ed. H.G. POHLMANN 1993, S. 44)

Aber dieser konsequent-rigide theologisch-anthropologische Pessimismus konnte für MELANCHTHON und die neue reformatorische Bewegung nicht das letzte Wort in dieser Angelegenheit sein, wäre damit doch schlußendlich jegliches weltliche, ethische, politische und – wie wir noch sehen werden – auch pädagogische Engagement *ad absurdum* geführt worden. MELANCHTHON war gefordert, ein anthropologisches Konzept zu kreieren, das aus dieser aporetischen Sackgasse herausführte und dem Menschen in der Bestellung der weltlichen Dinge, d.h. der ethischen, politischen und der Erziehungs- und Bildungsfragen, durchaus Möglichkeiten einer Gestaltung zusprach. Dies lief letztlich auf ein synergistisches Konzept hinaus, das im Blick auf das jenseitige Heil des Menschen alles auf Gott setzte, in Hinsicht auf das irdische Wohl jedoch dem menschlichen Willen eine relative Autonomie konzederen konnte. Auf diese Weise konnte der weltliche gegenüber dem religiösen Bereich seine relative Autonomie bewahren.

Es wird hier die These vertreten, daß MELANCHTHON diese für den lutherischen Protestantismus dann so zentrale Synthese von Religion und Ethik, von Humanismus und Reformation mit kreiert hat. Er hatte damit ein Handlungsmodell erarbeitet, das über die dem Reformationsjahrhundert aufgegebenen Fragestellungen hinaus historische Wirksamkeit entfalten sollte. Mit diesem Konzept war nämlich die dialektisch strukturierte, später so genannte „Zwei-Reiche-Lehre“ grundgelegt, die auf dem Felde des Glaubens alles auf

die Liebe Gottes zum Menschen setzte, in bezug auf die Gestaltung der Welt Dinge jedoch dem Menschen einen großen Handlungsspielraum zu eröffnen vermochte und damit in charakteristischer komplementärer Weise anthropologischen Optimismus und Pessimismus zusammenzudenken gestattete.

Diese hier in übergreifendem Kontext dargestellten Zusammenhänge galten natürlich ganz uneingeschränkt auch für den Bereich des pädagogischen Handelns des Menschen. Erziehung und Bildung konnten nur sinnvolle menschliche Tätigkeiten sein, wenn durch sie der Mensch auch tatsächlich etwas bewirken konnte, ihm also ein bestimmter Handlungs- und Freiheitspielraum zugesprochen wurde und nicht alles als durch göttliche Determination festgelegt und vorbestimmt gedacht wurde. In den theologischen und philosophischen Auseinandersetzungen der Zeit hatte MELANCHTHON damit ein auch pädagogisch-anthropologisch wertvolles und brauchbares Fundament gewonnen, auf dem eine pädagogische Theorie und Praxis aufgerichtet werden konnten. Dies ist gleichsam die grundlegende fundamentale Erkenntnis seines dann auch pädagogisch fruchtbaren Wirkens. Die Ansprüche des weltlichen und des geistlichen Bereiches schlossen sich in dieser Sichtweise nicht gegenseitig aus, sondern waren durchaus miteinander zu vermitteln.

Aber nicht nur in diesem Grundlagenbereich eines anthropologischen Fundamentes allen pädagogischen Wirkens entwickelte sich MELANCHTHON zu einem innovativen pädagogischen Denker, der mit verantwortlich zeichnete für die Dynamik, die die neue reformatorische Bewegung an den Tag legte. Auch auf dem Felde der Wissenschaftstheorie kreierte er neue Paradigmen.

In der biographischen Skizze war schon auf seine Auseinandersetzung mit der Wissenschaftstheorie des mittelalterlichen Aristotelismus hinzuweisen. Der Ansatz und das disziplinäre System der klassischen *septem artes liberales* sowie der Wissenschaften der drei oberen Fakultäten reichte in MELANCHTHONS Perspektive weder inhaltlich noch methodisch hin, um die neuen revolutionierenden Erkenntnisse der zeitgenössischen Wissenschaften zu integrieren. In unterschiedlicher Richtung erweiterte er den Kosmos der traditionellen Wissenschaften: Neben der Geschichte, der Geographie und der Poetik integrierte er dabei in erster Näherung auch die zur damaligen Zeit aufkommenden Naturwissenschaften in sein System wissenschaftlicher Disziplinen. Abgesehen von den vorwiegend bis zur Tübinger Zeit schon gepflegten humanistisch-philologischen Wissenschaften beschäftigte er sich seit den zwanziger Jahren intensiver auch mit empirisch-naturwissenschaftlichen Disziplinen, verfaßte und veröffentlichte Schriften, die die ganze Bandbreite des damaligen Wissens umfaßten: von den klassischen *septem artes liberales* bis hin zur Anatomie und Psychologie („*Commentarius de anima*“, 1540), von der immer wieder thematisierten Ethik (vgl. etwa die „*Ethicae doctrinae elementa*“, 1550, oder die „*Philosophiae moralis epitome*“ von 1538) über die Astronomie bis hin zur Physik (z.B. „*Initia doctrinae physicae*“ von 1549). All diese kompendienartigen Werke bieten zwar keine vollkommen neuen

Forschungserkenntnisse; dafür aber präsentieren sie das Wissen der damaligen Zeit in methodisch und inhaltlich vorbildlicher Weise in Lehrbuchform zur Weitergabe an die lernende und studierende Jugend. Nicht wenige dieser enzyklopädisch angelegten Werke standen bis in die nachfolgenden Jahrhunderte hinein in Gebrauch und haben so eine historisch weitreichende Wirkung entfaltet (LEONHARDT 1997).

Ein dritter Bereich ist hier anzuführen, anhand dessen MELANCHTHONs pädagogisches Denken und sein über die Zeit hinausreichendes Wirken transparent gemacht werden soll: die von ihm angestoßene Bildungs- und Schulpolitik. Häufig ist in einschlägigen Darstellungen auf die hervorgehobene Bedeutung der Reformationszeit für die Herausbildung und die Geschichte des Schulwesens in Deutschland hingewiesen worden (REBLE 1981). War es dabei LUTHER insbesondere um die Elementarbildung des einfachen Volkes zu tun gewesen, die jedem Christen die elementaren Kulturtechniken des Lesens und Schreibens verfügbar machen wollte, um ihm den Zugang zum Wort Gottes in der Schrift zu eröffnen, so ging es dem Humanisten MELANCHTHON in erster Linie um die höhere Schulbildung, also um die Lateinschulen und um die Universitäten. Für die Organisation eines neu zu strukturierenden Schulwesens nahm die Reformation – ebenso wie für den Schutz des neuen Kirchenwesens – die Landesherrn und die Territorialgewalten in die Pflicht, was diese jedoch nicht ungern sahen, konnten sie sich damit doch eines weiteren Machtmittels auf dem Weg zum Ausbau ihrer landesherrlichen Gewalt bedienen (RUPP 1996, S. 36ff.). Als ein Ergebnis dieser Weichenstellung blieb die deutsche Schule bis ins 20. Jahrhundert hinein eine *res mixta*, angesiedelt zwischen Staat und Kirche. Die im 16. Jahrhundert und auch noch später erlassenen Kirchenordnungen waren damit immer auch zugleich Schulordnungen. MELANCHTHONs Pläne zur Neuorganisation der höheren Schulen konnten sich immer auch der Unterstützung der Städte und Landesfürsten sicher sein, da diese sich von wohl geordneten höheren Schulen auch kompetente Verwaltungsbeamte und theologisch gut geschulte Prediger erhofften.

In dem in der zweiten Hälfte der zwanziger Jahre verfaßten „Unterricht der Visitatoren an die Pfarrherrn im Kurfürstentum Sachsen“ stellte MELANCHTHON auch schulorganisatorische und pädagogisch-didaktische Überlegungen an. In gut humanistischer Manier ging es ihm vorrangig um eine Schulung in der Sprache, und hier wiederum in der lateinischen Sprache. Eine zu große „Mannigfaltigkeit“ war nach seiner Ansicht zu vermeiden, er forderte dagegen eine Konzentration auf wenig und wesentliches. Er möchte die gesamte Schülerschaft einer Schule in drei Klassen bzw. Haufen, wie er es formuliert, eingeteilt wissen – für seine Zeit, die nahezu ausschließlich den (Einzel-)Unterricht vom Magister zum Schüler bzw. zur Kleingruppe praktizierte, eine unter lern- und unterrichtsökonomischen Aspekten betrachtet sicherlich wichtige innovatorische, ja revolutionäre pädagogische Forderung.

Die Gliederung der drei Lerngruppierungen stellt sich für ihn folgendermaßen dar:

- „Der erste Haufe sind die Kinder, die lesen lernen“. Dies geschieht anhand eines „Handbüchlein, darin das Alphabet, Vaterunser, der Glaube und andere Gebete stehen.“ (Zit. nach REBLE 1993, S. 89) Abgesehen vom Lesenlernen besteht die wichtigste Aufgabe dieser Stufe in der Erweiterung des Wortschatzes.
- Der zweite „Haufe“ sind die Kinder, die lesen können; sie sollen nun die Grammatik lernen. Damit ist der Inhaltskanon dieser Stufe fast schon auf den Nenner gebracht: Deklinieren und Konjugieren, das Erlernen der Syntax sowie der Etymologie und auch die Prosodie stehen auf dem Plan. Auf dieser Stufe beginnt jedoch auch schon eine explizite religiöse Erziehung und Unterweisung, die MELANCHTHON inhaltlich an den klassischen Katechismusstoffen festmacht: Vaterunser, Glaubensbekenntnis, Zehn Gebote, weiterhin eine Auswahl von Psalmen und das Matthäusevangelium, für Fortgeschrittene schließlich auch „die zwei Episteln des Paulus an Timotheus oder die ersten Episteln des Johannes oder die Sprüche Salomos“ (ebd., S. 91f.). Definitiv ausgespart wissen möchte MELANCHTHON an dieser Stelle die von ihm so genannten „Hadersachen“, worunter er z.B. das Schmähreden von Mönchen versteht, also die zwischen den sich konstituierenden Konfessionen strittigen Punkte.
- Der dritte „Haufe“ sollte als eigene Stufe nicht für alle Schüler verpflichtend sein, sondern nur für die besten. „Wenn die Kinder in der Grammatik wohl geübt sind, mag man die geschicktesten auswählen und den dritten Haufen machen“ (ebd., S. 92). Hier stehen dann die Lektüre der klassischen lateinischen Autoren im Zentrum didaktischen Bemühens, Übungen zur Dialektik und Rhetorik sowie insbesondere auch die eigene schriftliche und mündliche Ausdrucksfähigkeit.

Von besonderer Bedeutung auf allen drei Stufen ist für MELANCHTHON auch die Musik. Damit ist das *Curriculum* MELANCHTHONS in seinen Grundzügen beschrieben.

Diese im Artikel 18 seines „Unterrichts der Visitatoren“ entworfene dreiklassige Lateinschule wurde in dieser Form zum immer wieder auch in der Folgezeit nachgeahmten Muster der höheren Schule in Deutschland. Nicht wenige Landes- und Stadtherren erbat sich MELANCHTHONS Rat und Unterstützung bei der Ordnung ihrer höheren Schulen. Obwohl bei diversen Schulordnungen der damaligen Zeit MELANCHTHONS direkte Verfasserschaft (noch) nicht eindeutig nachgewiesen ist, läßt sich dies im Blick auf die Schulordnungen anderer Gebiete und Städte recht klar belegen. Dies gilt etwa für die Schulordnungen von Nürnberg (1526), Sachsen (1527/28), Herzberg (1538), Soest und Köln (beide 1543), Mecklenburg (1552) und der Kur-

pfalz (1556) (STEMPEL 1979). Das älteste bislang bekannt gewordene *Curriculum* in dieser Reihe ist der Lehrplan der Lateinschule in Eisleben. Obzwar diese Eislebener Schulordnung offiziell unter den Namen von JOHANNES AGRICOLA und HERMANN TULICH publiziert wurde, spricht doch manches Indiz dafür, daß der eigentliche Ideengeber im Hintergrund MELANCHTHON war, tauchen hier doch etwa erstmals die dann in der nachfolgenden Zeit von MELANCHTHON in seine Schulordnungen integrierten Struktur- und Inhaltsmerkmale von Schule und Unterricht auf, so beispielsweise die oben erwähnte Untergliederung der Schülerschaft in drei Klassen bzw. Haufen, die diesen unterschiedlichen Abteilungen zugewiesenen Unterrichtsgegenstände u.ä.

Mindestens ebenso nachhaltig wie sein Einfluß auf die Gestaltung des höheren Schulwesens war MELANCHTHONS Wirkung auf die Neugestaltung des Universitätswesens mittels der von ihm entworfenen Studienordnungen. Zur methodischen und auch rhetorischen Schulung der Studierenden in den Wissenschaften belebte MELANCHTHON an den Universitäten im Rahmen der von ihm initiierten und realisierten Studienreform solche Formen wie die Disputation und insbesondere auch die im Humanismus hochgeschätzte Deklamation, die er selbst – trotz eines kleinen Sprachfehlers – meisterhaft beherrschte. Derartige Reformen verwirklichte er natürlich vorzugsweise an „seiner“ Universität in Wittenberg, für die er während der Zeit seines Rektorats eine neue Studienordnung in Kraft setzte. Aber auch an anderen Hochschulorten erbat man sich seinen Rat und seine Unterstützung. Dies gilt beispielsweise für die Universitäten in Tübingen, Frankfurt an der Oder, Leipzig, Marburg, Rostock und Heidelberg.

MELANCHTHON hat mit seinem in gleicher Weise humanistisch und reformatorisch geprägten Wirken entscheidend dazu beigetragen, daß der Protestantismus sich selbst als eine Bildungsbewegung verstehen lernte – eine Qualität, die ausstrahlte bis in unsere Zeit hinein. Um diese These zu untermauern, sei an dieser Stelle an ein Diktum der Bildungsreformer der sozialliberalen Ära Ende der sechziger, Anfang der siebziger Jahre unseres Jahrhunderts erinnert, die – um die dringende Notwendigkeit von einschneidenden Reformen im Bildungs- und Schulbereich zu verdeutlichen – eine Kunstfigur kreierten, die unter Bildungsaspekten charakteristische Merkmale der Benachteiligung in sich vereinigte. Man sprach damals vom „*katholischen Arbeitermädchen vom Lande*“, offensichtlich auf dem Hintergrund der empirisch zu belegenden Beobachtung, daß der Protestantismus sich noch immer durch eine besondere Nähe zur Bildung auszeichnete. Welch größeres Kompliment hätte man wohl – unbewußt und implizit! – auch einem PHILIPP MELANCHTHON machen können, der als eine der prägenden Gestalten am Beginn dieser gemeinsamen Geschichte von Protestantismus und Bildung stand.

5. Noch einmal: Religion in Bildung und Schule

So stark der Einfluß MELANCHTHONs auf das Schul- und Bildungswesen seiner Zeit, ja auch noch der nachfolgenden Generationen gewesen sein mag: die Zeit ist nach ihm nicht stehengeblieben. Manches, was für MELANCHTHON noch gar nicht denkbar war, wurde in den nachfolgenden Jahrhunderten in Deutschland realisiert. Dies gilt etwa für die Verwirklichung der Forderung einer Schulpflicht bzw. – anders formuliert – für das Recht auf (schulische) Bildung für alle. Ebenso wäre hier die Realisierung des Rechts auf Bildung auch für die Mädchen zu nennen, eine Forderung, die erst im 19. und 20. Jahrhundert auf Verwirklichung hoffen konnte. Anderes, was für MELANCHTHON selbstverständlich und gar nicht hinterfragbar war, ist längst in Frage gestellt bzw. auch eliminiert worden. Es sei hier nur auf die Stellung der Religion einerseits als Unterrichtsinhalt wie zum anderen dann auch in ihrer institutionalisierten Form der Kirche als in der Gesellschaft für die Schule Verantwortung tragende Größe hingewiesen. Weil sich (christliche) Religion und Kirche so eng an den feudal-monarchischen Staat gebunden hatten, war ihre Existenz in öffentlicher Bildung und Schule mit dem Verschwinden dieser politischen Ordnungsform genauso hinterfragbar geworden wie diese Ordnungsform selbst. Als Relikt aus vordemokratischen Zeiten mochte und mag deshalb manchem Zeitgenossen der kirchlich-konfessionelle Religionsunterricht an der öffentlichen Schule erscheinen, nachdem mit dem Inkrafttreten der Weimarer Reichsverfassung 1919 die geistliche Schulaufsicht im Bereich der Volksschule als institutioneller Klammer zwischen Kirche und Staat eliminiert worden war. Richtig mag hier zweifellos sein, daß sich die kirchlich-konfessionelle Spielart der Religion ein ganzes Stück weit durch ihre Selbstausslieferung an den feudal-monarchischen Staat diskreditiert hatte. Aber ob dies – wie es aus manchen Diskussionsbeiträgen zu tönen scheint – Religion in der Bildung insgesamt diskreditiert hat, oder ob nicht doch die These gilt, daß Religion einen unaufgebbaren Beitrag zur Bildung des Menschen zu leisten hat und von daher betrachtet öffentliche Bildung und Schule ohne den Inhaltsbereich Religion gleichsam einer partiellen Selbstverstümmelung von Schule gleichkomme: darüber wird noch in unserer Zeit und Gesellschaft zu streiten sein.

Es ist ja ein allzu beliebtes Ressentiment der Moderne – die ansonsten der Menschheit nicht wenig an Fortschritt, aber auch manches an Rückschritt beschert hat, was jedoch dennoch den Schritt hinter die Moderne nicht wünschenswert erscheinen läßt! –, die Religion einem voraufklärerischen und voraufgeklärten menschlichen Status zuzuweisen, über den die Geschichte gleichsam hinweggeschritten ist und der für alle Zeiten der Vergangenheit angehört.

In diesem Sinne mag dann vielleicht der Schritt in eine Post-Moderne, die solche Ressentiments hinter sich läßt, wünschenswert sein als der Eintritt in eine Epoche, der erneut bewußt wird, was der Mensch an Menschlichkeit

aufgibt und verliert, wenn er Religion für obsolet erklärt. Für welche der hier zur Wahl stehenden Optionen MELANCHTHON Partei ergriffen hätte, scheint mir dabei nicht zweifelhaft zu sein.

Quellen

- PHILIPPI MELANCHTHONIS Opera quae supersunt omnia. Edidit CAROLUS GOTTLIEB BRETSCHNEIDER. 28 vol., Halis Saxonum 1834-1860 (Nachdruck New York/Frankfurt a. M. 1963).
- MELANCHTHON, PH.: Werke in Auswahl. Hrsg. von ROBERT STUPPERICH. 9 Bände, Gütersloh 1951-1975.
- MELANCHTHON, PH.: Loci communes (1521). Lateinisch-Deutsch. Übers. und mit komm. Anm. vers. von H.G. PÖHLMANN. Hrsg. vom Luther. Kirchenamt der Vereinigten Ev.-Luther. Kirche Deutschlands. Gütersloh 1993.
- SCHIEBLE, H.: MELANCHTHON'S Briefwechsel. Stuttgart 1977ff.

Literatur

- ARNHARDT, G./ REINERT, G.-B.: PHILIPP MELANCHTHON. Architekt des neuzeitlich-christlichen deutschen Schulsystems. Donauwörth 1997.
- BORNKAMM, H.: PHILIPP MELANCHTHON. In: DERS.: Das Jahrhundert der Reformation. Gestalten und Kräfte. Göttingen ²1966, S. 55-68.
- ELLIGER, W. (Hrsg.): PHILIPP MELANCHTHON. Forschungsbeiträge zur 400. Wiederkehr seines Todestages dargeboten in Wittenberg 1960. Göttingen 1961.
- GOLZ, R./ MAYRHOFER, W. (Hrsg.): LUTHER und MELANCHTHON im Bildungsdenken Mittel- und Osteuropas. Münster 1996.
- HAMMERSTEIN, N. (Hrsg., unter Mitwirkung von A. BUCK): Von der Renaissance und der Reformation bis zum Ende der Glaubenskämpfe. (Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte, Band I: 15. bis 17. Jahrhundert). München 1996.
- HARTFELDER, K.: PHILIPP MELANCHTHON als *Praeceptor Germaniae*. (Monumenta Germaniae Paedagogica, Bd. 7.) Berlin 1889 (Reprint Nieuwkoop 1964 und 1972).
- HAUSCHILDT, W.-D.: PHILIPP MELANCHTHON. In: Protestanten. Von MARTIN LUTHER bis DIETRICH BONHOEFFER. Hrsg. von K. SCHOLDER und D. KLEINMANN. Frankfurt a. M. 1992, S. 47-59.
- HAUSTEIN, J. (Hrsg.): PHILIPP MELANCHTHON. Ein Wegbereiter für die Ökumene. Göttingen 1997.
- HOFMANN, F.: PHILIPP MELANCHTHON und die zentralen Bildungsprobleme des Reformationsjahrhunderts. In: PHILIPP MELANCHTHON 1963, S. 83-109.
- HOFMANN, F.: Pädagogik und Reformation. Von LUTHER bis PARACELUSUS. Zeitgenössische Schriften und Dokumente. Eingeleitet, ausgewählt und erläutert von FRANZ HOFMANN. Berlin 1986.

- Humanismus und Wittenberger Reformation. Festgabe anlässlich des 500. Geburtstages des *Praeceptor Germaniae* PHILIPP MELANCHTHON am 16. Februar 1997. Hrsg. von M. BEYER und G. WARTENBERG unter Mitwirkung von H.-P. HASSE. Leipzig 1996.
- Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg (Hrsg.): PHILIPP MELANCHTHON – ein Lehrer Deutschlands. (Die deutsche Frage im Unterricht, H. 17.) Stuttgart 1989.
- LEONHARDT, J. (Hrsg.): MELANCHTHON und das Lehrbuch des 16. Jahrhunderts. Begleitband zur Ausstellung im Kulturhistorischen Museum Rostock, 25. April bis 13. Juli 1997. Rostock 1997.
- MAURER, W.: Der junge MELANCHTHON zwischen Humanismus und Reformation. Bd. 1: Der Humanist; Bd. 2: Der Theologe. Göttingen 1996.
- [MELANCHTHON, PH.] PHILIPP MELANCHTHON: HUMANIST, REFORMATOR, *PRAECEPTOR GERMANIAE*. BERLIN 1963.
- [MELANCHTHON, PH.] PHILIPP MELANCHTHON: Lehrer Deutschlands – Lehrer Europas. (Lehren und Lernen. Zeitschrift des Landesinstituts für Erziehung und Unterricht Stuttgart, Jg. 23, H. 2/3.) Stuttgart 1997.
- [MELANCHTHON, PH.] PHILIPP MELANCHTHON und das städtische Schulwesen. Hrsg. von der Lutherstadt Eisleben. Halle 1997.
- MÜLLER, G.: PHILIPP MELANCHTHON zwischen Pädagogik und Theologie. In: Humanismus im Bildungswesen des 15. und 16. Jahrhunderts. Hrsg. von W. REINHARD. (Mitteilung XII der Kommission für Humanismusforschung) Weinheim 1984, S. 95-106.
- REBLE, A.: Geschichte der Pädagogik. Frankfurt a.M. ¹²1981.
- REBLE, A.: Geschichte der Pädagogik. Dokumentationsband. Stuttgart ³1993.
- RHEIN, ST., u.a. (Hrsg.): PHILIPP MELANCHTHON in Südwestdeutschland. Bildungsstationen eines Reformators. Karlsruhe 1997.
- RUPP, H.F.: Profiles of Educators: PHILIPP MELANCHTHON (1497-1560). In: Prospects. Quarterly Review of Education. Unesco Publishing. International Bureau of Education/Genf, XXVI/1996, Nr. 3, S. 611-621 (engl.; franz.; span.; arab.; russ.; chin.).
- RUPP, H. F.: Religion – Bildung – Schule. Studien zur Geschichte und Theorie einer komplexen Beziehung. (Forum zur Pädagogik und Didaktik der Religion, Bd. 7.) Weinheim ²1996.
- SCHIEBLE, H.: MELANCHTHON'S Bildungsprogramm. In: Lebenslehren und Weltentwürfe im Übergang vom Mittelalter zur Neuzeit. Politik – Bildung – Naturkunde – Theologie. Hrsg. von H. BOOCKMANN u.a. In: Abhh. der Akad. d. Wiss. in Göttingen, Phil.-Hist. Kl., 3. F., Nr. 179, Göttingen 1989, S. 233-248.
- SCHIEBLE, H.: PHILIPP MELANCHTHON. In: Gestalten der Kirchengeschichte. Bd. 6: Die Reformationszeit II. Stuttgart/Berlin/Köln 1993, S. 75-101.
- SCHIEBLE, H.: MELANCHTHON und die Reformation. Forschungsbeiträge. Hrsg. von G. MAY und R. DECOT. Mainz 1996.
- SCHIEBLE, H.: MELANCHTHON. Eine Biographie. München 1997.
- SCHMIDT, G.R.: (Hrsg.): PHILIPP MELANCHTHON. Glaube und Bildung. Texte zum christlichen Humanismus. Stuttgart 1989.
- SCHMIDT, G.R.: PHILIPPUS MELANCHTHON (1497-1560). In: Klassiker der Religionspädagogik. Hrsg. von H. SCHRÖER und D. ZILLESSEN. Frankfurt a. M. 1989, S. 23-34.
- SCHWENDEMANN, W.: (Hrsg.): PHILIPP MELANCHTHON 1497-1560. Die bunte Seite der Reformation. Das Freiburger MELANCHTHON-Projekt. Münster i. W. 1997.

- SPERL, A.: MELANCHTHON zwischen Humanismus und Reformation. München 1959.
- STEMPEL, H.-A.: MELANCHTHONs pädagogisches Wirken. Bielefeld 1979.
- STUPPERICH, R.: MELANCHTHON. Berlin 1960.
- STUPPERICH, R.: PHILIPP MELANCHTHON (1497-1560). In: Klassiker der Theologie.
Hrsg. von H. FRIES und G. KRETSCHMAR. Bd. 1, München 1981, S. 314-328.
- STUPPERICH, R.: PHILIPP MELANCHTHON. Gelehrter und Politiker. Göttingen/Zürich
1996.

Anschrift des Autors:

Prof. Dr. Horst F. Rupp
Obere Landwehr 1, 97082 Würzburg-Höchberg

Die Herstellung von Erzogtheit

Die edukative Praxis der Jesuitenkollegs in der Programmatik und Praxis ihrer „Ratio Studiorum“ von 1599

Der Aufsatz nimmt ein kommendes „Ereignis“ zum Anlaß – den 400. Geburtstag der jesuitischen Schulordnung („Ratio Studiorum“) von 1599 –, um über die Entwicklung der Jesuitenkollegs und ihrer Erziehung nachzudenken. Der Aufsatz interessiert sich nicht für die Semantik pädagogischer Zielvorstellungen, sondern für das Erziehungshandeln und seine institutionalisierten Formen. Er geht der Frage nach, wie die Sozialität der Jesuitenkollegs konzipiert sein mußte, um aus den Schülern Individuen, d.h. unterscheidbare Persönlichkeiten machen zu können. Hierzu greift der Aufsatz auf Sekundärliteratur älteren und jüngeren Datums, auf autobiographische Berichte und auf editierte Quellen zurück. Methodisch wird durch eine sozialwissenschaftliche Re-Lektüre dieser Materialien eine „dichte Beschreibung“ der Erziehungspraxis zu formulieren versucht: Theoretisch wird auf das Konzept der Praxistheorie (TURNER 1994) zur Interpretation historischer Prozesse zurückgegriffen, um das Was und das Wie der Erziehung darzustellen. – Anzumerken bleibt, daß die Aufarbeitung der historischen Entwicklung dieser Erziehungsanstalten ein Desiderat in der (bildungs-)historischen Forschung darstellt: Abgesehen von einigen wenigen Untersuchungen existiert weder eine Sozial- noch eine Kulturgeschichte der Jesuitenkollegs in Deutschland.

Der Aufsatz gliedert sich in drei Abschnitte. Im ersten Abschnitt wird der historische Kontext entfaltet; der zweite Abschnitt widmet sich der schulischen Organisation sowie der Lehr- und Lernpraxis; im dritten Abschnitt werden die Differenzierung der Schüler durch eine Reihe von Funktionen und Untergliederungen im Internat beschrieben. Ein Resümee schließt den Artikel ab.

1. Der historische Kontext

Nach der Reformation wurden im 16. Jahrhundert eine Reihe von Institutionen gegründet, die neben dem schulischen Unterricht den Schülern Wohnmöglichkeiten, Kost und erzieherische Betreuung boten.¹ Eine zentrale Bedeutung erlangten die sächsischen Fürstenschulen, die württembergischen Klosterschulen und die Jesuitenkollegs.² Diesen drei Einrichtungstypen lag

ein gemeinsames Trägerkonzept zugrunde: Gefördert durch Mittel öffentlicher oder privater Stifter, boten sie ein Programm für einen häufig kostenlosen höheren Unterricht (O'MALLEY 1993, S. 205; PAULSEN 1896, S. 290, 383), der nicht mehr städtisch verankert war.³ Der Unterricht in den Schulen setzte grundlegende Kenntnisse der lateinischen Sprache voraus; seine Unterrichtsinhalte orientierten sich an den alten Sprachen (Latein, Griechisch), am Studium antiker Klassiker und an der Rhetorik (EHMER 1984; DURKHEIM 1990, S. 279ff.). Bei den württembergischen Klosterschulen und den sächsischen Fürstenschulen handelte es sich um direkte Unternehmungen der Territorialherren. Diese an eine Gebietskörperschaft gebundenen und staatlich kontrollierten Schulen waren zu dem Zweck eingerichtet worden, den Bedarf der staatlichen und kirchlichen Administration an ausgebildeten Männern für höhere Funktionen zu sichern. Im Fall der Jesuitenkollegs operierte eine nicht-staatliche und zudem transnational orientierte Organisation (die Gesellschaft Jesu) im Auftrage bzw. in Abstimmung mit der sozialen oder politischen Macht: zwischen Schulorganisation und den Territorialherren hatte sich eine dritte Organisation geschoben. In den Institutionen der Fürstenschulen, Klosterschulen und Jesuitenkollegs bündelten sich mehrere Dimensionen der historischen Entwicklung. Sie markieren die Ausdifferenzierung des Bildungswesens, sie führten die Auseinandersetzung zwischen Reformation und Gegenreformation weiter, und sie vermochten es, adlige Zöglinge in ihr Bildungsprogramm zu integrieren (STICHWEH 1991, S. 232ff.; ARIÈS 1992, S. 244ff.).

Die Jesuitenkollegs entfalteten sich in der zweiten Hälfte des 16. und zu Beginn des 17. Jahrhunderts insbesondere in der Romania und in Deutschland⁴ und entwickelten sich für etwa eineinhalb Jahrhunderte zu *der* zentralen Bildungsinstitution. Die „Gesellschaft Jesu“ als Orden neuen Typs (FRANCIS 1950) war in den 1530er Jahren zunächst nicht mit der Intention gegründet worden, als „Schulorden“ zu wirken. Erst infolge der Reorganisation und Zentralisierung der katholischen Kirche durch das Konzil von Trient (1545-1563) und seiner glaubens- und bildungspolitischen Entscheidungen gewann das Engagement im Bildungsbereich innerhalb der Gesellschaft Jesu seine zentrale Bedeutung (O'MALLEY 1993, S. 200ff; LUNDBERG 1966, S. 62ff.).⁵ In dieser Situation, in der die zentralisierte römisch-katholische Kirche beschloß, der Reformation auf dem Gebiet der Bildung und Erziehung entgegenzuwirken, auf dem jene so erfolgreich im Kontext des Humanismus gewirkt hatte, war die Gesellschaft Jesu innerhalb der kirchlichen Administration auf Grund ihrer inkorporierten Verbindung von geographischer Mobilität, strikt vertikaler Struktur und Verpflichtung auf den Papst die am besten vorbereitete und am besten plazierte Organisation, die die Rückeroberung verlorenen kulturellen und territorialen Gebiets übernehmen konnte, und dies um so mehr, als die ersten jesuitischen Schulen eine positive Entwicklung zu nehmen versprachen (BRIZZI 1984, S. 158f.; WAGENMANN 1862, S. 740ff.).

Zunächst als interne Ausbildungsstätten für den Ordensnachwuchs konzipiert, breiteten sich die Jesuitenkollegs in „geometrischer Reihe“ (BRIZZI) aus. Im alten Deutschen Reich des 16. Jahrhunderts lagen die Schwerpunkte der Neugründungen bzw. Übernahmen von Schulen in Bayern, in Franken, im Rheinland, in Westfalen und im Elsaß.⁶ Die Expansion der jesuitischen Schulen läßt auf eine Nachfrage schließen, die die Jesuiten zu erzeugen wußten und die zu befriedigen sie in der Lage waren.⁷ Unentgeltlichkeit des Unterrichts und gute Ausstattung sollten ihr Angebot für bestimmte soziale Gruppen attraktiv machen. Dem Orden gelang es, die finanzielle Grundlage seiner Kollegs durch Dotationen der Landesherrn oder durch Spenden wohlhabender Eltern oder anderer Gönner zu sichern.⁸ Neben den gesicherten finanziellen Verhältnissen war die Unabhängigkeit der Verwaltung die zweite essentielle Bedingung in den Verhandlungen mit den Territorialherren um die Eröffnung bzw. Übernahme von Schulen durch den Orden; das Prüfungsrecht sicherte der Papst im Jahre 1552 (MÜLLER 1892, S. 11, 15f.). Bei der Neugründung bzw. Übernahme von Schulen reagierte der Jesuitenorden flexibel auf die regionalen bzw. lokalen Bedingungen und auf die spezifischen Bedürfnisse der Klientel.⁹ Die Anpassung an lokale Verhältnisse war als Grundsatz im vierten Teil der „Konstitutionen“ des Ordens festgelegt worden (DUHR 1907, S. 239). Von der Strategie, Ordensregeln und lokale Verhältnisse sorgfältig auszutarieren – d.h. mit der Wahl des Ortes, der Größe des Kollegs, den Lernmaterialien und den Studienzeiten flexibel zu verfahren (HENGST 1981, S. 59f.) –, zeugt auch der Ausspruch des Ordensgründers: „soweit das geschehen kann“ (zit. in SCHRÖTELER 1940, S. 13).¹⁰

So entstand in enger Kooperation mit den herrschenden Kreisen ein Netz von Schulen, das politische Interessen der Zentralisierung und Stabilisierung von politischer Macht im frühen Absolutismus mit einer einheitlichen Bildung und Erziehung verband (DÜLMEN 1989, S. 90ff.). Es mag fast so scheinen, als kündige sich in der für den Jesuitenorden typischen Disziplin, von der noch die Rede sein wird, der Wunsch nach einer Ordnung an, die später in den absolutistischen Staat münden sollte. Dabei war die Inkorporierung von Disziplin in den Jesuitenkollegs vereinbar mit den Vorstellungen des *homme d'élite* (MAUSS), für die die Selbstbeherrschung zentral wurde.¹¹

2. Die Normierung des Bildungskonzepts

2.1 Die „Ratio Studiorum“

Die Gründung der Kollegs wurde ordensintern von einer Normierung der Unterrichtsinhalte und Erziehungsmethoden begleitet. Ausgehend von der Ordensverfassung, den Studienerfahrungen der Gründergeneration sowie der sich etablierenden Praxis in den Kollegs und ihren lokal ausformulierten Schulordnungen, wurde eine einheitliche Studienordnung entworfen, die „Ratio Studiorum“, die 1599 in ihrer endgültigen Fassung erschien.¹² Die

seit den 1550er Jahren einsetzende und lokal unterschiedlich verlaufende Ausgestaltung der Lehr- und Erziehungspraxis wurde standardisiert und homogenisiert. Das Ergebnis war ein *Modell* für ein vereinheitlichtes Bildungs- und Erziehungshandeln, das transnational immer wieder reproduziert werden konnte (BRIZZI 1984, S. 158).¹³ Auch wenn die Studienordnung selbst erst 1832 modifiziert wurde, erschienen doch eine Reihe von Kommentaren zur Studienordnung, die als eine Art offizieller pädagogischer Interpretation bzw. als Ratgeber fungierten.¹⁴ Sie können als eine Reaktion auf ein wachsendes Bedürfnis in den Jesuitenschulen interpretiert werden, Antworten auf Fragen der Wissensvermittlung zu geben. Sie zeigen ferner an, daß die Diskussion um eine adäquate unterrichtliche Praxis trotz detailliertester normativer Vorschriften nicht beendet war.¹⁵

Die „Ratio Studiorum“ ordnete in 463 Regeln insbesondere die Organisation und Gestaltung der Schule und des Unterrichts. Sie legte Zeit, Art und Ablauf der Lektionen und Übungen im einzelnen fest, die Laufbahn des Schülers sowie die Gliederung der Klasse, die Versetzungsprüfungen sowie die Einrichtung einer „Akademie“, die Verpflichtung auf die lateinische Sprache sowie die religiöse Praxis, die Beziehungen der Teilnehmer untereinander sowie die Strafen für Verfehlungen (JENZER 1991, S. 112ff.; DONOHUE 1963). Diese umfassende Festlegung, die nicht mit der Praxis in den Kollegs verwechselt werden darf, macht die doppelte Bedeutung der Studienordnung deutlich: Sie zielte nicht allein auf den Schüler, sondern ebenso auf die Lehrperson, die sie zu disziplinieren und anzuleiten versuchte.¹⁶

Der Stellenwert der jesuitischen Studienordnung von 1599 ist kontrovers beurteilt worden. Ihre originäre Leistung liegt m.E. nicht in den formulierten Prinzipien, sondern darin, daß sie die allgemein verbreiteten Ideen, Praktiken und Erfahrungen des 16. Jahrhunderts¹⁷ zu einem Unterrichts- und Erziehungssystem zusammengefügt und dieses dort angewandt hat, wo der Orden Fuß fassen konnte. Über diese praktische Bedeutung konnte sie ihre soziale und auch politische Bedeutung entfalten.

2.2 *Der schulische Parcours*

In der zweiten Hälfte des 16. Jahrhunderts war die Differenzierung der schulischen Laufbahn so weit fortgeschritten, daß sich die stufenförmige Vorgehensweise durchgesetzt hatte. Insbesondere der Erwerb der lateinischen Sprache wurde von anderen Wissensgegenständen getrennt und zu ihrer Voraussetzung gemacht (ARIÈS 1992, S. 269ff.; GRAFTON/JARDINE 1986). Die Schüler in den Jesuitenkollegs wurden entsprechend ihrer Kenntnisse und nicht nach ihrem biologischen Alter unterschieden. Die „Klasse“ war Ende des 16. und Anfang des 17. Jahrhunderts eher eine „Wissensklasse“ (oder „Stoffklasse“) als eine Jahrgangsklasse. Waren in der ersten der schulische Stoff und das Alter getrennt, so sind sie in der zweiten eine Verbindung ein-

gegangen. Die Homogenisierung von schulischem und biologischem Alter setzte zu Beginn des 18. Jahrhunderts ein; zuvor bestimmte die Heterogenität des Alters der Schüler das Bild: Schüler der ersten Klasse waren z.B. zu Beginn des 17. Jahrhunderts 8 Jahre bis 18 Jahre alt.¹⁸ Ebenso variierte die Größe der einzelnen „Stoffklassen“ in den Kollegs beträchtlich: z.B. von 23-92 Schülern in Troyes (DAINVILLE 1978, S. 113) bis zu 160-170 Schülern in München (DUHR 1913, Bd. 2.1., S. 517); kleinere „Stoffklassen“ wurden häufig zu größeren „Unterrichtsklassen“ zusammengefaßt.¹⁹

Die Jesuiten unterteilten die volle schulisch-universitäre Ausbildung in drei Phasen: *studia inferiora*, *studia superiora* und fachwissenschaftliches Studium in Theologie oder Jurisprudenz.²⁰ Der zwei- bis dreijährige Kurs der zweiten Phase entsprach einer wissenschaftlichen Propädeutik in Philosophie; der Kursus der ersten Phase sah 5 Stufen bzw. Klassen vor: 3 Grammatikklassen (*infima*, *media*, *suprema*) und 2 sogenannte Humanitätsklassen (*humanitas*, *retorica*); die Klassen wurden durch jährliche Prüfungen abgeschlossen (PAULSEN 1896, S. 413f.).²¹ Tatsächlich findet man auch Kollegs vor, die noch eine weitere Grammatikklasse einrichten oder sich auf die oberen Klassen beschränken (ARIÈS 1992, S. 423ff.). „An der Spitze des Unterrichtswesens stand der Pater Präfekt. Für jede Klasse war nur ein Lehrer angestellt, welcher die sämtlichen Lectionen darin zu erteilen hatte. Der Präfekt bestimmte gemeinschaftlich mit den Klassenlehrern die durchzunehmenden Pensa und Paragraphen; im übrigen stand ihm nur die Oberaufsicht über Zucht und Ordnung usw. zu; in den Klassen erschien er nur bei den halbjährigen Prüfungen“ (Erinnerungen 1862, S. 119).

Ziel der ersten Ausbildungsphase *studia inferiora* war die perfekte Eloquenz in lateinischer Sprache; die Schüler sollten Lateinisch (und mit Abstrichen Griechisch) reden und schreiben können. Ziel der Eloquenz – die *cognitio verborum* – war die Beherrschung der lateinischen Sprache sowie stilistischer und rhetorischer Fähigkeiten. Sie wurden durch die „Erudition“ – die *cognitio rerum* – ergänzt: Kenntnisse insbesondere in Geschichte und Geographie, später auch in Arithmetik.

Vermittlung des Lateinischen in den Grammatikklassen der Jesuitenschulen hieß *praktische Übung*: die Schüler sollten die Syntax nicht kennen, sondern können. Die rhetorische Ausbildung in den höheren Klassen bezog sich auf die Verbesserung der Sprach- und Sachkenntnisse, der Einübung poetischer Formen und eines rednerischen Stils, der rationale und affektive Momente verband.²² Einem frühen Eklektizismus – „*On touche un peu à tous les grands auteurs*“ (DAINVILLE 1978, S. 169) – folgte eine Konzentration auf Autoren der Antike, die als zentral angesehen wurden. Gelesen wurde insbesondere CICERO; in den Grammatikklassen kamen u.a. VIRGIL und OVID, in den Humanitätsklassen u.a. SALLUST und HORAZ hinzu. Alle Autoren

wurden in einer „bereinigten“, d.h. zensierten Form herausgegeben (WAGENMANN 1862, S. 762ff.; WEICKER 1863, S. 145ff.).²³

„Es war mir anfangs nicht möglich, dem Vortrage des Latein redenden Professors ordentlich zu folgen... Das Latein, welches gesprochen wurde, war mit seltenen Ausnahmen sogenanntes Küchenlatein... Die Form des Vortrags war die dogmatische oder synthetische. Es wurden Thesen aufgestellt und so gut es gieng durch Syllogismen erwiesen; dann wurden die etwaigen Einwürfe vorgebracht und widerlegt.“ (Erinnerungen 1862, S. 256)

Der Sprachunterricht verfolgte das Ziel, die Eloquenz durch Imitation lateinischer Autoren zu perfektionieren. Denken, Sprechen, Schreiben wurde zu einer „Kunst“ stilisiert, die der Stimme, der Diktion, dem Ton und der Geste große Bedeutung beimaß (CHARMOT 1943, S. 261ff.). Die „Erudition“ war Ende des 16. bis Anfang des 17. Jahrhunderts kein spezialisierter Unterricht in „Realien“, sondern eine aus der Interpretation antiker Klassiker gewonnene Sachkenntnis, wobei der Stil des Autors immer im Zentrum stand. Die „positiven Kenntnisse“ blieben rudimentär und wurden auch eher als Element verstanden, das der Eloquenz zugute kommen sollte (ROSENTHAL 1905).²⁴ Die Funktion der antiken Texte war die Initiation in ein Verständnis von Kultur, die die religiösen Texte kaum übernehmen konnten. So funktionierte die Antike am Ende des 16. Jahrhunderts als moralische Ressource. (Vgl. die Übersicht auf der folgenden Seite.)

Mit einem Wechsel der Methoden und Sozialformen intensivierten (nicht nur) die Jesuiten den Unterricht. Die Schüler wurden in relativ homogene Noten- oder Leistungsgruppen zu je 10 Schülern zusammengefaßt („Dekurien“ genannt), die unter Aufsicht eines anderen Schülers („Dekurion“) zur gleichen Zeit Gleiches taten: der zuletzt behandelte Stoff wurde auswendig hergesagt, revidiert und wiederholt (SCAGLIONE 1986, S. 13f.; FARRELL 1938, S. 119ff.). Aus diesen parallel arbeitenden Gruppen ließen sich mühelos einzelne Schüler herausnehmen, mit denen der Lehrer im Einzelgespräch die korrigierte schriftliche Arbeit besprach oder Stichproben machte, während in den „Dekurien“ weiter rezitiert wurde. Nur die *praelectio*, in der der Lehrer neues Wissen bzw. neue Texte einführte, synchronisierte die Schüler auf den Lehrer (JENZER 1991, S. 132ff.). Intensivierung durch Serien-Unterrichtung (FOUCAULT 1977, S. 188f.) etablierte die Funktionen der Schülerkader: der *Dekurio* kontrollierte die Anwesenheit seiner Schüler, sorgte für Ruhe, sammelte die schriftlichen Arbeiten ein, organisierte die Repetition sowie die Korrektur und schlug dem Lehrer Noten für seine Schüler vor.²⁵ Der *Censor* als Ober-Dekurio (*decurio maximus*) meldete dem Lehrer die abwesenden Schüler und andere Unregelmäßigkeiten und verfügte über diverse Privilegien (WEICKER 1863, S. 225f.).

Lektionsplan der „studia inferiora“ (Quelle: WEICKER 1863, S.169)

	Grammatica infima	Grammatica media	Syntaxis	Humanias	Rhetorica
Vormittag 1. Stunde	Korrektur der häuslichen Skripta durch den Lehrer Rezitation der Pensa aus Cicero und der lateinischen Grammatik Extemporale Übungen			wie Grammatica dazu Metrik	Korrektur der Extemporallen, Übungen, Repetition des Pensum vom Vortag
2. Stunde	Cicero Repetition des vorigen, Erklärung des neuen Pensum Diktat des Skriptum			Cicero Concertatio	Theorie der Rhetorik (Cicero und Aristoteles) Diktat, Concertatio
3. (halbe) Stunde	Grammatik und Concertatio				
Nachmittag 1. Stunde	Korrektur der Extemporallen vom Morgen, Rezitation der lat. und griech. Grammatik	wie Grammatica infima dazu Rezitation des Dichters	(a) ¼ Stunde Korrektur, Rezitation des lat. Dichters und des griech. Schriftstellers (b) über ¾ Stunde de lat. Dichter (c) über ½ Stunde de Griechisch	wie Syntaxis dazu: Diktat des Skriptum	Cicero: Reden
2. Stunde	Grammatik davon ¼ Stunde Griech.	½ Stunde lat. Syntax dazu im 2. Semester lat. Dichter ½ Stunde Griechisch	(b) über ¾ Stunde de lat. Dichter (c) über ½ Stunde de Griechisch	¾ Stunde lat. Dichter ¾ Stunde Griechisch	Griechisch
3. (halbe) Stunde	Concertatio				

Der Unterricht war rhythmisiert: Wiederholung und Revision des Bekannten, Einführung von Neuem, das wiederum einer Repetition unterzogen wurde. Ständiges Üben und Einüben, repetieren und rezitieren markierten die „Mechanisierung des Unterrichts“ (WAGENMANN 1862, S. 773). Dabei wurde der Memorierarbeit zentrale Bedeutung beigemessen: Wissen war auswendig gelerntes Wissen, das immer wieder reproduziert werden konnte. Die ewige Repetition schliff das Wissen als eine sichere Speicherung in die Körper der Schüler. Neben dem Auswendiglernen führten die Jesuiten die schriftliche Übung ein, sei es in der Klasse, sei es als Hausarbeit. Je nach Klassenstufe dominierten tägliche Übersetzungsübungen und extemporale Übungen, das Erstellen lateinischer Verse oder die Ausarbeitung von Reden oder Thesen. Die schriftliche Übung war eine Form, mit der die Jesuiten die Tätigkeit ihrer Schüler intensivierten und kontrollierbar machten (DURKHEIM 1990, S. 284f.; PAULSEN 1896, S. 416f.; WEICKER 1863, S. 184ff.).²⁶

2.3 Die „Aemulation“

Folgt man der Untersuchung von ARIÈS (1992, S. 349ff.), setzte sich mit dem 15. Jahrhundert ein neues Konzept von Disziplin durch. Grundlage dieses Prozesses waren zwei parallel verlaufende Entwicklungen: *Einerseits* veränderte sich die Auffassung vom Kind, eine Veränderung, die sich seit dem 13. Jahrhundert durch klerikale Texte angekündigt hatte, *andererseits* begann sich die Rolle des Lehrers von der seiner Schüler zu unterscheiden. Da das Kind – so die Annahme – eine Passage der Gebrechlichkeit (*etas infirma*; ARIÈS 1992, S. 364) durchlaufen würde, käme dem Lehrer eine moralische Verantwortung zu. Diese Disziplin re-strukturierte in den neuen Schulen den Lehrer-Schüler-Bezug.²⁷

Die Jesuiten versuchten, die Disziplin in ihren Kollegs über zwei Mechanismen aufrechtzuerhalten: durch Beaufsichtigung und körperliche Präsenz zum einen, durch die Stimulation des Wettifers (*aemulatio*) zum anderen. Ich werde mich hier auf die Beschreibung der Stimulierung der Schüler beschränken; bei der Beschreibung der Kontrolle der Schüler werde ich den Blick auf die Erziehungspraxis in den Internaten öffnen.

Es wurde schon gesagt, daß die Klasse in Gruppen („Dekurien“) aufgeteilt wurde. Diese Gruppen übernahmen eine weitere Funktion. Um den Arbeits- und Lerneifer der Schüler anzuregen, bedienten sich die Jesuiten der Mittel des Wettkampfes. Stimulierung durch *aemulatio* – diese „römische Komödie“ (FOUCAULT 1977) – hieß Aufteilung der Klasse in sich immer wieder untergliedernde, asymmetrisch strukturierte und sich gegenüberstehende Paare einzelner Schüler bzw. Schülergruppen. Die Klasse wurde unterteilt in zwei Lager (z.B. „Römer“ vs. „Karthager“), die sich wieder in Gruppen à zehn Schüler unterteilten. Jede Dekurie des einen Lagers stand einer anderen Dekurie des anderen Lagers gegenüber, jeder Schüler der ersten „Römer“-

Dekurie einem anderen Schüler der ersten „Karthager“-Dekurie. Dabei trat immer ein leistungsschwächerer Schüler oder eine leistungsschwächere Dekurie gegen einen etwas stärkeren Schüler bzw. etwas stärkere Dekurie an: D.h. jeder Schüler hatte in seinem *aemulus* einen Nebenbuhler oder Konkurrenten, der ihm in seiner schulischen Leistung nahe stand. Die Gliederung der Schüler implizierte ebenfalls, daß auch jedes Lager und jede Dekurie in sich nach Leistungsvermögen hierarchisch gestaffelt war.²⁸

Anwendung fand das System der *aemulatio* insbesondere während der sogenannten *concertatio* (und auch Disputation: dem Wettstreit mit Worten), die Bestandteil des alltäglichen Unterrichts war (vgl. den Lektionsplan); vor Festtagen fand sie auch als „*feierliche Kampfübung*...zwischen ganzen kombinierten Classen statt“ (WAGENMANN 1862, S. 777). In den „Konzertationen“ oder Disputationen wurden Fragen aus der Grammatik und aus verschiedenen Gebieten der *eruditio* (ROSENTHAL 1905, S. 23f.) an einzelne Schüler gestellt, wobei der Konkurrent (*aemulus*) auf Fehler oder zögerliche Antworten wartete, um mit einer Korrektur einzugreifen. Das Modell kannte auch die Möglichkeit einer asymmetrischen Konstellation: ein nicht-prämierter, einfacher Schüler forderte einen prämierten Schülerkader heraus. Zur Disposition stand dann der soziale Platz des Kadere oder eine andere Prämie.

„In der Philosophie und Theologie fanden jede Woche öffentliche Übungen der Zöglinge statt. Ein dazu erwählter Schüler...wiederholte von seinem im mittleren Gange des Saals dem Professor gegenüber angebrachten Sitze aus, die Grundzüge des Vortrags, welcher im Laufe der Woche von dem Professor gehalten war. Dieser griff, wo es erforderlich schien, verbessernd oder ergänzend ein. Dem Vortragenden oder *defensor* waren zwei Opponenten gegenübergestellt, welche am Schluß ihre Argumente vorbrachten. Dabei galt die strengste syllogistische Form.“ (Erinnerungen 1862, S. 268).

In der *concertatio* gingen Wettkampf und lateinische Sprache insofern eine Symbiose ein, als sie einen Habitus initiierten, in dem sich Konkurrenz und Zähigkeit miteinander verbanden. In den schulischen Alltag waren eine Reihe expliziter Prüfungssituationen eingelassen, von denen die *concertatio* eine enge Verbindung von Leistung und ihrer Bewertung einging. Dabei war für die Jesuiten die schulische Prüfung als eine Form der täglichen Gewissensüberprüfung ein zentraler Bestandteil ihres Erziehungs- und Lebensentwurfes (ONG 1970, KECK 1991). Nur permanente Prüfung und Überprüfung schien die zur Erzogenheit notwendige Selbstdisziplin und Sittlichkeit sichern zu können.

Das System des Wettkampfs – das „Zertieren“ als „Reizmittel“ – ergänzten die Jesuiten durch ein gestaffeltes System von Preisen und Privilegien. Im Kontext der Klassen, der Akademien oder im Rahmen von öffentlichen Wettkämpfen wurden neben Preisen und Auszeichnungen auch Posten von

Kadern vergeben, die ihre Träger mit Privilegien ausstatteten. Der Höhepunkt scheint der alljährlich aufgeführte öffentliche Wettkampf gewesen zu sein, an dessen Ende die Sieger durch einen Herold in gleichlautenden, „feierlichen“ Worten bekannt gegeben wurden:

„Das Ehrenzeichen der Dictatur war ein vergoldeter Schlüssel, der an einem reichen Bande von der Brust des Dictators herabhieng, sowie eine kostbar gebundene Matrikel, in welche die Namen der Dictatoren eingeschrieben wurden.“ (Der ehemalige Jesuitenschüler MICHAEL DENIS 1838, zit. in WAGENMANN 1862, S. 776.) „Aus jeder Klasse erhielten drei Schüler, welche sich durch Fleiß und Sittsamkeit ausgezeichnet hatten, eine Belohnung. Dieselbe bestand in einem kleinen silbernen Palmzweig an weißem, blauem und rothem Bändchen. Erst mußten das weiße und das blaue Bändchen errungen sein, ehe man mit dem rothen geschmückt wurde. Die Palmen mußte man nach acht Tagen wieder abgeben. Die Bändchen trug man als Abzeichen bis zur nächsten Vertheilung im Knopfloch.“ (Erinnerungen 1862, S. 135)

3. Die Erziehungspraxis in den Internaten

Bis hierhin wurde der unterrichtliche (und *implizit* erziehende) Ablauf in den Jesuitenkollegs skizziert. Die Formen der Kontrolle, die praktiziert wurden, machen es sinnvoll, die *explizite erzieherische* Praxis in den Internaten mit in den Blick zu nehmen. Bevor dies geschieht, soll zunächst auf das Verhältnis des Jesuitenordens zur Internatserziehung eingegangen werden.

Die gängige Vorstellung vom Jesuitenkolleg assoziiert Schule und Internat unter einem Dach (PAULSEN 1896, S. 430). Historisch läßt sich diese Vorstellung kaum aufrechterhalten, denn die Jesuiten standen eigenen Internatsgründungen insbesondere aus ökonomischen und ordensinternen Überlegungen reserviert gegenüber (DURKHEIM 1990, S. 277; STICHWEH 1991, S. 258f.; SCHRÖTELER 1940, S. 11ff.). Am Ende des 16. Jahrhunderts hatten sich drei Formen der außerfamiliären Erziehung im Kontext der Jesuitenkollegs etabliert: (1) das externe private Pensionat mit einer vergleichbaren Konzeption von Disziplin; (2) das Internat, das von einem anderen Orden unterhalten wurde, aber unter Aufsicht der Jesuiten stand; (3) das Internat (auch Konvikt genannt), das innerhalb des Kollegs von Jesuiten geführt wurde. Verglichen mit der Schülerzahl des Kollegs waren letztere in der Regel kleine Einrichtungen (SCHRÖTELER 1940, S. 91ff.; DUHR 1907, S. 324).

Die Jesuiten unterschieden die Zöglinge in ihren Konvikten nach ihrem Status und ihrem Stand in Stipendiaten („Kollegiale“ oder „Alumnen“) und zahlende Zöglinge („Konviktooren“, „Kommensale“); ein großer Teil der „Konviktooren“ scheinen adlige Söhne gewesen zu sein, die getrennt untergebracht wurden („Adligenkonvikte“) (SCHRÖTELER 1940, S. 95ff; ARIÈS 1992, S. 384ff.). Das Stipendium, für „arme Schüler“ gedacht, entwickelte sich zu

einer Art „bürgerlicher Pension“, die käuflich zu erwerben war und sich auf diese Weise zu „Pflanzschulen für Edelleute“ entwickelte (ARIÈS 1992, S. 387f.). Ferner gab es Schüler, die sich ihren Aufenthalt durch Arbeit als Hausdiener, Pförtner oder Kehler verdienten (SCHRÖTELER 1940, S. 123f.). Schließlich gab es reiche Schüler – *chambristes* (DURKHEIM 1990, S. 278) –, die ihre Diener und *précepteurs* mit ins Kolleg brachten. Letztere wurden auch „Pädagogen“ genannt, die die Instruktion und Beaufsichtigung zunächst eines, später mehrerer Schüler gegen Bezahlung übernahmen (vgl. DUHR 1907, S. 271; 1913, Bd. 2.1., S. 520f.; 1921, S. 388f.).

Der Tagesablauf in den Jesuitenkollegs am Ende des 17. Jahrhunderts:

4 Uhr	aufstehen, stilles Morgengebet, Selbstbetrachtung, Messe hören
5-7 Uhr	Eigenarbeit (Studium)
8-10.30 Uhr	Lektionen
11 Uhr	Mittagstafel
bis 13 Uhr	Erholung
13-15.30 Uhr	Unterricht
16-18 Uhr	Eigenarbeit (Studium)
18.30 Uhr	Nachmahlzeit
bis 20 Uhr	Erholung
bis 21 Uhr	allgemeine Litanei, Meditation, Nachtgebet
21 Uhr	Bettgezeit

(Quelle: WEICKER 1863, S. 119ff.; vgl. auch SCHRÖTELER 1940, S. 357ff.; für das 19. Jahrhundert siehe Erinnerungen 1862, S.112ff.)

Der Schüler, der in das jesuitische Internat eintrat, durchlief einen mehrstufigen und immer feiner werdenden Trennungsprozess: Trennung von der externen Welt, vom internen Leben der Jesuiten, von internen und externen Schülern, von reichen und armen Zöglingen, vom Leben der Zöglinge in anderen Gruppen („Abteilungen“ oder „Divisionen“ genannt), vom Leben der Zöglinge in anderen Zimmern und vom Leben eines anderen Zöglings überhaupt. Alle Segregationsstufen wurden mit Regeln umstellt und kontrolliert.

Die Kontrolle im Schulbereich bezog sich auf den regelmäßigen Schulbesuch, die Ordnung der Plätze in den Klassen, das Verbot von Kritzeleien und Schnitzereien an den Bänken und Wänden. Kontrolle bedeutete auch Ausdehnung der Schulzeit: Wenn auch in einem geringeren Umfang, fand sowohl samstags und sonntags als auch an freien Tagen Unterricht statt. „Ferien“ oder freie Tage wurden grundsätzlich mißtrauisch beäugt; je länger sie dauerten, als um so schädlicher galten sie.²⁹ Die Kontrolle im Internatsbereich bezog sich auf die Kontakte nach innen und nach außen, auf die Arbeitshaltung im Studium und die Intensität der Frömmigkeit, auf die private Lektüre und das private Territorium des Studienplatzes und des Alkoven so-

wie der Schränke, auf die zeitliche Disziplin und die Hygiene. Die Eigenschaften von „Pünktlichkeit, Stillschweigen, Ruhe und Ordnung“ (SCHRÖTELER 1940, S. 367) galten als zentrale Tugenden.

Die Kontrolle der Regelungen äußerte sich in einer möglichst permanenten Beobachtung und Überwachung, was in den Regularien immer wieder als Ziel angegeben wurde.³⁰

„Tag und Nacht waren diese Wächter [zwei Jesuiten] um uns: sie geleiteten uns zum Speisesaal, zum Spielplatz, zur Schule, zum Studiensaal, überwachten uns, oder holten uns zur bestimmten Stunde wieder ab... Er [der Studienpräfekt] war ein eigentlicher Zuchtmeister. Während der Stunden vigilierte er in den Korridoren umher, oder er saß in seinem am Eingange des Gymnasiumsgebäudes angebrachten Kämmerlein, von wo aus ihm das Inspizieren durch die nach drei Richtungen angebrachten Fensterchen erleichtert wurde.“ (Erinnerungen 1862, S. 106f., 119f.) – „Weder beim Essen, noch beim Studium, noch beim Spielen, noch beim Schlafen, noch selbst beim Beten in der Kapelle ist der Zögling jemals allein... Tag und Nacht, an jedem Orte und zu jeder Stunde weiß er sich beobachtet. Selbst auf den Treppen und Gängen, die der Zögling flüchtig als Durchgang von einem Raume zum anderen benutzen muß, stehen überwachende ‚Atriumspräfekten‘.“ (Zit. nach HOENSBROECH 1909, S. 158f.)

Das Substrat dieser Kontrollvorstellung war eine veränderte Disziplin-konzeption, die sich in den Prinzipien von ständiger Überwachung, Anzeigepflicht und körperlichen Strafen manifestierte (ARIÈS 1992, S. 365).³¹ Die permanente und intensive Beaufsichtigung als Mittel der Beobachtung sollte den Erziehenden die Möglichkeit an die Hand geben, die Schüler zu kategorisieren und hierüber die erzieherischen Maßnahmen zu individualisieren.³² Die Überwachung schien notwendig zu sein, um einer Schülerschaft begegnen zu können, die man in „Gefahr“ wählte (DURKHEIM 1990, S. 297). Als zentrale Gefahren galten die Sexualität („Erziehung zur Keuschheit“), die undifferenzierte Vermischung der Schüler („die ungegliederte Masse“), der Kontakt mit der externen Welt sowie Distanz zur Gruppe („Partikularfreundschaften“).³³ „Eigenthümlich war es, daß sie eine Unterredung zwischen nur zwei Zöglingen ohne besondere Erlaubnis nie duldeten; sie verlangten, daß mindestens immer drei sich unterhielten.“ Wenn aber „auf den Spaziergängen oder sonst dieselben drei Mann...zu oft zusammenstanden, so wurde ein solches Kleeblatt sofort getrennt.“ (Erinnerungen 1862, S. 134f.)

Die Zöglinge hatten alleine zu schlafen, ihre Betten wurden räumlich voneinander isoliert; körperliche Berührungen waren ebenso verboten wie der Besuch von Wirtshäusern oder anderen Etablissements; „gute“ und „schlechte“ Schüler sollten möglichst voneinander getrennt werden; zu genehmigen waren der Ausgang, der Empfang von Besuch und das Betreten eines anderen Zimmers; der Kontakt zwischen den „Abteilungen“ war untersagt; sowohl

Bücher als auch Briefverkehr wurden kontrolliert; bei gemeinsamen Ausgängen ging „der erste *Surveillant* voran, der zweite hinterdrein“ (Erinnerungen 1862, S. 128f.; auch SCHRÖTELER 1940, S. 328ff.). Die Aufsichtsfunktion übernahmen in der Schule der „Studienpräfekt“ und im Internat der „Präfekt“ (auch „Divisions-“ oder „Abteilungspräfekt“ genannt). Ihnen zur Seite standen Schülerkader, die unterrichtliche Funktionen (Dekurionen) oder Aufsichtsfunktionen wahrnahmen; letztere hießen *syndici* (auch *observatores* oder *surveillantes*). Die „gemeinsamen *syndici*“ führten sowohl in der Schule als auch im Internat Aufsicht (inklusive gemeinsamer Unternehmungen sowie Schulweg, Gang zur Kirche, zum Essen, usw.) und meldeten ihre Ergebnisse dem Rektor oder dem Präfekten; der *syndicus* für die Zimmer achtete hier auf Ordnung. Zudem gab es in den Abteilungen einen „Hebdomar“, der verschiedene Dienste erfüllte (z.B. Weck- und Säuberungsdienste). Er vertrat den Präfekten, wenn dieser nicht anwesend war; er achtete dann auf die Einhaltung der Regeln und führte den „Katalog“ (SCHRÖTELER 1940, S. 372f.). Der Katalog war eine Liste, in der Verfehlungen der Schüler vom „Hebdomadar“ übertragen wurden, wie z.B. „Er stand zu spät auf... Er war am Fenster... Er hielt sich auf einem öffentlichen Platz auf“ (zit. in SCHRÖTELER 1940, S. 409f.). Die Verfehlungen wurden mit Noten versehen – eine Art „Verhaltens-“ oder „Sittennote“ – und am Ende der Woche den internen Schülern vorgetragen. Weitere „Ämter“ im Kontext der Internatsgruppe waren u.a. der „Reihenführer“, der „Pfortner“ im Studiensaal, der „Spielführer“ und der „Großministrant“ (HOENSBROECH 1909, S.165).

3.2 Die Kongregationen

Innerhalb ihrer internen Gliederungen von Schule und Internat etablierten die Jesuiten somit eine wahre Fülle von „Ämtern“, die anderen Schulen keineswegs unbekannt waren (PAULSEN 1896, S. 334f.).³⁴ Diese erste Achse der Schüler-Staffelung wurde durch eine zweite Achse der Differenzierung ergänzt, die quer zu den „Klassen“ oder „Abteilungen“ verlief. Die Rede ist von den „Akademien“ und „Kongregationen“ (insbesondere der „Marianischen Kongregation“).³⁵ Sie waren Korporationen mit eigenen Aufnahmeverfahren und eigenem internen Leben (feste Versammlungstermine, Tagesordnungen und Aktivitäten; MÜLLER 1892, S. 89ff.). Als „eine Art Elite-truppe“ (DUHR 1907, S. 369) filterten sie aus der gesamten Schülerschaft diejenigen Schüler heraus, die als schulisch oder „sittlich“ besonders bewährt galten. Mitglied der „Akademie“ konnte nur werden, wer zuvor in die „Kongregation“ aufgenommen worden war (JENZER 1991, S. 127f.; MÜLLER 1892, S. 91).³⁶ In den Jesuitenkollegs gab es somit drei Kategorien von Schülern: der ordinäre Schüler, der „Kongregationist“ und derjenige Schüler, der Zugang zu den Akademien hatte. Diese drei Kategorien differenzierten sich noch einmal über ihre „Ämter“, die sie zum Teil ihrem Status verdankten.

Im Rahmen der „Akademien“ wurden schulische Übungen und kulturelle Veranstaltungen durchgeführt wie Disputationen, Rezitationen und Theater; die „Kongregationisten“ bekehrten „Irrgläubige“, sammelten oder vernichteten „häretische Bücher“ und führten verschiedene „religiöse Übungen“ durch wie Rosenkranz beten, Prozessionen usw. (DUHR 1907, S. 360; Erinnerungen 1862, S. 141ff.). Im Alltag des Kollegs installiert, markierten diese Korporationen ein Zeitmanagement, das die Schüler auf Zeiträume verpflichtete. Im Innern der Jesuitenkollegs stellten sie unabhängig von der sozialen Herkunft ihrer Mitglieder eine Sozialität dar, die die Schüler in einem Geist von Frömmigkeit miteinander verband und sie in ihrer (auch zukünftigen) Lebensführung auf den Kult der „Marienverehrung“ festlegte.

An der Spitze der „Kongregationen“ standen in der Regel professionelle Teilnehmer; in ihrem Innern aber etablierten sie eine Reihe von Schüler-Ämtern wie „Präfekt“, „Assistent“, „Konsultor“ und „Sekretär“, die zusammen den „Magistrat“ bildeten. Die Aufgaben, die diese Schüler-Kader erfüllten, bestanden u.a. in der Beobachtung der Frömmigkeitsübungen derjenigen Schüler, die in diese Vereinigung aufgenommen werden wollten und die eine Probezeit durchliefen. Außerdem beobachteten sich die Mitglieder in ihrer Frömmigkeit untereinander und brachten ihre Erkenntnisse bei den Zusammenkünften zur Sprache, um „zu große Vertraulichkeit“ zu unterbinden (MÜLLER 1892, S. 93; WEICKER 1863, S. 228ff.). Die „Kongregation“ wurde abhängig von ihrer lokalen Größe³⁷ durch weitere, „engere“ Gliederungen ergänzt, die sich „auf die allerbesten Elemente beschränkten“ (DUHR 1907, S. 370); eine Art „Eliteausschuß“ bildete z.B. das „Colloquium Marianum“ (DUHR 1913, Bd. 2.2., S. 91) oder die „Kongregation vom heiligen Scapulier“ (Erinnerungen 1862, S. 144).

Beide Achsen, über die die Schülerschaft differenziert wurde, markierten ein tiefgestaffeltes, pyramidenförmig organisiertes soziales Feld, das soziale Platzierungen und vielfache Beobachtungsmöglichkeiten vorsah. Es war durchzogen von einer Art „Ämter-Sozialität“ im Schul- und Internatsbereich, die jeden Schüler als ständig bereiten Funktionär begriff (DURKHEIM 1990, S. 299).

3.3 Die religiöse Praxis

Die Beschreibung der Jesuitenkollegs wäre unvollständig, wenn die religiöse Erziehung unberücksichtigt bliebe. Sie war – neben der Organisationsform des Unterrichts – ein zweites zentrales Element der jesuitischen Erziehung (CODINA MIR 1968, S. 128ff.). Mit ihr eröffneten die Erziehungspraktiker den Schülern ihre Vision eines religiösen Lebens und schufen sich sozusagen eine innere Kontroll- oder Regulierungsmöglichkeit ihrer Schüler. So berichtet ein Jesuit im Jahre 1573 über den erzieherischen Effekt, den der Marienkult der „Kongregation“ erzielte: „Die Schüler lassen sich durch die Hilfe

der Gottesmutter mit solcher Leichtigkeit regieren, daß alle Präfekten stauen. Trotz ihrer großen Zahl – wir haben gegen 630 – brauchen wir nur selten zur Rute zu greifen. Sie erfüllen ihre Pflicht mehr aus Tugend und Frömmigkeit als infolge strenger Zucht.“ (Zit. in DUHR 1907, S. 358)

Religiöse Erziehung in den Jesuitenkollegs hieß weniger kognitive Auseinandersetzung, sondern insbesondere Vollzug der religiösen Praxis. Der tägliche Ablauf, durch den die Schüler geführt wurden, umfaßte Gebete, Gottesdienst und Gewissensüberprüfung (Selbstbetrachtung); dabei übernahmen die Gebete häufig Rahmungsfunktionen: Sie markierten Anfang und Ende der Mahlzeiten, des Unterrichts und des Tages. Die Selbstbetrachtung glich einem Aufgabenkatalog zur persönlichen „Besserung“. Morgens sollte sich der Schüler selbst beauftragen, während des Tages eine bestimmte Handlung („Sünde“) zu unterlassen, um dann am Abend „Rechenschaft abzulegen“. Als außeralltägliche Formen sind „Frömmigkeitsübungen“, die „Beichte“ und insbesondere die „Exerzitien“ zu nennen. Die „Ohrenbeichte“, die der Jesuitenorden wieder eingeführt hatte, wurde den Schülern zur monatlichen Pflicht gemacht.³⁸ Ihr „Beichtzettel“, der ihren Namen und den ihrer Klasse zu tragen hatte, wurde vom Lehrer eingesammelt und den „Beichtvätern“, den jeder Schüler zugewiesen bekam, übergeben. Als die klassisch zu nennende Form jesuitischer Unterweisung fanden die „geistlichen Übungen“ (die „Exerzitien“) – wie HOENSBROECH (1909, S. 190) berichtet – Ende des 19. Jahrhunderts alljährlich für drei Tage im Oktober, d.h. kurz nach Beginn des neuen Schuljahres statt:

„Während der Exercitien wird oft gebeichtet und dem *Pater Spiritualis* [der Exerzitienmeister] in wiederholten Unterredungen der ganze innere Seelenzustand mitgeteilt. Solange die Zeit der Exercitien dauert, soll man nicht sprechen als nur mit dem geistlichen Vater, die Augen stets niedergeschlagen, und in sich gekehrt immer und überall an heilige Dinge denken.“ (Erinnerungen 1862, S. 235) – „Täglich fanden vier Vorträge statt. Stillschweigen, auch während der Erholungsstunden, wurde nicht vorgeschrieben, aber ‚gern gesehen‘, und deshalb von fast Allen beachtet... Die Vorträge behandelten die sogenannten ‚ewigen Wahrheiten‘ und ‚letzten Dinge‘: Tod, Gericht, Hölle, Himmel; daneben: Sünde, Buße, Beichte und Standespflichten.“ (HOENSBROECH 1909, S. 190)

Diese „Übungen“ sind in vier Phasen unterteilt: in denen der „Übende“ seine „Schuld-“ und „Sündhaftigkeit“ erkennt und eine „Generalbeichte“ ablegt; sich gegen „Luzifer“ und für „Christus“ entscheidet; das Leben und die „Leidensgeschichte Jesu“ nachlebt; und mit der „Auferstehung Christi“ auch seine „Erlösung“ als einen „Sieg“ feiert. Als „neuer Mensch“ wird er dann in die Welt gesandt, verpflichtet auf das „Prinzip und Fundament“.

Zentral für den Ablauf der „Exerzitien“ war die Produktion von „Phantasien“ – die „Anwendung der Sinne“ (SUDBRACK 1990) – durch eine An-

einandereihung von Bildern. Alles ist und war vom „Übenden“ so nachzuvollziehen, als wäre er selbst in den historisch längst vergangenen Momenten gegenwärtig gewesen – beim „Abendmahl“ und der „Kreuzigung“ –, so als könnte er mit seinen Sinnen all das wahrnehmen, was an Gerüchen die Straßen durchzog, all das schon Gesprochene hören, den vergangenen Klang der Stimmen erahnen und in den historischen Städten und Landschaften wandeln. Was durch diese „Visualisierungsexerziten“ (GRAFTON 1986) spirituell *nachgelebt* werden sollte, wurde durch die Ausführungen seines „Exerzitenmeisters“ vorgegeben. Drastische Vorstellungen von „Hölle“, „Tod“ und „Verdammnis“ auf der einen Seite und glorreiche Legenden von „Heiligen“ auf der anderen Seite galten im 16. und 17. Jahrhundert in diesen „Übungen“ als ein probates Mittel, Menschen zu „Schuldbekennnis“ und „Umkehr“ zu bewegen.³⁹ Der Rahmen der „Exerziten“ wurde – wie schon gezeigt – durch die theozentrische Anthropologie des Jesuitenordens definiert: Sinn und Zweck menschlichen Lebens sind auf „Gott“ als höheres Prinzip orientiert (GUNDLACH 1927). Die „Übungen“ waren im Kontext der (religiösen) Erziehungspraxis in den Jesuitenkollegs zu Beginn der Neuzeit ein exklusives, außeralltägliches Mittel der Erziehungspraktiker, eine soziale Identität zu stiften, die ihre Affekte diesem Prinzip unterordnete.⁴⁰

4. Resümee: Selbsttätigkeit und „totale Institution“

Die Schulen des Jesuitenordens hielten trotz neuer Entwicklungen auf den Gebieten der Technik und der Wissenschaften sowie einem veränderten Bildungsbedürfnis der Klientel an ihrem Bildungsprogramm fest; nur zögernd gelangte neuer schulischer Stoff (z.B. Mathematik) in ihren Lehrplan. Seit der Mitte des 18. Jahrhunderts gerieten sie zusehends in die Schußlinie der Kritik; ihre Antiquiertheit rechtfertigte nicht mehr ihre Dominanz. Es folgte ein Verbot des Jesuitenordens in Portugal (1759), Frankreich (1762) und Spanien (1767); einem allgemeinen Verbot in Europa kam der Papst durch die Auflösung des Jesuitenordens im Jahre 1773 zuvor. Nach seiner Wiedenzulassung in Deutschland (1814) hat der Jesuitenorden nicht wieder die frühere dominante Stellung einnehmen können; im Jahre 1872 wurde er im Deutschen Reich erneut verboten.⁴¹ Parallel zum Niedergang der Jesuitenkollegien verlief ein Prozeß, der die Bildungseinrichtungen aus der konfessionellen Bindung löste und sie zu einer öffentlichen Angelegenheit machte.

Um die historische Entwicklung der Jesuitenkollegs zu resümieren, läßt sich festhalten: Zentral für das Erziehungsprogramm war die Herstellung von Erzogenen durch die Konstituierung eines als noch unvollkommen empfundenen Selbst: Es galt, „an sich zu arbeiten“. Die Jesuitenkollegs konzipierten das Selbst im Kontext geistigen Handelns (sitzen, schweigen, schreiben, deklamieren). Verschoob die jesuitische Erziehungsidee die Verantwortung für die eigene Entwicklung in die Selbsttätigkeit ihrer Schüler, so war ihre Erziehungspraxis jedoch von einem habituellen Mißtrauen gegenüber den indi-

viduellen Trägheiten durchzogen. Daher wurde die Selbsttätigkeit umstellt mit Regeln, durch Prämien angespornt und in ein Sozialsystem eingebettet, in dem der soziale Status vom einem permanent zu erbringenden Nachweis des Handelns (d.h. schulische Leistung und sittliches Verhalten) abhing. Dabei rekurrten die Jesuitenkollegs als „totale Institutionen“ auf regulierende Mittel der Zeitnutzung und gegenseitige Kontrolle, so als seien die Zöglinge als „Objekte“ ihrer Erziehung nur durch diese vielseitige Beaufsichtigung, Beschäftigung und Leistungsorientierung zu „formen“.

Die Herstellung von *Gewißheit* über das Tun und Lassen der Zöglinge kann als Kern des jesuitischen Erziehungsprinzips aufgefaßt werden.

Anmerkungen

- 1 Die Verbindung von Schule und außerfamiliärer Unterbringung ist keine Erfindung der Neuzeit. Zur institutionalisierten Erziehung außerhalb der Familie in der Antike vgl. MARROU 1977.
- 2 Zu den sächsischen Fürstenschulen vgl. beispielhaft RÖSSLER 1891 und FLATHE 1879, zu den württembergischen Klosterschulen LANG 1938 und EITLE 1913, zu den Jesuitenkollegs SCHRÖTELER 1940. Die drei sächsischen Fürstenschulen waren für insgesamt 240 Schüler geplant (PAULSEN 1896, S. 291); in Württemberg wurden 1583 in zehn Klosterschulen 185 Schüler unterrichtet und untergebracht (LANG 1938, S. 93f.). Als „Jesuitenkollegs“ werden diejenigen Einrichtungen bezeichnet, die ein Ordenshaus der Jesuiten mit einer Lehranstalt verbinden (WAGENMANN 1862, S. 759; HENGST 1981, S. 65ff.).
- 3 In protestantischen Regionen wurden im Zuge der Säkularisierung und in Anlehnung an die sächsischen Fürstenschulen weitere Klöster zu Schulen bzw. Internatsschulen umgewandelt, z.B. die Klosterschulen in Ilfeld (1546) und Roßleben (1554) (PAULSEN 1896, S. 297ff.); eine weitere Fürstenschule entstand in Heilsbronn (JUNGER 1971) und in Brandenburg („Joachimsthaler Gymnasium“). Die Klosterschule Roßleben geht auf eine Stiftung der Familie VON WITZLEBEN zurück (SCHULENBURG 1966), die Klosterschule Ilfeld gehörte im Laufe ihrer Existenz verschiedenen Herzog- und Fürstentümern sowie Grafschaften an, bevor sie 1867 in preußischen Besitz überging (VAHLBRUCH 1966).
- 4 Die Anzahl der Kollegs des Jesuitenordens stieg von 125 (1574) auf 669 (1750). Im Jahre 1679 existierten insgesamt 578 Einrichtungen, davon 469 in Europa und davon wiederum 161 in Deutschland, Ungarn und Polen. Im gleichen Jahr waren in Deutschland 6.713 Jesuiten tätig, davon 2.780 als ausgebildete Priester. In den Ländern Italien, Portugal, Spanien und Frankreich arbeiteten zur gleichen Zeit insgesamt 10.942 Jesuiten, davon 5.090 als Priester (WEICKER 1863, S. 12f.; WAGENMANN 1862, S. 755). Eine Konkurrenz erwuchs den Jesuitenkollegs im 17. Jahrhundert in Frankreich durch die Schulen der Jansenisten, die durch kleine Lerngruppen und Präferenz der französischen Sprache ihren Eindruck auf herrschende Kreise nicht verfehlten (SELLMAIR 1932). Vgl. F. OSTERWALDER: Die pädagogischen Konzepte des Jansenismus im ausgehen

- den 17. Jahrhunderts und ihre Begründung. In: Jahrbuch für Historische Bildungsforschung 2 (1995), S. 59-83.
- 5 Weitere Schwerpunkte der Jesuiten waren die Seelsorge (Pfarreien, Glaubenskongregationen) und die Missionstätigkeit.
 - 6 Einige Beispiele: Ingolstadt und Köln 1556, Trier 1560, Mainz 1561, Dillingen 1563, Fulda 1571, Koblenz 1580, Münster 1588, Regensburg 1589, Konstanz 1592 (FLEISCHMANN 1906, S. 664ff.; WAGENMANN 1862, S. 744ff.; STICHWEH 1991, S. 250).
 - 7 Nach LUHMANN/ SCHORR (1988, S. 240) fiel dem Jesuitenorden insbesondere eine religiöse Orientierungsfunktion höherer Stände zu.
 - 8 Als Stifter kamen weltliche und geistliche Fürsten, Städte und Privatleute in Betracht. So wurde z.B. das Kolleg in Augsburg von der Handelsfamilie FUGGER dotiert, das Kolleg in Molsheim durch den Straßburger Bischof, das Kolleg in Fulda durch den Fürstbist, das Ingolstädter Kolleg durch den Herzog von Bayern (PAULSEN 1896, S. 382ff.). Die finanzielle und Vermögenssituation des Jesuitenordens zum Zeitpunkt seiner ersten Aufhebung im Jahre 1773 dokumentiert HOENSBROECH (1909, S. 214ff.); für Frankreich vgl. JULIA et al. (1987).
 - 9 Es existieren keine genauen Angaben über die soziale Herkunft der Jesuitenschüler in Deutschland. Für ein Kolleg in Frankreich dokumentiert DAINVILLE (1978, S. 105ff.) die Daten aus dem 17. Jahrhundert; SCHRÖTELER (1940, S. 97ff.) betont die Bedeutung adliger Söhne im 16. Jahrhundert. Die Präferenz des Jesuitenordens für höhere soziale Kreise kann durch einen Vorgang illustriert werden, der sich im Vorfeld der Gründung des Jesuitenkollegs in der nordfranzösischen Industriestadt Lille in den 1870er Jahren ereignete. Hier standen die lokalen Jesuiten den Gründungsplänen ihres Provinzials skeptisch gegenüber. Ihr Superior argumentierte marktanalytisch: „Yes, undoubtedly Lille has a population of 150.000, but 100.000 of them are workers. Limited to 50.000, the bourgeoisie [already] has for the education of its children first, the lycée and the church institution supported by the archbishop.“ (Zitiert in PADBERG 1969, S. 258). Als Klientel schieden niedere soziale Kreise aus.
 - 10 Die Flexibilität äußerte sich auch darin, die an sich untersagte Muttersprache partiell zuzulassen (STICHWEH 1991, S. 247f.). Die Jesuitenkollegs waren nur für männliche Schüler eingerichtet worden. Zu den Versuchen von Frauenvereinigungen oder Frauenorden (wie „Jesuitinnen“ oder „Englische Fräulein“), das jesuitische Erziehungssystem für Schülerinnen zu etablieren, vgl. CONRAD 1991.
 - 11 Das Erziehungs- und Bildungsprogramm der Jesuitenkollegs war für unterschiedliche familiäre Interessen nutzbar, wie LANGDON (1984/85) mit einer vergleichenden Untersuchung von 4 Kollegs im Frankreich der 2. Hälfte des 19. Jahrhunderts belegt. Er zeigt, wie regionale Besonderheiten die soziale Zusammensetzung der Schülerschaft bestimmen konnten. Fungierte Vannes als eine Art „Asyl“ für die Kinder des alten bretonischen Adels, dann Paris als „upper-class college“ (S. 38) für den Adel und das höhere Bürgertum; Lille war darauf spezialisiert, Kinder bürgerlicher Herkunft insbesondere auf ein naturwissenschaftliches Studium und somit auf ihre soziale Mobilität vorzubereiten, während das Kolleg in der Garnisonsstadt Reims den Status einer „military school *par excellence*“ (S. 39f.) innehatte.
 - 12 Die Gründergeneration des Jesuitenordens studierte zu einem Zeitpunkt u.a. in Paris, als sich die Aufteilung der Schüler in Klassen und neue Unterrichtsmethoden (Befragung, Repetition, Deklamation) durchzusetzen beginnen. In den ersten

- Kolleggründungen in den 1540er Jahren wurde für diesen *modus parisiensis* optiert (BRIZZI 1984, S. 161f.; CODINA MIR 1968, S. 109ff.). Der erste Entwurf für einen Studienplan wurde im Sommer 1585 von einer Kommission vorgelegt. Die Lehrenden des *Collegium Romanum* unterzogen den Entwurf einer Kritik, die 1591 in einem zweiten Entwurf mündete. Dieser zweite Entwurf wurde in den bestehenden Kollegs drei Jahre lang erprobt. Die Erprobungsphase schlossen gutachterliche Stellungnahmen der Kollegsrektoren und Provinzials der Ordensprovinzen ab (MÜLLER 1892, S. 28ff.; DUHR 1907, S. 280ff.).
- 13 Dabei existierten Anpassungsschwierigkeiten und Ausnahmeregelungen (DUHR 1907, S. 241ff.), von der auch die Reaktion des Ordensoberen („General“) zeugt, der 1604 die deutschen Jesuiten anmahnt, es dem Eifer der französischen Kollegen in der Befolgung der Studienordnung gleichzutun (DAINVILLE 1978, S.190).
 - 14 In Frankreich waren es die Schriften von F. SACCHINI („Paraenesis“ und „Protrepticon“, 1625) und von J. DE JOUVANCY („Ratio discendi et docendi“, 1692); in Deutschland erschien 1736 ein Kommentar von F.X. KROPF („Ratio et via recte“), in Österreich und Polen erschienen ebenfalls Erläuterungen. Zentrale Bedeutung erlangten die Kommentare von SACCHINI und JOUVANCY (DAINVILLE 1978, S. 209ff.; LUNDBERG 1966, S. 272).
 - 15 Mit der Verbreitung der Jesuitenkollegs setzte eine (ordensinterne) Produktion von Schulbüchern und anderer Unterrichtsmaterialien ein, zum Beispiel: J. PONTANUS: Progymnasmata latinitatis. Ingolstadt, 1589-1594; F. HEILLE: Clavis linguase Graecae. München 1690; J. SPENGLER: Anfangsgründe der Rechenkunst und Algebra. Augsburg 1772 (Die Jesuiten in Bayern 1991, S. 131f.).
 - 16 Der enorme Zuwachs an Ordensmitgliedern und ihre große Fluktuation in den Schulen (PAULSEN 1896, S. 424) schien die Studienordnung als ein Element der Kontinuität erforderlich zu machen. Die Fluktuation erklärt sich u.a. durch den Stellenwert des Kollegs als ordensinterner Ausbildungsstätte. Sie deutet zugleich auf die geringe soziale Anerkennung des Lehrerberufs hin. Zur literarischen und pädagogischen Ausbildung der jesuitischen Novizen vgl. COMPÈRE 1994.
 - 17 Erinnert sei an die schon erwähnten Kloster- und Fürstenschulen, insbesondere an die württembergische Klosterordnung von 1559 (LANG 1938, S. 72ff.), an die protestantischen Schulen unter der Leitung von J. STURM und seiner Straßburger Studienordnung (PAULSEN 1896, S. 282ff.) sowie an die Schulen der „Brüder vom Gemeinsamen Leben“ in den Niederlanden, dem Rheinland und in Westfalen (LUNDBERG 1966, S. 56ff.). Die Bedeutung der Straßburger Studienordnung für die Formulierung der jesuitischen Studienordnung ist manchmal bestritten worden; DUHR (1907, S. 280f., 286, 291) zeigt, daß in verschiedenen Stellungnahmen der jesuitischen Provinzials die Straßburger Studienordnung positiv vermerkt und zur Rezeption empfohlen wurde. Für ARIÈS (1990, S. 265) kommt mit der Studienordnung der Jesuiten eine Entwicklung zu ihrem Abschluß, die mit den Statuten des Pariser Kollegs Montaigu und den Regeln der „Brüder vom Gemeinsamen Leben“ ihren Ausgang genommen hatte: die Schulordnungen sind disziplinarische Regelungen geworden.
 - 18 DAINVILLE (1978, S. 110ff.) dokumentiert die Heterogenität der Schüler mittels des Eintrittsalters und ihrer Verteilung über die Klassenstufen; vgl. ebenso ARIÈS (1992, S. 323ff.) und SCHRÖTELER (1940, S. 99).
 - 19 DAINVILLE (1978, S. 175) beziffert die Größe der Grammatikklassen auf 150-200 Schüler, die der Humanitätsklassen auf 90-100 Schüler.

- 20 HENGST (1981, S. 70) zählt das Studium zu den *studia superiora* und kommt so zu einem zweiphasigen Studienmodell.
- 21 Die Humanitätsstudien hatten sich aus den Artistenfakultäten herausgelöst und waren zum Bestandteil der schulischen Bildung geworden (SEIFERT 1984).
- 22 Zum Unterricht in der Rhetorik in der Frühphase der Kollegs vgl. BAUER (1986, S. 138ff.); zu den Lehrbüchern der Grammatik in den Jesuitenschulen Mitte des 18. Jahrhunderts vgl. JAHREISS (1990, S. 73ff.).
- 23 DAINVILLE (1978, S. 270ff.) listet die Bücher auf, über die die Novizen des Jesuitenordens als Schüler in Toulouse am Ende des 16. Jahrhunderts verfügten. Fast alle Schüler besaßen u.a. Grammatikbücher für Latein und Griechisch, ebenso Texte zur Prosodie und Rhetorik; einige verfügten auch über Lexika zur Poesie und Geschichte und griechisch-lateinische Wörterbücher. In den Klassen der zweiten Phase gehörten Werke des ARISTOTELES zur Ausstattung sowie eine Reihe unterschiedlicher Kommentare und Mathematikbücher. Bücher sind dabei *feuilles*: „les feuilles, c'était l'édition très bon marché qui contenait un texte largement interligné et généralement une page blanche interfoliée pour y noter la *praelectio* magistrale“ (DAINVILLE 1978, S. 172).
- 24 Dies scheint insbesondere für den Unterricht in Geschichte und Geographie zuzutreffen (ROSENTHAL 1905, S. 15ff.), nicht so sehr für den Unterricht in Mathematik. Hier wurden zu Beginn des 17. Jahrhunderts zumindest in Frankreich eine Reihe von Mathematiklehrern (*professeur de mathématiques*) eingestellt (DAINVILLE 1978, S. 323ff.). Mit der Zunahme der Bedeutung mathematischen Unterrichts stieß die Vorschrift, das Unterrichtsgespräch in lateinischer Sprache zu führen, an ihre Grenze; so wurde 1703 die Muttersprache offiziell in den Katalog der Lehrgegenstände aufgenommen (WAGENMANN 1862, S. 765). In Deutschland wurde 1726 ein Mathematikbuch mit einer Einführung in deutscher Sprache herausgegeben (ROSENTHAL 1905, S. 78); in Frankreich wurde 1737 bekannt, daß seit Beginn des 18. Jahrhunderts der muttersprachliche Mathematikunterricht weit verbreitet war, und daß viele, insbesondere die besseren Mathematikbücher, in französischer Sprache erschienen waren (DAINVILLE 1978, S. 392ff.).
- 25 Die Regelung sah sechs Notenstufen vor: Recht Gute; Gute; Mittelmäßige; Bedenkliche; solche, die sitzen bleiben; diejenigen, die entfernt werden mußten. Diese Prädikate wurden mit Ziffern von 1 bis 6 ausgedrückt (WEICKER 1863, S. 217; JENZER 1991, S. 120).
- 26 Die Menge und Vielfältigkeit der schriftlichen Übungen gilt DURKHEIM (1990, S. 295) als Zeichen der Intensität der Kultur, die in den Jesuitenkollegs im Unterschied zur Universität trainiert wurde. Die schriftlichen Übungen waren selbst bei einigen Lehrern umstritten; sie schränkten sie ein oder opponierten gegen sie (DUHR 1913, 2.1., S. 496).
- 27 Zu den Auseinandersetzungen um die Disziplin in den Schulen vgl. ARIÈS (1992, S. 440ff.) sowie DUHR (1921, S. 439ff.), der von den „Verrohungen“ in Folge des 30jährigen Krieges berichtet.
- 28 Das jesuitische System der *aemulatio* ist vielfach beschrieben worden; vgl. z.B. WAGENMANN (1862, S. 776ff.), WEICKER (1863, S. 194ff.), DURKHEIM (1990, S. 298ff.). Die „Lager“ und „Dekurien“ waren nur ein Teil der Mittel, mit denen die Jesuiten ihre Schüler unterscheidbar machten. Neben weiteren Kaderfunktionen wie „Imperator“, „Tribun“, „Prätor“, „Censor“, die regelmäßig nach einem Schreib-Wettkampf vergeben wurden, existierten vergleichbare Funktionen in den „Akademien“ und „Kongregationen“ (s.u.).

- 29 Die schulfreie Zeit wurde regional unterschiedlich gehandhabt. Es gab in der Regel einen freien Tag in der Woche, verkürzten Unterricht in den sogenannten „Hundstagen“ von Mitte Juli bis Mitte August und 4 bis 6 Wochen Herbstferien (DUHR 1907, S. 262ff.).
- 30 Daß zwischen normativer Kodierung und erzieherischer Praxis in den Internaten eine Lücke klaffte, bestätigen verschiedene Berichte (z.B. SCHRÖTELER 1940, S. 368). In der Konstitutionsphase der jesuitischen Internate zielten die Regelungen auf die Herstellung einer (relativ) einheitlichen Praxis sowie eines erzieherischen Ethos, das sich den Regeln verpflichtet fühlte. Vorstellungen einer umfassenden Beaufsichtigung waren über die Jesuitenkollegs hinaus verbreitet. Sie durchziehen z.B. die „Erziehungsordnung für die Zöglinge von Port-Royal“ (1657), einer Schule der Jansenisten (dokumentiert in SELLMAIR 1932, S. 182ff.).
- 31 Folgt man der wissenschaftlichen Literatur, so scheint die Prügelstrafe in den Jesuitenkollegs – im Vergleich zu anderen Schulen – eine untergeordnete Rolle gespielt zu haben; vgl. beispielhaft ARIÈS (1992, S. 373f.), PAULSEN (1896, S. 429f.); anders allerdings MÜLLER (1892, S. 98f.). Zur Praxis anderer Institutionen vgl. RAUMER (1847, S. 296f.). Daß auch in den Jesuitenkollegs (zuweilen) eine „knechtische Furcht“ regierte, belegen interne Berichte (z.B. SCHRÖTELER 1940, S. 203).
- 32 In ordensintern zirkulierenden Papieren wurden Vorstellungen von Schülertypen entwickelt. J. CORTESONE, 1564-1569 Rektor des deutschen Kollegs in Rom, unterschied drei Kategorien von Schülern: die „gut veranlagten“, die „bösen“ Zöglinge, sowie diejenigen, die „in der Mitte“ stehen. Die „guten“ Schüler unterschied er wiederum in „gute“, „bessere“ und „vollkommene“; die „bösen“ in „sinnlich“, „stolz“ und „frech“. Ein Zögling wurde zu dem, was er geworden war, durch die „Natur“, durch „Umgang“ und „Erziehung“ oder durch die „Gnade Gottes“ (SCHRÖTELER 1940, S. 212ff.).
- 33 In manchen Regelungen und Empfehlungen der Ordensoberen mag man die Absicht erkennen – es sei hier noch einmal wiederholt –, auch die Erziehenden zu einem adäquaten Umgang mit den Schülern zu erziehen. So z.B. wenn es heißt, daß die Erziehenden mit den Schülern nur zu unverdächtigen Stunden und in der Öffentlichkeit oder bei offener Tür sprechen sollten (SCHRÖTELER 1940, S. 331). Die Bekämpfung „unkeuschen“ Verhaltens zielte nicht nur auf die Schüler, sondern ebenfalls auf die Erziehenden (LANG 1845).
- 34 Die Existenz von Schülerämtern ist ebenfalls für die protestantischen Schulen des 16. Jahrhunderts nachgewiesen worden: öffentliche Aufseher- und geheime Aufpasserfunktionen, Gehilfen im Unterricht und im Internat („Wächter“), gegenseitige Kontrolle und Belehrung durch Abteilungsvorsteher („Dekurionen“). Es bestand allgemeiner Konsens darüber, daß „Zucht und Ordnung“ – angesichts weniger professioneller Teilnehmer – nur mit Hilfe der Schüler aufrechtzuerhalten sei.
- 35 Die „Kongregationen“, die auf eine mittelalterliche Tradition zurückgriffen, wurden seit den 1570er Jahren zunächst ohne weitere Unterscheidungen gegründet (DUHR 1907, S. 357ff.). Mit ihrer Ausweitung in der 1. Hälfte des 17. Jahrhunderts in den Kollegs und in den Städten wurden sie nach Stand, Beruf und Alter unterschieden: „Kongregationen“ für Adelige und Bürger, Handwerker und Priester, Studenten (obere Klassen) und Schüler (untere Klassen). Eine Reihe von Städten wurden gar mit einem ganzen Netz von „Korporationen“ überzogen (DUHR 1913, 2.2., S. 81ff.; HEIMBUCHER 1934).

- 36 Für einen Einblick in das *Procedere* der Aufnahme in die Kongregation (Probezeit, Entscheidungsfindung, Gelübde) vgl. *Erinnerungen 1862*, S. 142f..
- 37 Einige Beispiele demonstrieren die unterschiedliche Dichte bzw. Exklusivität: Im Kölner Jesuitenkolleg waren 1587 von über 1.000 Schülern 300 Schüler Mitglied der „Marianischen Kongregation“; im Fuldaer Kolleg waren 1577 von 200 Schülern 55 Mitglied, und im Münsteraner Kolleg (1591) von 1.060 Schülern 50 Schüler (DUHR 1907, S. 370).
- 38 Zum individualisierenden und kontrollierenden Effekt der Beichte über die Ebene der Selbstthematisierung (Angst, Reue und Eigenverantwortung) vgl. HAHN 1982.
- 39 So beschreibt z.B. ein THOMAS VON KEMPEN das „Inferno“: „Dort werden die Trägen mit glühenden Stacheln angespornt, die Schlemmer von entsetzlichem Hunger und Durst gequält, die Unkeuschen und Wollüstigen mit glühendem Pech und stinkendem Schwefel übergossen... Dort wird eine Stunde der Pein härter zu ertragen sein als hier ein Jahrhundert der schwersten Buße“ (zit. in FÜLÖP-MILLER 1947, S. 22).
- 40 Zu den „geistlichen Übungen“ siehe insgesamt SUDBRACK 1990; FÜLÖP-MILLER 1947, S. 15ff.; LOYOLA 1993; MÜLLER 1892, S. 86ff.; *Erinnerungen 1862*, S. 217ff.; zur Mentalität des Mittelalters vgl. beispielhaft MECKSEPER 1985; HUIZINGA 1969.
- 41 Für das katholische Bürgertum blieb die jesuitische Erziehung durch drei Jesuitenkollegs im österreichischen, dänischen und niederländischen Grenzgebiet erreichbar (MURPHY 1985, S. 361ff.).

Literatur

- ARIÈS, P.: *Geschichte der Kindheit*. (Zuletzt) München 1992.
- BAUER, B.: *Jesuitische „ars rhetorica“ im Zeitalter der Glaubenskämpfe*. Frankfurt a.M. 1986.
- BRIZZI, G.P.: „*Studia humanitas*“ und Organisation des Unterrichts in den ersten italienischen Kollegien der Gesellschaft Jesu. In: REINHARD, W. (Hrsg.): *Humanismus im Bildungswesen des 15. und 16. Jahrhunderts*. Weinheim 1984, S. 155-170.
- CHARMOT, F.: *La pédagogie des jésuites. Ses principes – son actualité*. Paris 1943.
- CODINA MIR, G.: *Aux Sources de la Pédagogie des Jésuites. Les „Modus Parisiensis“*. Rom 1968.
- COMPÈRE, M.-M.: *La formation littéraire et pédagogique des jésuites en Europe fin du XVIIe et début du XVIIIe siècle*. In: *Paedagogica Historica* 30 (1994), S. 99-117.
- CONRAD, A.: *Zwischen Kloster und Welt. Ursulinen und Jesuitinnen in der katholischen Reformbewegung des 16./17. Jahrhunderts*. Mainz 1991.
- DAINVILLE, F. DE: *L'éducation des jésuites (XVIe-XVIIIe siècles)*. Paris 1978.
- DONOHUE, H.W.: *Jesuit Education. An Essay on the Foundations of Its Idea*. New York 1963.

- DUHR, B.: Geschichte der Jesuiten in den Ländern deutscher Zunge. Bd.1: Geschichte der Jesuiten in den Ländern deutscher Zunge im XVI. Jahrhundert. Freiburg 1907; Bd. 2: Geschichte der Jesuiten in den Ländern deutscher Zunge in der ersten Hälfte des XVII. Jahrhunderts. Teil 2.1. und 2.2., Freiburg 1913; Bd. 3: Geschichte der Jesuiten in den Ländern deutscher Zunge in der zweiten Hälfte des XVII. Jahrhunderts. München/ Regensburg 1921.
- DÜLMEN, R. VAN: Religion und Gesellschaft. Beiträge zu einer Religionsgeschichte der Neuzeit. Frankfurt a.M. 1989.
- DURKHEIM, E.: L'évolution pédagogique en France. (Zuletzt) Paris 1990.
- EHMER, H.: Der Humanismus an den evangelischen Klosterschulen in Württemberg. In: REINHARD, W. (Hrsg.): Humanismus im Bildungswesen des 15. und 16. Jahrhunderts. Weinheim 1984, S. 121-133.
- EITLE, J.: Der Unterricht in den einstigen württembergischen Klosterschulen von 1556-1806. Berlin 1913.
- Erinnerungen eines ehemaligen Jesuitenzöglings. Leipzig 1862.
- FARRELL, A.P.: The Jesuit Code of Liberal Education. Development and Scope of the Ratio Studiorum. Milwaukee 1938.
- FLATHE, T.: Sanct Afra. Geschichte der königlich-sächsischen Fürstenschule zu Meissen von ihrer Gründung im Jahre 1543 bis zu ihrem Neubau in den Jahren 1877-1879. Leipzig 1879.
- FLEISCHMANN, J.K.: Artikel „Jesuiten-Pädagogik, Jesuiten-Schulen“. In: REIN, W. (Hrsg.): Encyklopädisches Handbuch der Pädagogik. Bd. 4, Langensalza ²1906, S. 663-688.
- FOUCAULT, M.: Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses. Frankfurt a.M. 1977.
- FRANCIS, E.K.: Toward a Typology of Religious Orders. In: The American Journal of Sociology 55 (1950), S. 437-449.
- FÜLÖP-MILLER, R.: Macht und Geheimnis der Jesuiten. Eine Kultur- und Geistesgeschichte. Wiesentheid 1947.
- GRAFTON, A./ JARDINE, L.: From Humanism to the Humanities. Education and the Liberal Arts in Fifteenth- and Sixteenth-Century Europe. Cambridge 1986.
- GUNDLACH, G.: Zur Soziologie der katholischen Ideenwelt und des Jesuitenordens. Diss. Berlin 1927.
- HAHN, A.: Zur Soziologie der Beichte und anderer Formen institutionalisierter Bekenntnisse: Selbstthematisierung und Zivilisationsprozeß. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 34 (1982), S. 407-434.
- HEIMBUCHER, M.: Die Orden und Congregationen der katholischen Kirche. Bd. 2, Paderborn 1934.
- HENGST, K.: Jesuiten an Universitäten und Jesuitenuniversitäten. Zur Geschichte der Universitäten in der Oberdeutschen und Rheinischen Provinz der Gesellschaft Jesu im Zeitalter der konfessionellen Auseinandersetzung. Paderborn 1981.
- HOENSBROECH, P. VON: 14 Jahre Jesuit. Persönliches und Grundsätzliches. I. Teil, Das Vorleben: Die ultramontan-katholische Welt, in der ich aufwuchs. Leipzig 1909.
- HUIZINGA, J.: Herbst des Mittelalters. Studien über Lebens- und Geistesformen des 14. und 15. Jahrhunderts in Frankreich und in den Niederlanden. Stuttgart ¹⁰1969.
- JAHREISS, A.: Grammatiken und Orthographielehren aus dem Jesuitenorden. Eine Untersuchung zur Normierung der deutschen Schriftsprache in Unterrichtswerken des 18. Jahrhunderts. Heidelberg 1990.

- JENZER, C.: Die Schulklasse. Eine historisch-systematische Untersuchung. Bern u.a. 1991.
- Die Jesuiten in Bayern, 1549-1773. Ausstellung des Bayerischen Hauptstaatsarchivs und der Oberdeutschen Provinz der Gesellschaft Jesu. Hrsg. von der Generaldirektion der Staatlichen Archive Bayerns. Weissenborn 1991.
- JULIA, D./ BONIN, S./ LANGLOIS, C.: Atlas de la Révolution française. Bd. 2: L'enseignement: 1760-1815. Paris 1987.
- JUNGER, K.: Die Fürstenschule zu Heilsbrunn. Diss. Erlangen-Nürnberg 1971.
- KECK, R.W.: Zensieren und Zertieren: Zur Kontroll- und Gratifikationspraxis der katholischen Pädagogik im jesuitischen Einflusbereich. In: HOHENZOLLERN, J.G. VON/ LIEDTKE, M. (Hrsg.): Schülerbeurteilungen und Schulzeugnisse. Historische und systematische Aspekte. Bad Heilbrunn 1991, S. 69-88.
- LANG, C.H. VON: Abenteuer des ehrwürdigen Pater Jacob Marell, Mitgliedes der Gesellschaft Jesu, entlehnt aus Aktenstücken, welche in den Archiven des Jesuitenordens in München aufgefunden worden sind. Bautzen 1845.
- LANG, G.: Geschichte der württembergischen Klosterschulen von ihrer Stiftung bis zu ihrer endgültigen Verwandlung in evangelisch-theologische Seminare. Stuttgart 1938.
- LANGDON, J.W.: Jesuit Schools and French Society, 1851-1908. In: Indiana Social Studies Quarterly 37 (1984/85), H. 3, S. 31-44.
- LOYOLA, I. von: Die Exerzitien. Einsiedeln¹¹ 1993.
- LUHMANN, N./ SCHORR, K.E.: Reflexionsprobleme im Erziehungssystem. Frankfurt a.M. 1988.
- LUNDBERG, M.: Jesuitische Anthropologie und Erziehungslehre in der Frühzeit des Ordens (ca. 1540 - ca. 1650). Uppsala 1966.
- MARROU, H.I.: Geschichte der Erziehung im klassischen Altertum. München 1977.
- MECKSEPER, C.: Mentalität und Alltag im Spätmittelalter. Göttingen 1985.
- MÜLLER, G.: Unterricht und Erziehung in der Gesellschaft Jesu während des 16. Jahrhunderts. In: SCHMID, K.A. (Hrsg.): Geschichte der Erziehung vom Anfang an bis auf unsere Zeit. Bd. 3, Stuttgart 1892, S. 1-109.
- MURPHY, B.J.: Der Wiederaufbau der Gesellschaft Jesu in Deutschland im 19. Jahrhundert. Jesuiten in Deutschland 1849-1872. Frankfurt a.M. 1985.
- O'MALLEY, J.W.: The First Jesuits. Cambridge 1993.
- ONG, W.J.: Latin Language Study as a Renaissance Puberty Rite. In: MUSGRAVE, P.W. (Ed.): Sociology, History and Education. London 1970, S. 232-248.
- PADBERG, J.W.: Colleges in Controversy: The Jesuit Schools in France from Revival to Suppression, 1815-1880. Cambridge, Mass. 1969.
- PAULSEN, F.: Geschichte des gelehrten Unterrichts auf den deutschen Schulen und Universitäten. Vom Ausgang des Mittelalters bis zur Gegenwart. Bd. 1: Der gelehrte Unterricht im Zeichen des alten Humanismus, 1450-1740. Leipzig 1896. [Reprint der 3. Aufl. 1919, Berlin 1965]
- RAUMER, K. VON: Geschichte der Pädagogik vom Wiederaufblühen klassischer Studien bis auf unser Zeit. Bd. 2, Stuttgart ²1847.
- RÖSSLER, K.J.: Geschichte der königlich Sächsischen Fürsten- und Landesschule Grimma. Leipzig 1891.
- ROSENTHAL, P.: Die „Erudition“ in den Jesuitenschulen. Diss. Erlangen 1905.
- SCAGLIONE, A.: The Liberal Arts and the Jesuit College System. Amsterdam/ Philadelphia 1986.
- SCHRÖTELER, J.: Die Erziehung in den Jesuiteninternaten des 17. Jahrhunderts. Freiburg 1940.

- SCHULENBURG, A. VON DER: Die Klosterschule Roßleben. In: Mitteldeutscher Kulturerrat (Hrsg.): Gymnasien der Provinz Sachsen und des Landes Anhalt. Aus der Geschichte bedeutender Schulen Mitteldeutschlands. Bd. 2, Troisdorf 1977, S. 55-82.
- SEIFERT, A.: Der Humanismus an den Artistenfakultäten des katholischen Deutschland. In: REINHARD, W. (Hrsg.): Humanismus im Bildungswesen des 15. und 16. Jahrhunderts. Weinheim 1984, S. 135-154.
- SELLMAIR, J.: Die Pädagogik des Jansenismus. Donauwörth 1932.
- STICHWEH, R.: Der frühmoderne Staat und die europäische Universität. Zur Interaktion von Politik und Erziehungssystem im Prozeß ihrer Ausdifferenzierung (16.-18. Jahrhundert). Frankfurt a.M. 1991.
- SUDBRACK, J.: Die „Anwendung der Sinne“ als Angelpunkt der Exerzitien. In: SIEVERNICH, M./ SWITEK, G. (Hrsg.): Ignatianisch. Eigenart und Methode der Gesellschaft Jesu. Freiburg 1990, S. 96-119.
- TURNER, S.: *The Social Theory of Practices. Tradition, Tacit Knowledge and Pre-suppositions.* Chicago 1994.
- VAHLBRUCH, H.: Die Klosterschule Ilfeld am Südharz. In: Mitteldeutscher Kulturerrat (Hrsg.): Gymnasien der Provinz Sachsen und des Landes Anhalt. Aus der Geschichte bedeutender Schulen Mitteldeutschlands. Bd. 2, Troisdorf 1966, S. 108-123.
- WAGENMANN: Jesuiten, Jesuitenschulen. In: SCHMID, K.A. (Hrsg.): Encyklopädie des gesammten Erziehungs- und Unterrichtswesens. Bd. 3, Gotha 1862, S. 740-793.
- WEICKER, G.: Das Schulwesen der Jesuiten nach den Ordensgesetzen. Halle 1863.

Anschrift des Autors:

Dr. Herbert Kalthoff
 Europa-Universität Viadrina
 Frankfurter Institut für Transformationsstudien
 Postfach 776, 15207 Frankfurt/Oder

„Im Wasser ist Heil“

Neue Lebensmuster zwischen Fortschrittsgläubigkeit, Gesundheitsmoden und Daseinsängsten in der 2. Hälfte des 19. Jahrhunderts – Zum 100. Todesjahr von SEBASTIAN KNEIPP

1. Lebens- und Gesundheitsreform – eine nur städtisch-bürgerliche Bewegung?

„Mehr Licht, mehr Luft“ war die Parole, die in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts sowohl den sozialreformerischen Wohnungs- und Städtebau als auch die neue Hygiene- und Gesundheitspolitik leitete (RODENSTEIN 1988, 1992). Sie vor allem wurde durch Krankheitstheorien bekannter Mediziner wie VIRCHOW, PETTENKOFER und KOCH unterstützt, die die alte Gesundheitslehre nunmehr als naturwissenschaftlich fundierte physiologische bzw. bakteriologische Hygiene entwarfen und erheblich aufwerteten. Aus ihr folgten die Regeln der Gesunderhaltung, der Aktivierung von Gesundheit bzw. der Verhütung von Krankheit.

In einem großen Rationalisierungsschub zum Vorteil der Gesundheit – die politische Karriere des Gesundheitsthemas begann – hatte man die krankmachenden Umweltbedingungen mit in den Blick genommen, den Wohnungsbau ebenso wie die Nahrungsmittelhygiene und die kommunale Kanalisation (ROMMELSPACHER 1987, REULECKE 1990), um der nach wie vor grassierenden Kindersterblichkeit, der Infektionskrankheiten und „Volksseuchen“ – „Brandweinpest“, Tuberkulose, Cholera und Syphilis – endlich Herr zu werden. Vor allem proletarische Wohnverhältnisse, in denen „das Heim als Hölle, die Kneipe und das Bordell als Himmel“ erschienen (WERNER SOMBART, zit. nach KRABBE 1974, S. 23), aber nicht nur diese, machten die Dringlichkeit von Wohnungsreform und Stadtentwicklung in Verbindung mit den neuen Aufgaben einer „Sozialhygiene“ und „öffentlichen Gesundheitspflege“ deutlich.

Dieser Zusammenhang von (natur-)wissenschaftlich-medizinischer Erkenntnis und praktisch-politischer Reform initiierte insgesamt eine primär städtische und stadtbezogene Entwicklung, wie überhaupt die Stadtbevölkerung sich den neuen hygienischen, gesundheitsorientierten Forderungen schneller anpaßte als die Landbevölkerung (ebd., S. 28.).

Auf der Ebene sogenannter „Kulturkrankheiten“ erfüllte die Großstadt geradezu eine „Symbolfunktion“ für alle möglichen physischen und psychischen Degenerationserscheinungen. Anti-Urbanismus erweiterte sich zu einem Kulturpessimismus, der schließlich die gesamte rationalisierte Industriekultur als Depravation der individuellen Existenz kritisierte. Diese Entwicklung führte zu einer Privatisierung der Sozialen Frage und zu einer privaten Lebensreform des Individuums, die mancher Autor dennoch als *Gesellschaftsreform* interpretiert wissen möchte. KRABBE z.B. (1974, S. 16ff.) leitet die gesamte Lebensreformbewegung aus den Problemen der expandierenden Großstädte ab. JANOS FRECOT hingegen sieht die Lebensreformbewegung primär als ein Spektrum von unpolitischen, eskapistischen, individualistischen Subkulturen, nimmt aber dennoch – wie BERGMANN (1970, S. 87 und passim), RODENSTEIN, KRABBE, LINSE (1986, S. 18 und passim) und HERMAND (1991, S. 92) – ganz ähnliche, auf städtische Anfänge bezogene und auch auf andauernde städtische Lebensbedingungen bezogene Kontextualisierungen vor:

Die historische Entwicklung der Lebensreformbewegung, in ihrem Kern eine „Lehre von der natürlichen Lebensweise“, habe seit dem ersten Drittel des 19. Jahrhunderts in mehreren Schüben immer neue Bereiche des täglichen Lebens erfaßt, mit der Naturheilkunde aber begonnen. Sie habe diese auch nicht mehr aufgegeben, trotz aller später hinzukommenden Schwerpunkte wie die Vegetarismus-, Hygiene-, Garten-, Siedlungs- und Genossenschafts-, Werkbund- und Kunstgewerbe-, Körperkult(ur)-, Tanz-, Kleiderreform-Bewegungen, insgesamt alles Bestrebungen zu einer Erneuerung der gesamten Lebensführung (FRECOT 1976; KRABBE 1974, S. 12ff.), bis hin zu jugendstiliger, kultisch überhöhter, germanisch-hellenisch heroisierender Reinheits-, Natur- und Nacktheitsseligkeit, für die der Name FIDUS stehe (FRECOT u.a. 1972, BERG 1992).

Drei wesentliche Kennzeichen hält FRECOT fest:

- (1) Die Lebensreformbewegung sei vor allem eine städtische, mittel- und norddeutsche Bewegung: „Eine geographische Zuordnung lebensreformerischer Zentren (Naturheilstätten, Siedlungen, Verlage usw.) ließe Schwerpunkte am Rande der Großstädte, im sächsisch-thüringisch-hessischen Mittelgebirgsraum sowie in norddeutschen Moor- und Heidegebieten erkennen.“ (S. 196, Anm. 2)
- (2) Die Lebensreformbewegung sei trotz unklarer soziologischer Zuordnung doch eine dominant bürgerliche Bewegung gewesen: „Einer bestimmten sozialen Schicht lassen sich die Träger dieser Bewegung nur schwer zuordnen; zu ihren Anhängern zählten Angehörige aller Bevölkerungsschichten, Proletarier wie Großgrundbesitzer, kleinstädtische Handwerker wie mittelständische Industrielle, wenn auch die bürgerlichen Berufe überwogen.“ (S. 138)

- (3) Die Lebensreformbewegung habe katholische Bevölkerungsteile nicht erreicht: „Lebensreformerisches Denken und mehr noch Empfinden war mit unterschiedlichsten politischen und ideologischen Positionen vereinbar und konnte daher in divergierende Richtungen ausstrahlen, in sozialistische, anarchistische und pazifistische ebenso wie in spiritistisch-okkultistische und völkisch-antisemitische.“ (S. 139) – „Eine Ausnahme bilden die katholischen Bevölkerungsteile.“ (S. 196, Anm. 2)

Gegen die Eindeutigkeit solcher Einschätzungen, vor allem gegen die These, daß die Lebensreformbewegung mit ihren Substituten Naturheilkunde, Ernährungs- und Hygienereform eine primär oder gar nur städtische Bewegung gewesen sei, soll im Folgenden gezeigt werden, daß sie *erstens* sehr wohl auch auf dem platten Land, und zwar durchaus auch im Süden – in Bayern, konkret im Unterallgäu – stattgefunden hat; *zweitens* selbst Bauern, sogar die ärmste Landbevölkerung erreichte; und *drittens* nicht vor katholischen Bevölkerungsteilen haltmachte.

Die übliche Kontextualisierung der Lebensreformbewegung in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts mit den Auswüchsen von Technisierung, Industrialisierung und Urbanisierung setzt die Lebensreformbewegung zudem viel zu spät an und grenzt schon dadurch das Spektrum ihrer Spielarten zu stark ein.

2. „Im Wasser ist Heil“¹

Unter diesem Motto läßt sich auf den Punkt bringen, was der 1821 geborene, 1852 zum Priester geweihte, 1855 in das Bauerndorf Wörishofen „berufene“ und daselbst 1897 verstorbene SEBASTIAN KNEIPP – man könnte auch sagen: was der als unbequemer, häufig gegen das Kurierverbot verstoßende Kaplan, nunmehr als Beichtvater in ein Dominikanerinnenkloster „Abgeschobene“ – zunächst den Klosterfrauen und einer armen Landgemeinde zu ihrer Kräftigung und Gesundung predigte, schließlich den aus aller Welt herbeiströmenden, teils (groß-)bürgerlichen, teils adlig-illustren Anhängern der Hydrotherapie versprach.

KNEIPP war nicht der Erfinder der Wasserheilkunst, glaubte aber, daß nicht zuletzt er selbst ein überzeugendes Beispiel ihres Erfolgs sei, weil er 1849 durch kalte Bäder in der Donau von einer schweren Lungentuberkulose geheilt worden sei (zur Biographie: KNEIPP 1891; ROTHSCHUH 1983, S. 79ff.; SCHOMBURG 1985). Schon bevor KNEIPP 1886 von „Wörishofen, Eisenbahnstation Türkheim in Schwaben“ aus seinen Bestseller „Meine Wasser-Kur, durch mehr als dreißig Jahre erprobt und geschrieben zur Heilung der Krankheiten und Erhaltung der Gesundheit“ – wortwörtlich genommen – der Weltöffentlichkeit präsentierte, war die Wassertherapie als Methode der Naturheilkunde längst bekannt. Kein geringerer als KANT hatt diese „negative

Arzneywissenschaft“ als den „höchsten Gipfel der Medizin“ bezeichnet (KAISER 1989, S. 38). Als namhafte Vertreter der Naturheilkunde und namentlich der Wassertherapie sind neben CHRISTOPH WILHELM HUFELAND (1762-1836), EUCHARIUS F. CHR. OERTEL (1765-1850), VINZENZ PRIESSNITZ (1799-1851), die sogenannten „Wasserhähne“ Dr. SIGMUND HAHN (Vater, 1664-1742) und vor allem Dr. JOHANN SIGMUND HAHN (Sohn, 1696-1773) hervorzuheben (KAISER 1989; MARTIN 1906/1989, S. 363ff.; ROTSCUHL 1983). Dessen 1738 ersterschienene, immer wieder aufgelegte Schrift über die Heilkraft des kalten fließenden Wassers „Unterricht von Krafft und Würckung des frischen Wassers in die Leiber der Menschen, besonders der Krancken bey dessen innerlichem und äußerlichem Gebrauch“ fiel 1849 KNEIPP in einer Münchner Bibliothek in die Hände und „bekehrte“ ihn.

Seit dem Ausgang des 18. Jahrhunderts hatten immer wieder Ärzte und Laien die „vernünftige Lebensweise“ propagiert, dabei mal das Wasser, mal die Ernährung bzw. das Fasten, mal Luft, Licht, Sonne und Bewegung – „barfuß und bloßkopf“ solle man gehen – sowie die Rücksicht auf geistig-seelische Bedürfnisse in den Vordergrund ihrer Gesundungs- und Gesundheitsempfehlungen gerückt. Gesundheit und Hygiene waren ein großes Thema des „vernünftigen Zeitalters“ geworden.

Im ausgehenden 19. Jahrhundert erreichte diese Entwicklung einen neuen Höhepunkt. Unter den Zeitgenossen KNEIPPS wiesen unter anderen der freireligiöse Pfarrer EDUARD BALTZER (1814-1887) und der Arzt HEINRICH LAHMANN (1860-1905) dem Vegetarismus die Bahn. Der Schweizer Arzt BIRCHER-BENNER (1867-1939), ein Bewunderer KNEIPPS, wurde innerhalb der Naturheilkundebewegung besonders für die Ernährungsreform bedeutsam (Bircher-Müsli, Rohkost als „wertvollste Sonnennahrung“). In Zürich gründete er im Jahre 1897 – im Todesjahr KNEIPPS – eine physikalisch-diätetische Privatklinik, blieb aber in der Fachwelt noch lange umstritten. Der bekannteste Fall eines Naturheilkundlers im politischen Spektrum war der Leibarzt BISMARCKS, ERNST SCHWENINGER, der den Reichskanzler wiederholt mit natürlichen Wasser-, Abmagerungs- und Entziehungskuren mehr oder weniger erfolgreich traktierte. Gegen den Widerstand der Berliner Medizinischen Fakultät, besonders VIRCHOWS, wurde er dafür mit einem Lehrstuhl, allerdings für Hautkrankheiten, an der Berliner Charité belohnt (KAISER 1989, S. 41).

Zu einem Zeitpunkt breit diskutierter Naturheilkunde also – 1886 – faßte auch KNEIPP seine Empfehlungen und Erfahrungen zu seinem Buch „Meine Wasser-Kur“ zusammen. Es erschien im renommierten Kösel-Verlag und erreichte bereits nach 10 Jahren die 62., 1921 die 90. Auflage. Die „Wasser-Kur“ wurde rasch ins Französische, Englische, Italienische, Spanische, Holländische, Ungarische, Böhmisches und Polnische übersetzt. KNEIPP hatte sich schon vor Erscheinen seines ersten Buches einen Namen als erfolgreicher „Cholera-Kaplan“ und Wasserheiler gemacht. Der Ausbau

Wörishofens zu einem Kurort der Hydrotherapie hatte ebenfalls bereits begonnen.

Adressat seiner „Wasser-Kur“ wie überhaupt all seiner schreibenden, redenden, ratenden und heilenden Bemühungen seien – so erklärte KNEIPP im Vorwort der 1. Auflage – die „ärmeren Klassen“, die „vielfach verwehrtesten und vergessenen Kranken auf dem einsamen Lande“. Darum sei er stets um eine einfache und klare Sprache bemüht, wolle er „mit Umgehung jedes gelehrten Firlefanzes“ „mehr in Unterhaltungsform“ schreiben „als ein dürres, ausgetrocknetes, saft- und kraftloses Gerippe“ geben, ganz wie es seiner „etwas herben und derben Gemütsart“ entspreche. KNEIPP wollte auch den Vorwurf des „Pfuschers“ und „Quacksalters“ „ruhig hinnehmen“ – 1866 hatte er sich gegen eine Anzeige der Kurpfuscherei öffentlich und vor seiner „geistlichen Oberbehörde“, dem Bischöflichen Ordinariat zu Augsburg, verteidigen müssen –, da er zugleich versichern könne, „daß trotz meines vielfach sehr schroffen und abstoßenden Benehmens das größte Gebäude nicht ausgereicht hätte, all’ die Kranken und Leidenden, welche ohne Übertreibung nach Tausenden und Zehntausenden zählen, aufzunehmen, daß ich ferner mit Leichtigkeit reich, sehr reich sein könnte, wenn ich nur einen Teil des mir angebotenen Heillohnes hätte annehmen wollen“ (Vorwort zur 1. Auflage im Faksimile der 5. Auflage von 1888).

KNEIPPs medizinische Grundannahme war denkbar einfach. Zentrum seiner *ganzheitlichen* Betrachtung des Menschen war die Blutzirkulation. Jede Krankheit resultierte für ihn aus „Störungen des Blutes“, d.h. „durch abnormalen, fehlerhaften Blutumlauf oder durch dem Blute beigemischte, verdorbene, fremdartige Bestandtheile“ (S. 15 und passim). Alle seine Therapie-maßnahmen – mit Wasser und Kräutern – verfolgten darum „den dreifachen Zweck: des Auflösenden, des Ausscheidens der Krankheitsstoffe und der Kräftigung des Organismus“ (ebd.). Diesen Zweck sollten die seitdem mit dem Namen KNEIPP verbundenen und bis heute teils sektiererisch ernstgenommenen, teils belächelten Wasseranwendungen erfüllen: von den Auflagen („Aufschlägen“), Bädern, Dämpfen, Güssen, Waschungen, Wickeln, Trinkkuren bis zu den Abhärtungsmitteln der Haut, des ganzen Körpers oder einzelner Körperteile, wie Barfußgehen, Tau-, Schnee- oder einfach Wasser-treten, Kaltbäder und Kaltgüsse.

KNEIPP hielt sich selbst nie für einen Mediziner oder Wunderheiler, litt allerdings auch nicht unter mangelndem Selbstbewußtsein. Wiederholt verkündete er mit Nachdruck: „Das Wasser, speziell...unsere Wasserkur heilt alle überhaupt heilbaren Krankheiten.“ (S. 9) Dabei hatte er jedoch nicht das Spektrum aller möglichen Krankheiten im Blick – die er kaum gekannt haben dürfte –, sondern vor allem die des modernen Menschen, den er als blutarm, verweichlicht und nervös bezeichnete. Ihm wie seinen bevorzugten Patienten, den armen Landleuten, Bauern, Knechten und Dienstmägden, galt auch die Zusammenstellung seiner „Apotheke“ aus – wie er betonte – „spottbilligen

Heilkräutern“, teils naturbelassen, teils zu Tees, Extrakten, Tinkturen, Ölen und Pulvern verarbeitet. Als „innere Kur“ sollten sie denselben schon bekannten Zweck des Auflösenden, Ausscheidens und Kräftigens erfüllen, mit der „äußeren“ Wasserkur also zusammenstimmen und einheitlich zusammenwirken. Um der korrekten, erfolgversprechenden Durchführung seiner „Anwendungen“ willen stellte er sich mit viel praktischem Sinn ganz auf die oft bescheidenen Möglichkeiten seiner Patienten ein, etwa bei kalten Vollbädern, die in der Regel nicht länger als eine Minute dauern sollten: „Landleuten, welche mit Taschenuhren nicht versehen sind oder mit denselben auf gespanntem Fuße stehen, rathe ich immer, sie sollen auf 1 Minute 2 Vaterunser rechnen.“ (S. 18)

KNEIPP ließ seiner „Wasser-Kur“ schon bald, 1889, ein zweites Buch folgen, das unter dem Titel „So sollt ihr leben!“ das gesamte Programm einer ebenso gesunden, d.h. dem menschlichen Körper „angemessenen und zuträglichen“, wie „vernünftigen“ *Lebensreform* enthält, mithin den allein physiologisch-medizinischen Bereich weit übersteigt. Auch dieses Werk wurde ein Bestseller; schon im ersten Jahr seines Erscheinens erreichte es mehrere Auflagen. KNEIPP hatte den Streit mit den Schulmedizinern über die Wasserheilmethoden hinter sich gelassen und sich dem allgemeinen Ratschlag verschrieben, wie die Menschen sich zu ernähren und zu kleiden, wie sie zu wohnen und zu schlafen hätten. Konsequenz, anschaulich und mit vielen Beispielen wird in „So sollt ihr leben!“ der Einfluß des Lichtes und der Luft auf die Gesundheit des Geistes und des Körpers dargestellt, wird gegen unsinnige Kleider-Moden gewettert und für Bewegung, körperliche Arbeit bzw. zumindest „Zimmerymnastik“ plädiert. Obwohl Priester, ließ KNEIPP in der Schilderung weiblicher Mode-Torheiten wie des „Schnürens“ oder des Cul – von ihm als „Kamelshöcker auf dem untern Theile des Rückens, auf dem ein paar Affen gemüthlich Platz nehmen könnten“ (Faksimile der 4. Auflage von 1889, S. 25) bezeichnet – nichts an (zum Teil unzitierbarer) Deutlichkeit fehlen. Sein eigenes Priestergewand mag ihm Vorbild gewesen sein, wenn er, das spätere sogenannte Reformkleid vorwegnehmend, festhält: „Alle Kleider, die man am Leibe trägt, sollen von den Schultern getragen werden, und nur so weit sollen sie an den Körper angeschlossen werden, daß sie kein Hindernis bilden beim Gehen und Arbeiten.“ (S. 26) Im übrigen huldigte KNEIPP dem Grundsatz: „Selbstgesponnen, selbstgemacht, ist die beste Landestracht.“ („Wasser-Kur“, Faksimile der 5. Auflage von 1888, S. 10)

Auch hier, wie in allen seinen populären Publikationen und Reden, preist er das Wasser. „Dieses große Geschenk des allgütigen Vaters stillt nicht bloß den Durst des Menschen und der Thiere, sondern es ist auch das allererste, vorzüglichste und allgemeinste Heilmittel für den menschlichen Körper.“ Es sei geeignet, „die krankhaften Stoffe aus dem menschlichen Körper auszuleiten und auszuwaschen, den Körper in seiner Gesamtheit zu erfrischen, zu beleben und zu stärken, den gesunden wie den kranken!“ (1889, S. V). Geht es um Abhärtung und Widerstandsfähigkeit, beruft er sich auf einfache

Landleute: „Ich habe einen Knecht gekannt, der im Sommer an jedem heißen Tage abends sich einige Minuten lang in ein Bächlein stellte, das am Hause vorüberfloß. Er wusch sich dann Hände und Gesicht und sagte gewöhnlich: ‚Das Bächlein nimmt mir alle Müdigkeit aus den Füßen fort, und ich bin wieder frisch und munter.‘ “ (S. 28) Oder dann auf die alten Römer, die „selbst auf ihren Kriegszügen überall da, wo sie feste Lager bezogen, sofort Bäder eingerichtet, in denen sie, nachdem der Körper durch Natur oder durch Kunst zur Transpiration gekommen war, diesen mit frischem Wasser begossen“ (S. VI). Und was in den vornehmen Seebädern des gehobenen Bürgertums Mode geworden war, plante KNEIPP als Alltagsritual auch für die Dorfbevölkerung: „Wenn es nach meinem Wunsche ging, so würde in jedem Ort, wo ein Bach ist ein Badehäuschen hergestellt werden, worin die Landleute ihre Bäder nehmen könnten.“ (S. 29) Oder: „Ich glaube nicht, daß in einer Gemeinde ein größeres Werk der Barmherzigkeit für die Menschheit geübt werden könnte, als wenn einem jeden Gemeindemitglied Gelegenheit geboten würde, häufig ein Bad zu nehmen.“ (S. 132) Dabei fällt auf, daß KNEIPP in diesem Zusammenhang nicht, wie überhaupt überraschend selten, explizit von Hygiene oder Reinlichkeit spricht, sondern nur von der „Wohltat“ für die Gesundheit.

In einer durchaus auch *sozialkritischen* Betrachtung verschiedener Sozialschichten und Berufsgruppen plädierte KNEIPP für eine wechselnde Beschäftigung der Menschen, bei der „alle Theile des Körpers in Thätigkeit kommen, damit nicht an verschiedenen Stellen sich schlechte Stoffe ansammeln und es dem Menschen geht, wie dem stehenden Wasser, welches bald anfängt zu versumpfen“ (S. 32). Gerade für die Studierten, den hauptsächlich mit geistiger Arbeit und den mit „dem Lehrfach“ Beschäftigten, hat KNEIPP nicht nur dieses Bild vom stehenden, darum bald versumpfenden Wasser parat, sondern auch das von der Maschine, „die nicht fleißig geschmiert wird, die im Betriebe täglich viel Staub und Schmutz aufnehmen muß und nie gründlich gereinigt wird“, darum eines Tages „vielleicht im vollsten Betriebe auf einmal stille stehen oder zusammenbrechen und ihre Dienste versagen“ werde (S. 35). Ist in dieser Weise die schreibende Zunft, vor allem die der Wissenschaftler und Beamten, gefährdet, weil „einzelne Körperteile...besonders angestrengt [werden], sei es durch Denken oder durch Reden“ (S. 36), andere schlaff werden, so auf gegenteilige Weise die Berg- und Fabrikarbeiterschaft, denen bei wenig Licht und schlechter Luft zu schwere Arbeit und damit eine Überforderung der Körperkräfte abverlangt wird. „Für diese ist die erste und heiligste Pflicht, daß sie, wenigstens so viel und so oft es ihnen möglich ist, reine und gesunde Luft einathmen, und daß sie bei ihrer Nahrung die höchste Sorgfalt anwenden, daß sie nur ganz gesunde und kräftige Speisen genießen, die ihnen für ihre schweren Berufsarbeiten möglichst viele Ausdauer geben. Läßt man das außer Acht, dann wird die kunstvolle Maschine des menschlichen Körpers viel zu früh unbrauchbar werden.“

KNEIPP läßt für „alle Arbeiter dieser Klasse“ ganz praktische Ratschläge folgen: „Wasser habt ihr, und kosten thut’s euch nichts oder doch nicht viel. Schafft euch nun eine ganz einfache Holzbadewanne an und füllt sie am Abend mit Wasser; geht dann am Morgen in dieses Wasser hinein bis an die Magengegend, bleibt eine halbe Minute darin, zieht euch rasch an, ohne euch abzutrocknen, und geht dann an eure Berufsarbeit! Der Körper gewinnt dadurch bedeutende Kräftigung. Kommt ihr am Abend müde und erschöpft von der Arbeit zurück, und ist der ganze Körper erhitzt und geschwächt durch dieselbe, so gehet in der Badewanne zwei bis fünf Minuten barfuß hin und her oder stehet ruhig darin; dadurch habt ihr eurem Körper viel genützt. Die Hitze und Müdigkeit wird vertrieben, und ihr bekommt Erfrischung und Stärkung. Wollt ihr aber eure Sache ganz gut machen, so laßt euch mit ein paar Gießkannen voll Wasser einen Oberguß geben; durch den wird noch ganz besonders der Oberkörper, wo gerade die edelsten Organe für Leben und Gesundheit sind, gekräftigt und erfrischt. Habt ihr so die Hitze und Müdigkeit aus euren Gliedern ausgeleitet, erst dann wird euch die Nachtruhe rechte Erquickung bringen, und weit mehr gestärkt für das neue Tagewerk, als ohne diese Anwendung, werdet ihr am anderen Morgen erwachen. Ein anderes Mal könnt ihr ein Sitzbad nehmen, das nur eine Minute dauert, könnt es auch zur Nachtzeit, nach dem ersten Schlaf nehmen, und auch diese einfache Anwendung wird sehr wohlthuend wirken. Und solltet ihr keine Badewanne haben und recht arm sein, dann gebe ich euch den Rath: gehet am Abend 5 bis 15 Minuten auf dem kalten Boden oder auf mit Wasser begossenen Steinen barfuß! Ihr zieht euch dadurch viele Müdigkeit aus dem Körper; das Blut wird vom Kopf und Oberkörper in die Füße geleitet; der Kopf wird leichter, und die ganze Gemüthsstimmung eine heitere werden.“ (S. 32f.)

„Erhaltung und Vermehrung der Kräfte“, dazu war KNEIPP – neben den Wasseranwendungen – manches Mittel recht, vom Holz sägen und hacken bis zum Umgraben des Gartens. Selbst „Zimmergymnastik“ akzeptierte er als Ersatz körperlicher Arbeit, nicht aber einfaches Spaziergehen, bei dem „bloß die Beine und Füße im Tragen geübt“ (S. 37) würden. Da wäre ihm modernes *Joggen* über Anhöhen und Gräben hinweg mit zwischengeschalteten Turnübungen als eine ganzheitlichere Körperanstrengung und -kräftigung vernünftiger erschienen.

KNEIPPS Ausführungen über die *Grundbedingungen gesunden Wohnens*, über die Notwendigkeit heller, trockener, gut gelüfteter, mäßig beheizter Wohn- und Schlafräume, über Schlafgewohnheiten bei offenem Fenster, in kühlen flachen Betten, ohne Pfühl, ohne Federbetten, Wärmflaschen, Nachtmützen, Strümpfe, Hemdkragen, Unterhosen – alles reinlich, alles luftig –, lassen sich als Epistel gegen viele Lebensgewohnheiten der (ärmeren) Landbevölkerung lesen und nehmen auf, was die Hygiene- und Gesundheitsreformbewegungen in den Städten ebenfalls propagierten. KNEIPP fand dabei eine Tonlage, die, ob geschrieben oder gesprochen – z.B. in seinen vielen Vorträgen, die er mit Vorliebe nach dem sonntäglichen Gottesdienst hielt –, der Landbe-

völkerung höchst eingängig war: vernünftig, lebenspraktisch und – angesichts seines priesterlichen Standes ist das erwähnenswert – ohne jede Frömmelei. Fast schien er den Ratgeber in gesunder Lebensweise von seinem Priesteramt zu trennen.

Dasselbe gilt für seine *Empfehlungen einer gesunden Ernährung*. KNEIPP kannte die bäuerlichen Mahlzeiten ebenso gut wie die der armen Landbevölkerung, aber offenbar auch die Tische der Reichen. Gerade seine Empfehlungen für eine „gesunde, kräftige Ernährung“ geißelten die Genußsucht der sich zu üppig und falsch ernährenden Patienten aus sozial bessergestellten Schichten, die ein Übermaß an Fleisch, Eiweiß und Fett zu sich nahmen. Solches Sich-Gehenlassen in der äußeren Lebensführung wider besseres Wissen verabscheute er. Dann legte KNEIPP alle Zurückhaltung ab, hatte er doch längst begriffen, daß viele Krankheiten, mit denen die Reichen bei ihm erschienen – wie Rheuma, Gicht, Arterienverkalkung, Diabetes, Leber-, Nieren-, Magen-, Darm- und vor allem Herzkrankheiten –, Folgen einer wohlstandsabhängigen falschen Ernährung waren, selbst wenn er Speisen, wissenschaftlich völlig unzureichend, allein nach ihrem „Stickstoff-Gehalt“ beurteilte und damit wohl das in ihnen enthaltene Eiweiß meinte. „Mit erfrischender Deutlichkeit, der häufig ein gut Teil Grobheit beigegeben war, stellte er seine Diagnose und gab Anweisungen, die auf sofortige und völlige Umstellung in liebgewordenen Ernährungsgewohnheiten abzielten. Wenn er damit auf Widerspruch oder gar Ablehnung stieß, so waren ihm seine Zeit und Kraft zu schade, sie weiter unnütz zu verschwenden.“ (SCHOMBURG 1985, S. 72)

KNEIPP gehörte nicht zu den vegetarischen Eiferern; er plädierte zwar für eine stärkere Verwendung naturbelassener Zerealien und Vegetabilien (besonders für Roggen und Hülsenfrüchte), schätzte aber auch Fleisch- und Fischspeisen, Milch- und Käseprodukte. KNEIPP selbst war kein Kostverächter, wie seine Leibesfülle beweist. Er scheute sich auch nicht, „Küchenzettel für die drei Tagesmahlzeiten“ zu entwerfen, um das „zu unserer Zeit Gebräuchliche...in seiner Verkehrtheit recht [zu] beleuchten“ (1889, S. 85). Diese Abschnitte über Fleisch- oder Pflanzenkost, Öl, Butter oder Schmalz, Wasser, Bier, Wein (in Maßen) oder Schnaps (möglichst nie!), über Milch, Kaffee oder Tee, Salz und Mineralwasser können als eine *regionale Kulturgeschichte des Essens und Trinkens* gelesen werden. Erstaunlich ist dabei auch, welche Kochkenntnisse dieser Geistliche unter Beweis stellt, dessen Alltag und Speisezettel immerhin von Klosterfrauen besorgt wurde. (Man muß die eigene Zitierlust nachgerade bremsen.) Viele seiner Regeln für eine gute Ernährung mag man belächeln, manches als überholt oder als falsch erkennen. Richtig bleibt, daß KNEIPP angesichts der unter der armen Bevölkerung verbreiteten Brei- und Musmahlzeiten, des unter Reichen üppigen Fleisch-, Zucker-, Genußmittel-Konsums überhaupt erst einmal für ein Bewußtsein von richtiger und falscher Ernährung sorgte.

KNEIPP beginnt im Rahmen seiner *Erziehungsratschläge* unter dem Titel „Pflichten der Eltern im Allgemeinen“ mit dem Thema der „Fortpflanzung“; er geht es sogar mit der ihm für seine ländlichen Leser notwendig erscheinenden Nachdrücklichkeit bzw. Metaphorik an: „Wem ist nicht bekannt, daß ein guter Acker eine gute Frucht hervorbringt, daß aber von einem schlechten nicht viel zu erwarten ist?“ Das gilt auch für Eltern und Kinder. „Wenn ...die Eltern Schwächlinge sind oder voller Gebrechen, wenn sie durch schlechte Wohnung, Kost, verkehrte Kleidung oder unregelte Lebensweise ihrem Körper schaden, so wird auch ihre Nachkommenschaft nicht gesund und kräftig sein.“ (S. 97) Natürlich war für KNEIPP das Stillen Neugeborener ein Gottesgesetz. Wo es aus natürlichen Gründen versagte, wußte er Ersatz: Eichel- oder Malzkaffee mit Milch u.a.m. Selbst um das Programm einer Kleinkindernährung bzw. -hautpflege war KNEIPP nicht verlegen. Recht umfänglich erteilte er danach Rat – ebenfalls wie selbstverständlich – nicht nur über die leibliche Besorgung, sondern auch über die schulische und berufliche Begleitung der Kinder bis hin zu deren möglichem Seminarleben (inklusive Seminarkost), zur Gesundheitspflege in weiblichen Instituten und zum Klosterleben. Es ließe sich diesen Kapiteln über die rechte Erziehung manche reformpädagogische Sentenz entnehmen, wie KNEIPP überhaupt als praktischer Reformpädagoge, namentlich der Mädchenerziehung (Theater spielen, Haushaltungsunterricht), einer eigenen Darstellung wert wäre. Dabei legte KNEIPP auch bei diesen Themen größten Wert darauf, „einfacher Landpfarrer“ zu sein und zu bleiben, der „seinem Volke eine praktische Predigt hält, die allgemein verständlich und nützlich ist“ (S. 355). Wissenschaft und Gelehrsamkeit waren seine Sache nicht. Mit Stolz behauptete er von sich, außer HAHNS „Bekehrungsschrift“ nie ein theoretisches Werk über die Wasserheilkunst gelesen zu haben (1891, S. 31).

In der Bilanz ist KNEIPPS Heilverfahren inzwischen längst auch von seinen Kritikern, sogar von Schulmedizinern akzeptiert. Es basierte immer und basiert bis heute vor allem auf einem Training der wichtigen Lebensreize Wärme und Kälte. Die zum stehenden Begriff gewordene Wasserkur richtet sich nicht nur auf ein bestimmtes Organ, sondern auf alle Kräfte des Gesamtorganismus, leibliche wie seelische, und enthält eine fast unerschöpfliche Fülle individuell abgestufter oder kombiniert einsetzbarer Reize. In der aktiven Gesundheitspflege, in der medizinischen Rehabilitation wie in der allgemeinen Körperkräftigung bzw. zur Überwindung von Leistungsschwächen jedweder Art ist sie heute mehr noch als damals – ohne Rückgriff auf die Produkte der Pharma-Industrie oder die hochentwickelte Apparate-Medizin – ein anerkanntes, ggf. andere medizinische Methoden ergänzendes Naturheilverfahren.

Außerdem wurde KNEIPP ohne Zweifel zu einem *bedeutenden Lehrer verbesserter Volksgesundheit*. Er verwies auf die natürlichen Lebensreize Luft, Licht, Bewegung, Ruhe, sinnvolle Ernährung und berücksichtigte je länger je mehr seelische Faktoren in seinen Behandlungsplänen. Die arme notlei-

dende Ländbevölkerung des Umlandes von Wörishofen, die in den längsten Jahren von KNEIPPS Wirken als Beichtvater und Seelsorger, schließlich als Ortspfarrer bei ihm Hilfe suchte, kam durchaus mit schweren organischen Krankheiten: Kreislaufstörungen, Schlaganfällen, Schwindsucht, Gicht, Tumoren. Auch dann mußte KNEIPP zu helfen. In der Hagiographie ist natürlich häufig von großen Heilerfolgen die Rede, selbst wenn KNEIPPS Diagnosen und Genesen der Krankheiten in der Fülle der von ihm selbst beschriebenen Fälle oft unzutreffend waren und Schulmediziner, die längst von der Zellular- und nicht mehr Humoralpathologie (Pathologie der Körpersäfte und des Blutes) ausgingen, nur erschrecken konnten. Wenn KNEIPP dennoch Heilerfolge oder doch zumindest Besserungen des Krankheitsbildes auch bei schweren organischen Krankheiten erzielte, dann – so sehen dies auch heutige Mediziner – durch seinen guten „ärztlichen Blick“, seine scharfe Beobachtung der Patientenreaktionen, seine Ganzheitsbehandlung von Leib und Seele. Unbestritten ist auch, daß er „mit seinen Allgemeinmaßnahmen das Regulationsvermögen einschaltete und insbesondere über den Kreislauf, das vegetative Nervensystem und die innere Sekretion Ausgleich herbeiführte“ (KAISER 1989, S. 47).

Nicht zuletzt vermittelte KNEIPP seinen Patienten, den Ratsuchenden oder einfach nur Zuhörenden seine eigene *positive Lebensauffassung* und Überzeugung, daß Gesundwerden eine sittliche Pflicht und Gesundheit immer noch steigerungsfähig sei, Lebenskraft nicht geschont, sondern gestärkt, ja trainiert werden sollte. Dieser Ausgangspunkt in der *Eigenverantwortung des Individuums* für seine Gesundheit, Leistungs- und Arbeitsfähigkeit erklärt auch KNEIPPS anhaltendes Plädoyer für Abhärtung, wengleich er sogenannte „Roßkuren“ ablehnte.

Angewandte Psychosomatik – über diesen Begriff konnte er noch nicht verfügen – war für KNEIPP der Sache nach eine Selbstverständlichkeit. Da er zugleich immer und vor allem auch Priester war, war ihm „Ordnung im Geistig-Seelischen sogar das Vorrangige“ (ebd., S. 51), sah er in den natürlichen Heilfaktoren Luft, Licht, Wasser, zweckmäßige Ernährung, Bewegung und Ruhe zugleich Gaben Gottes für den Menschen als sein Geschöpf. Bei aller gelegentlich sehr deutlichen Sozialkritik und trotz seiner schonungslosen Umgangsformen mit den Privilegierten der Gesellschaft blieb KNEIPP ein zutiefst unpolitischer, die bestehenden Gesellschaftsstrukturen mit keinem Wort in Zweifel ziehender, vor allem helfender und heilender, seinem Gott, seiner Kirche und seiner Obrigkeit dienender Pastor einer allerdings weltweit wachsenden „Gemeinde“.

Die Auswirkungen seiner Lehre und seiner Ratschläge für eine umfassende Lebensform, zunächst „gepredigt“ und geschrieben für die überwiegend arme katholische Landbevölkerung, veränderten nicht nur ein Dorf; sie vermittelten schließlich auch neue Lebensmuster für Menschen aus aller Welt und aus allen Sozialschichten, darunter besonders für jene, die am *Fin de*

Siècle, hin- und hergerissen zwischen Fortschrittsgläubigkeit und Daseinsängsten, offenbar aufgeschlossen und dankbar selbst für Gesundheitsmoden jeder Art waren.

3. „Ein Bauerndorf wird Weltbad“

Spätestens seit den 1880er Jahren wurde der Zustrom auswärtiger Patienten aus allen Ländern und Gesellschaftsschichten nach Wörishofen und zu Pastor KNEIPP immer größer. Würdige Herren, Beamte, Theologen und angesehene Mediziner waren darunter, die voll Mißtrauen selbst prüfen wollten, welche „merkwürdige Vorgänge“ sich da in der Waschküche eines Klosters, welche Art „Sprechstunde“ sich in dessen Kreuzgang abspielten, und ob die heilende und helfende Tätigkeit des Amtsbruders und Laienarztes überhaupt mit der Würde eines geistlichen oder medizinischen Amtes vereinbar sei. KNEIPP haben diese Besuche – gelegentlich sollen mehr als zehn Ärzte und Universitätsprofessoren der Medizin gleichzeitig Gast in KNEIPPS Sprechstunden gewesen sein – wohl eher amüsiert als geärgert, zumal die meisten Besucher und Kollegen überzeugt von seinem diagnostischen Blick und seiner Methode Wörishofen wieder verließen.

Das Bauerndorf selbst geriet in Bewegung und Bedrängnis. In den vorhandenen bescheidenen Gasthöfen waren die vielen Besucher Wörishofens jedenfalls nicht mehr unterzubringen. Die Bauern, die KNEIPP auch wegen seiner großen landwirtschaftlichen Kenntnisse schätzten² – er verstand viel von Viehzucht und Milchwirtschaft, selbst vom Bierbrauen, hatte nicht nur die Klosterwiesen durch Drainagen entwässert, sondern auch die künstliche Düngung eingeführt –, die Bauern sahen den Fremdenzustrom zunächst mit gemischten Gefühlen, begriffen aber bald, welche Vorteile auch ihnen aus erweiterten Unterbringungs- und Behandlungsmöglichkeiten erwuchsen. Goldgräberstimmung breitete sich aus. Ein Bauboom begann. KNEIPP selbst baute das „Sebastianum“, um kranken Priestern und Laienbrüdern eine würdige Unterkunft während ihrer Behandlung zu schaffen, außerdem ein Kinderasyl und einen als „Lupusheim“ (für Tuberkulosekranke) geplanten, dann – durch Einspruch der Behörden – umfunktionierten Häuserkomplex für kranke Männer und Frauen, das ebenfalls heute noch bestehende „Kneippianum“ –, alles finanziert durch den Vertrieb seiner Bücher, durch seine Vorträge und 32 Reisen ins In- und Ausland, durch Spenden aus aller Welt. Private Kurheime und Pensionen, bald auch Badehäuser, Restaurationshallen und Sportplätze gruppierten sich um die KNEIPPSchen Zentralbauten. Wörishofen wurde zur Pilgerstätte der „Kneippianer“, der Anhänger von Hydrotherapie und Phytotherapie (Pflanzenheilkunde), der Vegetarier und Diätetiker. Aus der „Wörishofener Küche“, die neben vegetarischen Speisen auch „Klosterkraftsuppe“, Klosterkraftbrot“, „Hafermehlspeisen“ und „Honigwein“ bot, wurde schließlich eine Spezialität, die die Wasserkur ergänzen sollte.

Letzte Schwierigkeiten, die KNEIPP immer wieder von Ärzten des Umlandes bereitet wurden, konnten überwunden werden, als er nach langem Zögern, aber schließlich doch taktisch klug, beschloß, mit Medizinern zusammenzuarbeiten (mit Dr. med. BERNHUBER seit 1887, mit Dr. med. KLEINSCHROD seit 1888, mit Dr. med. BERGMANN seit 1890, mit Dr. med. BAUMGARTEN seit 1892). Ärzte kamen und gingen, viele gründeten in ihren Heimatorten bzw. -ländern eigene Kuranstalten nach der KNEIPPschen Lehre. Im Dezember 1890 wurde ein KNEIPP-Verein gegründet, der schon im nächsten Jahr eine eigene Zeitschrift, die „KNEIPP-Blätter“, herausgab. Seit 1891 erschien auch ein „KNEIPP-Kalender“. Bald trugen mehr als 80 Kuranstalten in Deutschland den Namen KNEIPPS. 1893 bereits folgte die Gründung des „Welt-KNEIPP-Vereins“ als Dachverband aller im In- und Ausland bestehenden KNEIPP-Vereine. Eine KNEIPP-Bewegung war weltweit in Gang gebracht und zeitigte manches Kuriosum:

„Französische Missionare haben in Kairo die KNEIPP-Kur eingeführt und die Heilanstalt ‚El Hamman‘ gegründet. Der leitende Arzt, ein Franzose, läßt die Kurgäste, Araber wie Europäer, in Beduinenzelten wohnen, ‚in Lufthütten‘ also, die den Wörishofener Lauben wirklich in nichts nachstehen. Barfußlaufen müssen die Herren Afrikaner mangels Gras am frühen Morgen im Wüstensand, ein ‚Kneippdress‘ sorgt für luftiges Verhalten. Vor kurzem nun hat eine ganze Gesellschaft ägyptischer Kneippianer die große Pyramide erstiegen und über dem Grab des Königs CHEOPS auf Vater KNEIPP ein Hoch ausgebracht.“ (KAISER 1989, S. 23)

1894 schlossen sich 25 Ärzte zu einem „Internationalen Verein der Ärzte KNEIPPscher Richtung“ zusammen, der sich jährlich einmal in Wörishofen versammelte, dessen Mitgliederzahl rasch zunahm und der ein eigenes „Zentralblatt des KNEIPPschen Heilverfahrens“ herausgab. Diese Entwicklung war KNEIPP besonders lieb, weil er nichts mehr wünschte, als daß studierte Ärzte sein Werk übernahmen. (Zur weiteren Organisationsgeschichte der KNEIPP-Bewegung vgl. KRABBE 1974, S. 142ff.; ROTHSCUH 1983, S. 87ff.) Eine gewisse Mystifikation des „Priester-Arzt“ wie seiner Lehre konnte sie allerdings nicht verhindern, obwohl KNEIPPS Publikationen selbst kaum dazu Anlaß boten.

Neben seiner volkstümlichen Schriftstellerei war KNEIPP ein großer Volksredner, der allerdings auch manche Verdächtigung – nicht nur wegen seiner Heilerfolge – von sich weisen mußte: „Ich habe noch zu niemandem gesagt: Werde katholisch! Und doch steht in vielen Blättern: Der Pfarrer KNEIPP fischt alle Protestanten weg, wäscht sie und macht sie katholisch“ (Bad Wörishofen 1985, S. 13). Im Hof eines Bauern hielt er vor wachsender Gästezahl täglich einen Gesundheitsvortrag, bis ihm dankbare Patienten zu diesem Zweck die sogenannte Wandelbahn stifteten, wo er von einer Empore aus sprechen konnte. Seine Vortragsreisen, die er als bereits 70jähriger begann, führten ihn unter anderem nach Zürich, Wien, Salzburg, Budapest und Paris.

Sie wurden zu Triumphzügen, bei denen ihm Tausende zuhörten. Höhepunkt seines heilenden und priesterlichen Lebens wurde seine Romreise: Papst LEO XIII. empfing den zum päpstlichen Kämmerer ernannten KNEIPP und ließ sich mehrfach von ihm behandeln!

Derweil war Wörishofen ein international berühmtes Weltbad geworden, elektrifiziert (1896), kanalisiert, durch einen 1889 gegründeten rührigen „Verschönerungsverein“ mit Kurpark, feinen Straßen und Anlagen versehen – schließlich sogar mit einer Privateisenbahn nach Türkheim an die Bahnlinie nach München angeschlossen. KNEIPP dünkete diese Entwicklung „maßlos“ und ungeheuerlich. Er warnte 1894: „Haltet ein jetzt! Meine Absicht war es stets gewesen, den Weg der höchsten Einfachheit zu wandeln... Ich will darum hier öffentlich erklärt haben, wenn noch weitere Badeanstalten errichtet werden, werde ich keine besuchen und niemandem sie anraten. Ich kann sie doch nicht überschauen und Kontrolle üben. Ich will von derartigen Spekulationen nichts wissen!“ (BURGHARDT u.a. 1967, S. 112f.) Doch aufhalten konnte KNEIPP die einträgliche Entwicklung nicht mehr. Mit dem Namen KNEIPP waren blendende Geschäfte zu machen: vom Malzkaffee bis zur Unterwäsche, von Heilmitteltees bis zu Toilettenartikeln. In den Warte„sälen“ – von Wartezimmern konnte längst nicht mehr die Rede sein – und Sprechstunden entstanden in den 90er Jahren chaotische Zustände, da der Strom teils schwerkranker Patienten, teils nur barfuß „graswandelnder“ Kurgäste fast nicht mehr zu steuern war (S. 114ff.).

Abschreckend wirkte all dies offenbar nicht. Aus den Kur-Statuten vom 1. März 1897 und den durch sie festgelegten Kostenregelungen läßt sich entnehmen, welche gemischte Gesellschaft³ Wörishofen besuchte: „In die 1. Klasse [der zu zahlenden Kurtaxe] gehören Mitglieder souveräner Häuser und standesherrlicher Familien, hohe Zivil- und geistliche Würdenträger, hohe Militärs und Staatsbeamte, Chefs hervorragender Bank- und Handelshäuser, Großindustrielle jeder Branche, überhaupt alle jene Personen, die vermöge ihrer Geburt und ihrer Erwerbstätigkeit den reicheren Gesellschaftskreisen angehören“. Sie mußten auch für ihre Dienerschaft zahlen. Wer nicht zu den von jeder Taxe befreiten Armen zählte, gehörte pauschal in die sogenannte „2. Klasse“ (S. 120f.).

In der Tat kamen – so verkündet es stolz die lokale Historiographie – „geistliche und weltliche Würdenträger, aber auch Repräsentanten des damaligen Großbürgertums. Ein großer Teil des internationalen Hochadels, Kirchenfürsten und Präsidenten, fand den noch recht beschwerlichen Weg in das weltabgeschiedene Wörishofen, so fast sämtliche Erzherzöge und Erzherzoginnen der österreichisch-ungarischen Monarchie, ferner ungarische Magnaten, spanische Granden und Infanten mit Infantinnen, portugiesische und italienische Thronprätendenten, Prinzen und Prinzessinnen, der 25. Präsident der Vereinigten Staaten von Amerika, THEODORE ROOSEVELT, russische und indische Fürsten, persische Khans und die Prinzessin von Wales, die nachmalige

englische Königin. Zu ihnen gesellten sich schon zu Beginn der heilerischen Tätigkeit KNEIPPS mehr als zwanzig Bischöfe vieler Länder, Erzbischöfe und Fürstbischöfe, Kardinäle und Patriarchen. Die Zahl der Heilungsuchenden war trotz der damaligen Reiseschwierigkeiten – es gab noch keinen Bahnanschluß – von Jahr zu Jahr gewachsen“ (BURGHARDT 1988, S. 49). „Der reichste Mann der damaligen Welt, der Wiener Bankier NATHANIEL ROTH-SCHILD, freilich kam schon mit einem vergoldeten Salonwagen mit der Eisenbahn bis Türkheim, wo er ihn stehen lassen mußte. Täglich fuhr er dann mit einem Gäuwägelchen auf der staubigen Landstraße von Türkheim nach Wörishofen in die Sprechstunde Pfarrer KNEIPPS.“ (S. 50) Chronisten und Fremdenbücher schildern (S. 49ff.) ein buntes Völker- und Sprachengemisch.

4. Neue säkularisierte Heilslehren?

War „Kneippen“ eine neue Heilslehre geworden, eine Gesundheitsmode? War die spektakuläre Naturheilkunde in der Lage, Lebensängste mit dubiossem Körperzentrismus zu kompensieren, mit Erd- und Naturnähe oder Wasserkulten die wahre Fortschrittsgläubigkeit zu suggerieren? War MAX NORDAU auf der richtigen Spur, wenn er, auf die Nöte und Kompensationen seiner Zeit anspielend, die Menschen in den Kasinos Baccara spielen, zu den Mysterienspielen nach Oberammergau oder zu den Gießkannen des Wasserheilens KNEIPP pilgern sah? (1892, S. 23) Selbst wenn NORDAU erkannte, daß es bei der Naturheilkunde und bei manchem lebensreformischem Ansatz nicht nur um Heilung, sondern in der Tat um Fluchtpunkte aus der Krise der Moderne, um das Heil des Menschen schlechthin gehen sollte, so liest sich doch auch seine Polemik als reichlich überzogen (S. 325):

„Der deutsche Hysteriker beschäftigt sich nach Art der Hypochonder und Staatshämorrhoidarier⁴ ängstlich mit seiner theuern Gesundheit. Seine Delirien drehen sich um seine Hautausdünstungen und die Verrichtungen seines Bauches. Er fanatisirt sich für JÄGERS⁵ Flanell-Leibchen und das selbstgemahlene Schrotmehl der Vegetarier. Er geräth in heftige Emotion bei KNEIPPS Wasserbegießungen und barfüßigem Herumlaufen auf nassem Grasse. Zwischendurch regt er sich in krankhafter Thierfreundlichkeit...wegen der Leiden des bei physiologischen Versuchen benutzten Frosches auf und als Grundton klingt in all diesen antisemitischen, kneipp'schen, jäger'schen, vegetarischen und anti-vivisektionistischen Wahnsinn ein größtenwahnsinniger, teutschthümelnder Chauvinismus, vor dem der edle Kaiser FRIEDRICH vergebens gewarnt hat. Alle diese verschiedenen Störungen treten in der Regel zusammen auf, und man wird in zehn Fällen neunmal nicht fehl gehen, wenn man den in JÄGERtracht Einherstolzirenden für einen Chauvinisten, den KNEIPP-Schwärmer für einen Schrotbrod-Wütherich und den nach Professorenblut lechzenden Frosch-Anwalt für einen Antisemiten hält.“

KNEIPP hatte sich immer als medizinischer Laie verstanden, sich seine Bücher abgerungen und seine Klientel, die arme Landbevölkerung, trotz der Pilgerzüge illustrierter und gekrönter Häupter zu ihm, nie aus dem Blick verloren. Durch seine Erfolge und Popularität nahm die Zahl der Anhänger von Naturheilkunde, Gesundheits- und Lebensreform nach seinem Tod noch enorm zu, und zwar dann vor allem als großstädtische Bewegung, die sich aufs Land zum dörflichen Gesundbrunnen begab (ROTHSCHUH 1983, S. 90ff.). LOUIS KUHNES (1835-1901) Naturheilkunde als „arznei- und operationslose“ neue Heilwissenschaft (1. Auflage 1890, 4. Auflage 1892, 7. Auflage 1894) erschien 1927 in der 124. Auflage, neu bearbeitet 1966, und wurde in 24 Sprachen übersetzt. Sie enthält das üblich werdende Repertoire der reizlosen vegetarischen Kost, der Rumpfreibe und Reibesitzbäder, der Wickel, Erdumschläge, Dampf- und Sonnenbäder bis zu der Pointe: „Durchfall ist Heilkrise“ (KAISER 1989, S. 42). Der Buchhändler ADOLF JUST (1859-1936) glaubte, nur in unmittelbarer Verbindung mit der Erde gesunden zu können, führte mit einem Gleichgesinnten ein naturgemäßes Leben am Waldrand, gründete die Naturheilanstalt „Jungborn“ mit einem großen Lufthüttenpark im Harz, hielt täglich Vorträge und propagierte als Heilmittel: „Nähe der Erde, äußere und innere Verwendung des Lehms, Reibesitzbad, Licht-, Luftbad, Pflanzenkost, vorwiegend roh, ungekochte Milch, Fasten, schließlich gläubige und hoffnungsvolle Hinwendung zu Gott und Natur“ (S. 42). Die Methoden perfektionierten und ergänzten sich. Der Arzt und Seelsorger, Naturheilkundler und Augendiagnostiker EMANUEL FELKE (1856-1926) wurde zwar als „Lehmpastor“ bekannt – er bevorzugte für Haut- und Knochenverletzungen, für innere Leiden usw. Lehmschläge und Lehmwickel –, integrierte aber beinahe alle bekannten Naturheilverfahren und Ansätze der Lebensreform. Er begründete, wie JUST, mit seiner Gemeinde ebenfalls einen „Jungborn“, war von KNEIPP und KUHNE beeinflusst, übernahm von LAHMANN die Lehre von der Bedeutung der Nährsalze, Licht-Luftbäder und Reformkleidung, von JUST außerdem das Rohkostprogramm und das Schlafen auf der Erde. Darüber hinaus experimentierte er mit biochemischen und homöopathischen Mitteln, mit Elektrizität, Magnetismus, Massage, Gymnastik, Hypnose.

Die Reihe bekanntgewordener Naturheiler, Ärzte und Laien, sowie die Expansion von Kurorten und Kuranstalten sind Indikatoren einer breiten Bewegung, ohne die zum Beispiel der große Zulauf von annähernd sechs Millionen Besuchern zur 1. Welt-Hygiene-Ausstellung 1911 in Dresden nicht erklärlich ist – eine Bewegung, die in ihrem ernsthaften Kern die Leib-Seele-Einheit des Menschen zum Ausgangspunkt einer Gesundheits- und Lebensreform nahm und dabei neue Lebensmuster entwarf. Es wurde Ernst gemacht mit der Erkenntnis, daß bei körperlicher Krankheit die Seele mitleidet und daß eine stabile Psyche dem Leib hilft. Körperlichkeit wurde akzeptiert, Haut nicht länger verborgen, Hygiene gefördert. Viele Tabus wurden gelüftet. Die Grenzüberschreitung in unseriöse Naturaposteleien, in Gesundheitsmoden wie auch in den Kommerz lag nahe. Schulmediziner wurden nicht

müde, die Untauglichkeit mancher Mittel immer wieder zu betonen und die Naturheilkunde insgesamt als Kurpfuscherei zu denunzieren. Oft hatten sie gewiß Grund dazu, aber auch ihre Motive waren nicht immer lauter.

Angesichts der Vielzahl von Menschen, die den verschiedenen Richtungen oder Mischformen der Gesundheits- und Lebensreform folgten, bleibt die Frage nach den Motiven, mit denen sie sich bereitwillig auch noch den umstrittensten, als Quacksalbereien verschrieenen Methoden, Experimenten und Kuren anvertrauten. Waren es die unzureichenden, vor allem einseitigen, allein auf den Körper fixierten Therapieerfahrungen mit der naturwissenschaftlich orientierten Schulmedizin; waren es die unzweifelhaften Erfolge der den Menschen ganzheitlich betrachtenden Naturheilkunde; oder war es der „Drang einer ganzen Epoche, sich wieder einmal inbrünstig an den Busen der Natur zu werfen“ (MUNTER/DANELIUS, zit. nach KRABBE 1974, S. 84), was auf die natürliche Lebensweise als den einzigen Weg zu Gesundheit und Harmonie mit sich selbst und der Welt bzw. Schöpfung, einer Art irdischen Paradieses schwören ließ? Solche Fragen lassen sich nicht mit abschließender Gewißheit beantworten.

5. Wörishofen – ein bayerischer „Monte Verità“?

Aber im Vergleich mit anderen Erprobungsstätten neuer alternativer heil- und heilungbringender Lebensformen, vor allem mit den Flucht- und Suchtbewegungen auf dem Monte Verità (Ascona), ergeben sich aufschlußreiche Perspektiven:

Wörishofen, ein Dorf ohne jene natürlichen Vorzüge wie Meeresluft, Sole, Mineral- oder Thermalquellen, Moorschlamm, die anderenorts im Zusammenwirken mit bürgerlich/großbürgerlichen Träumen von ewiger Gesundheit und trendgemäßer Gesellungs- und Entspannungskultur zur Entstehung bzw. Expansion von Heilbädern führten – man denke an Wiesbaden, Baden-Baden, Bad Nauheim, Bad Neuenahr u.a.m. –, dieses Dorf Wörishofen verdankt seine bis heute anhaltende Blüte einzig und allein den neuen Lebens- und Gesundheitsmaximen eines rührigen Dorfpastors, deren medizinische Grundlagen teils simpel, teils falsch waren.

Mentalitätsgeschichtlich läßt dieses Phänomen nach dem übergeordneten Zusammenhang mit anderen Entwicklungen der Epoche – der Hygiene-, Gesundheits- und Lebensreform – fragen, wie dies wiederholt auch für die Attraktivität des Monte Verità geschieht (SZEEMANN 1980, MÜLLER 1987), der eine Dekade später ein zum Teil geistig verwandtes Publikum anzog und mit dem vergleichsweise biederen Wörishofen sogar teilte.

Die geistige Affinität dieser beiden Orte aufzuschließen und sogar personell nachzuweisen, setzt eine sorgfältige Auswertung der Fremdenbücher von

Wörishofen voraus. Daß es ähnlich gestimmte Zirkel waren, darf als gesichert angenommen werden. Die Differenz liegt gewiß in den jeweiligen Anfängen: Nicht „nervöse“, sensible, labile, fragile, esoterische, nach Lebensalternativen suchende individualistische, stadtflüchtige und gesellschaftsmüde Intellektuelle fanden in Wörishofen einen Ort des Heils, sondern während der ersten dreißig Jahre von KNEIPs Wirken vor allem „brave“, erdverbundene, kranke, arme, verhärmte, fromm-katholische Bauern und Kleinbürger. Dann erst änderte sich die Klientel, entstand ein Kultort der Gesundheit und neuer Lebensform, erfolgte eine sprunghafte Annäherung, teilweise sogar die Integration ins Spektrum alternativ Gesinnter, wurde auch hier eine ideologisch hochbesetzte „Schule neuer Lebenskunst“ gegründet.

Immerhin, das sollte gezeigt werden, gibt es einen bisher wenig berücksichtigten frühen Strang von „Modernisierung“ der Lebensform, der einmal nicht städtisch und nicht bürgerlich, sondern ländlich und gut christ-katholisch, ganz konkret sogar in einem Nonnenkloster begann, sich aber ebenso zivilisationskritisch wie fortschrittsgläubig mit Gesundheits-, Ernährungs-, Kleidungs-, Erziehungs- und im weitesten Sinne Lebensreform verband. Der „erschöpften Menschheit“ einen „neuen“, d.h. an den Kräften der Natur gesundenden Menschen zu schaffen – in diese Vision gehört auch die „Wasser-Kur“, und zwar in der für die Epoche bekannten Ambivalenz von emanzipatorischer Aufklärung (über Körper, Gesundheit, Krankheit usw.) und in Mystifizierungen abdriftender Naturheilslehren.

Insofern hat FRECOT Recht, wenn er die Lebensreformbewegung mit ihrem Implikat KNEIPP-Bewegung als den unpolitischen „Dritten Weg“ (zwischen bildungsbürgerlichem Idealismus und proletarischem Sozialismus) einer „rückwärts gewandten Utopie“ bezeichnet, regressiv im Ideal eines naturhaften Lebens, utopisch im individualistischen, körperbezogenen, subkulturell-sektenhaften Widerstand gegen „nervös“ und krank machende Lebens- und Arbeitsbedingungen.

Selbstreform statt Gesellschaftsreform! Und dies lange, bevor die Trias „Technisierung – Industrialisierung – Urbanisierung“ zum Urgrund aller menschlichen und gesellschaftlichen Deformationen erklärt wurde.

Anmerkungen

- 1 Der Titel der folgenden Ausführungen signalisiert Kennern der Szene vermutlich sofort, daß – wortwörtlich genommen – vor allem von einem der „Kirchenväter der Lebensreformbewegung“ (FRECOT 1976, S. 141) zu handeln sein wird. Dabei betonte ich vorab – um alle falschen Konnotationen schon im Vorfeld abzuwehren –, daß ich nicht aus Bayern stamme, nicht katholisch bin, nicht den Körner- und Müsli-Kult pflege, weder Gesundheitssandalen noch handgewebte Bordürenröcke trage, nicht irgendeinem lokalen Sponsoring anheimgefallen bin,

wohl aber das kalte Wasser liebe und gewaschen bin, wenn auch nicht mit Hilfe von Gießkanne und Gießrohr.

- 2 KNEIPP hatte im Laufe der Jahre verschiedene populäre landwirtschaftliche Ratgeber verfaßt: Die Kaninchenzucht. Praktisch dargestellt. Kempten 1873. – Fritz der fleißige Landwirth. Ein Büchlein, worin enthalten sind die seit 18 Jahren gemachten Erfahrungen in Verbesserung der Landwirtschaft, als einfache Anleitung für jeden Landwirth, der bemüht ist, seinen Betrieb zu verbessern. Kempten 1874. – Fritz der fleißige Futterbauer. Eine auf vieljährige Erfahrung beruhende Anleitung zur Verbesserung und Pflege der Wiesen wie auch zum Klee- und Futterbau auf den Aeckern, nebst der vorteilhaften Belehrung über Düngerbereitung. Augsburg 1906. – Fritz der eifrige Viehzüchter. Ein Büchlein zur Belehrung zusammengestellt aus den vielfältigen Erfahrungen. Donauwörth 1877. – Bienen Büchlein. Anleitung zur Verbesserung der Bienenzucht in Körben und Kästen besonders für Anfänger. Augsburg 1905.
- 3 Die offizielle „Fremden“- bzw. „Kurliste“, veröffentlicht im „Wörishofener Kuranzeiger“ vom 1. März 1892, meldet z.B. für den 1. Februar ohne Namen, aber mit Berufsangabe und Herkunftsort: Wäscherin, Autenried – Schreinermeister, Regglesweiler – Bedienter, Ottobeuren – Majorsgattin, Augsburg – Schuhmachergeselle, Kempten – Oekonom, Flossy, Belgique – Abbé, Flossy, Belgique – Oekonom, Luttenwang – Magd, Tagelöhnersg., Engeshausen – Tagelöhnernt., Unterdingesheim – Schuhmacherst., Hohenschlau – Näherin, Mindelheim – Badmeistert., München – Hafner, Posen – Karousselbesitzer, Augsburg – Erzieherin, Waldmünchen – Bierbrauer, Nagold – Oekonom, Reinhardried – Schreinermeister, Kaufbeuren – Schieferdecker, Ravensburg – Oekonomst., Beckstetten (KNEIPP-Museum Bad Wörishofen).
- 4 Wohl eine Anspielung auf FRIEDRICH II. von Preußen.
- 5 Gemeint ist GUSTAV JÄGER, Naturforscher und „Hygienist“, Arzt und Hochschullehrer in Hohenheim und Stuttgart. Er propagierte ausschließlich wollene (Unter-)Kleidung. Neben seinen zahlreichen populären und wissenschaftlichen Schriften, u.a. über den Darwinismus, vgl. „Die Normalkleidung als Gesundheitsschutz“, Stuttgart 1880, zahlr. Aufl., 4. Aufl. 1885 u.d.T. „Mein System“.

Quellen

- Bad Wörishofen. Impressionen über ein Weltbad. Bad Wörishofen 1985.
- BILZ, F.E.: Das neue Naturheilverfahren. Ein Ratgeber. 4 Bde., Leipzig 1910-1914.
- BURGHARDT, L., u.a. (Hrsg.): 900 Jahre Wörishofen. Beiträge zur Geschichte des Ortes, zusammengestellt aus Anlaß der 900. Wiederkehr seiner ersten urkundlichen Erwähnung im Jahre 1067. Bad Wörishofen 1967.
- BURGHARDT, L.: Helfer der Menschheit SEBASTIAN KNEIPP. Eine Dokumentation nach historischen Quellen. Bad Wörishofen 1988.
- BURGHARDT, L.: Bad Wörishofen in alten Ansichten. Zaltbommel NL 1991.
- BURGHARDT, L.: Bad Wörishofen. Wie's war – Wie's wurde – Wie's ist. Bad Wörishofen 1992.
- HAHN, J.S.: Unterricht von der wunderbaren Heilkraft des frischen Wassers, bei dessen innerlichem und äußerlichem Gebrauch, durch die Erfahrung bestätigt. 5. Auflage, nach den allerneuesten Erfahrungen in der Wasserheilkunde verbessert

- und vermehrt von Prof. Dr. OERTEL in Ansbach, dem Verf. der „Wasserkuren“. Ilmenau 1833.
- JÄGER, G.: Die Normalkleidung als Gesundheitsschutz. Stuttgart 1880.
- KAISER, J.H. (Hrsg.): Das große Kneippbuch. Handbuch der naturgemäßen Lebens- und Heilweise. München 1989.
- KNEIPP, S.: Aus meinem Leben (1891). Bad Wörishofen 1980.
- KNEIPP, S.: Meine Wasser-Kur, durch mehr als 30 Jahre erprobt und geschrieben zur Heilung der Krankheiten und Erhaltung der Gesundheit. Kempten 1888, Faksimile Wiesbaden o.J.
- KNEIPP, S.: So sollt ihr leben! Winke und Ratschläge für Gesunde und Kranke zu einer einfachen, vernünftigen Lebensweise und einer naturgemäßen Heilmethode. Kempten 1889, Faksimile Bad Wörishofen 1988.
- KNEIPP, S.: Rathgeber für Gesunde und Kranke. Donauwörth 1891, Faksimile Wiesbaden o.J.
- KNEIPP, S.: Kinderpflege. Ratschläge in gesunden und kranken Tagen. Donauwörth 1891.
- KNEIPP, S.: Mein Testament für Gesunde und Kranke. Kempten 1894.
- KNEIPP, S.: Codizill zu meinem Testament. Kempten 1896.
- KUHNE, L.: Die neue Heilwissenschaft. Ein Lehrbuch und Ratgeber für Gesunde und Kranke. Neu bearbeitet von W. GMELIN und L. GROH (1890). Bretigheim 1966.
- LAHMANN, H.: Die Reform der Kleidung. Stuttgart 1903.
- LANDMANN, F.: Begriff und Aufgabe der Lebensform. Mit besonderer Berücksichtigung der deutschen Lebensreform. Hartenstein 1921.
- MARIAFAI, J.M./ KOSTENBADER, W.: SEBASTIAN KNEIPP. Bad Wörishofen 1987.
- MARTIN, A.: Deutsches Badewesen in vergangenen Tagen. Nebst einem Beitrag zur Geschichte der deutschen Wasserheilkunde. Jena 1906, Faksimile München 1989.
- NORDAU, M.: Entartung. Bd. 1, Berlin 1892.
- PUDOR, H. (i.e. SCHAM, H.): Nackende Menschen. Jauchzen der Zukunft. Dresden 1893.
- PUDOR, H. (SCHAM, H.): Jungbrunnen. Offenbarungen der Natur. Leipzig 1894.
- PUDOR, H. (SCHAM, H.): Hygiene der Bewegung. (Beiträge zur Kinderforschung und Heilerziehung, Beiheft XIX.) Langensalza 1906.
- SCHOMBURG, E.: SEBASTIAN KNEIPP. Die Lebensgeschichte eines außergewöhnlichen Mannes. Bad Wörishofen 1985.
- SURÉN, H.: Deutsche Gymnastik. Leibesübungen. Oldenburg i.O./ Berlin 1924.
- SZEEMANN, H. (Hrsg.): Monte Verità – Berg der Wahrheit. Lokale Anthropologie als Beitrag zur Wiederentdeckung einer neuzeitlichen sakralen Topographie. Katalog der Monte Verità Ausstellung von 1978. Mailand 1978, München 1980.
- WACHTEL, C.: Laienärzte und Schulmedizin. Ihre hauptsächlichen und sozialen Beziehungen im Lichte der zeitgenössischen Medizin und Philosophie. Leipzig 1923.

Literatur

- ARTELT, W., u.a. (Hrsg.): Städte-, Wohnungs- und Kleidungshygiene des 19. Jahrhunderts in Deutschland. Stuttgart 1969.

- BAUMGARTNER, J.: Ernährungsreform – Antwort auf Industrialisierung und Ernährungswandel. Ernährungsreformbewegung am Beispiel der Siedlung und des Unternehmens Eden seit 1893. Frankfurt a.M. 1992.
- BERG, CHR.: Reformpädagogik im Zwielicht. In: Neue Sammlung 32 (1992), S. 459-472.
- BERGMANN, K.: Agrarromantik und Großstadtfeindschaft. Studie zur Großstadtfeindschaft und „Landflucht“-Bekämpfung in Deutschland seit dem Ende des 19. Jahrhunderts. Meisenheim am Glan 1970.
- FRECOT, J./ GEIST, J. F./ KERBS, D.: FIDUS 1868-1948. Zur ästhetischen Praxis bürgerlicher Fluchtbewegungen. München 1972.
- FRECOT, J.: Die Lebensreformbewegung. In: VONDUNG, K. (Hrsg.): Das wilhelminische Bildungsbürgertum. Zur Sozialgeschichte seiner Ideen. Göttingen 1976, S. 138-152.
- HEPP, C.: Avantgarde. Moderne Kunst, Kulturkritik und Refombewegungen nach der Jahrhundertwende. München 1987.
- HERMAND, J.: Grüne Utopien in Deutschland. Zur Geschichte des ökologischen Bewußtseins. Frankfurt a.M. 1991.
- KASCHUBA, W.: „Deutsche Sauberkeit“ – Zivilisierung der Körper und Köpfe. In: VIGARELLO 1988, S. 292-326.
- KRABBE, W.: Gesellschaftsveränderung durch Lebensreform. Strukturmerkmale einer sozialreformerischen Bewegung im Deutschland der Industrialisierungsperiode. Göttingen 1974.
- LABISCH, A.: Homo Hygienicus. Gesundheit und Medizin in der Neuzeit. Frankfurt a.M. 1992.
- LINSE, U.: Barfüßige Propheten. Berlin 1983.
- LINSE, U. (Hrsg.): Zurück, o Mensch, zur Mutter Erde. Landkommunen in Deutschland 1890-1933. München 1983.
- LINSE, U.: Ökopax und Anarchie. Eine Geschichte der ökologischen Bewegungen in Deutschland. München 1986.
- MANN, G.: Führende deutsche Hygieniker des 19. Jahrhunderts. In: ARTELT 1969, S. 1-16.
- MANN, G./ WINAU, R. (Hrsg.): Medizin, Naturwissenschaft, Technik und das Zweite Kaiserreich. Göttingen 1977.
- MÜLLER, H. (Hrsg.): GUSTO GRÄSER. Aus Leben und Werk. Bruchstücke einer Biographie. Knittlingen 1987 (mit Bibliographie).
- MÜLLER, H./ STÖCKEMANN, P.: „...jeder Mensch ist ein Tänzer.“ Ausdruckstanz in Deutschland zwischen 1900 und 1945. Gießen 1993.
- MURKEN, A.H.: Die neuen Bade- und Kuranlagen in Bad Nauheim zu Beginn des 20. Jahrhunderts. In: MANN/ WINAU 1977, S. 201-226.
- REULECKE, J.: Die Politik der Hygienisierung. Wandlungen im Bereich der kommunalen Daseinsvorsorge als Elemente fortschreitender Urbanisierung. In: BEHNKEN, I. (Hrsg.): Stadtgesellschaft und Kindheit im Prozeß der Zivilisation. Opladen 1990, S. 13-25.
- RODENSTEIN, M.: „Mehr Licht, mehr Luft“. Gesundheitskonzepte im Städtebau seit 1750. Frankfurt a.M. 1988.
- RODENSTEIN, M.: „Mehr Licht, mehr Luft“ – wissenschaftliche Hygiene und Stadtentwicklung in Deutschland im 19. Jahrhundert. In: Berichte zur Wissenschaftsgeschichte 15 (1992), S. 151-162.

- ROMMELSPACHER, TH.: Das natürliche Recht auf Wasserverschmutzung. In: BRÜGENMEIER, F.-J./ DERS. (Hrsg.): Besiegte Natur. Geschichte der Umwelt im 19. und 20. Jahrhundert. München 1987, S. 42-63.
- ROTHSCHUH, K.E.: Naturheilbewegung, Reformbewegung, Alternativbewegung. Stuttgart 1983 (mit Bibliographie).
- TEUTEBERG, H.J./ WIEGELMANN, G.: Der Wandel der Nahrungsgewohnheiten unter dem Einfluß der Industrialisierung. Göttingen 1972.
- TEUTEBERG, H.J./ WISCHERMANN, C.: Wohnalltag in Deutschland 1850-1914. Bilder - Daten - Dokumente. Münster 1985.
- VIGARELLO, G.: Wasser und Seife, Puder und Parfüm. Geschichte der Körperhygiene seit dem Mittelalter. Frankfurt a.M. 1988.
- WINAU, R.: Der verbesserte Mensch. In: NITSCHKE, A., u.a. (Hrsg.): Jahrhundertwende. Der Aufbruch in die Moderne 1880-1930. Bd. 1, Reinbek 1990, S. 286-311.

Anschrift der Autorin:

Prof. Dr. Christa Berg
Unterstraße 37a, 42929 Wermelskirchen

Gerold Becker

100 Jahre Landerziehungsheime

Die Gründung des ersten deutschen LEH durch
HERMANN LIETZ: Rückblick und Herausforderung¹

Ein Buch mit Texten von HERMANN LIETZ aus dem Jahre 1970, herausgegeben von RUDOLF LASSAHN, trägt den bezeichnenden Untertitel „Schulreform durch Neugründung“.

In der Vorstellung von HERMANN LIETZ war die Gründung des ersten Landerziehungsheims in den Räumen einer seit Jahren stillgelegten und von ihm in den ersten sechs Jahren nur angemieteten Pulverfabrik am Rande des Städtchens Ilsenburg tatsächlich ein Akt der Schulreform.

Seit 1924 wird die „Pulvermühle“ nicht mehr als Landerziehungsheim genutzt. Einiges ist inzwischen umgebaut worden. Ein paar Neubauten sind hinzugekommen. Dennoch vermittelt das kleine Anwesen bis heute einen Eindruck davon, wie bescheiden, fast armselig, dieser Anfang einer „Bewegung“ war, die schon nach wenigen Jahren weitreichende Wirkungen haben sollte.

HERMANN LIETZ verstand, was er da, beginnend mit nur 7 Schülern, verwirklichen wollte, ausdrücklich als ein Gegenbild zu den Schulen seiner Zeit, also des ausgehenden 19. Jahrhunderts. Die empfand er als geistlos, lebensfern, einseitig, verlogen, wirkliche Bildung – die ja immer auch Persönlichkeitsbildung ist – nicht fördernd, sondern verhindernd.

Er stand mit seinem Urteil über die Schule in jenen Jahrzehnten nicht allein. Durch die Beschreibung zum Beispiel von Hannos Schultag in den „Buddenbrooks“ von THOMAS MANN fällt es unserer Einbildungskraft nicht schwer, ein Bild von diesem geisttötenden Leerlauf zu gewinnen: Hilflosigkeit, Ungeschicklichkeit und Lächerlichkeit der einen Lehrer und Angst und Schrecken verbreitendes Autoritätsgehabe der anderen. Empfindsame Schüler konnten für ihr ganzes Leben beschädigt werden, robustere stumpften ab gegenüber all' den angeblich so wertvollen „Bildungsgütern“.

Dieses Bild wird durch viele andere zeitgenössische Beschreibungen des Schulalltags bestätigt. Hannos Schule war ein Gymnasium. Und auch die negativen Schulerfahrungen von HERMANN LIETZ und die aus ihnen folgende

Kritik betrafen vor allem das Gymnasium. Die Zustände in den anderen Schulen waren vermutlich noch schlimmer. Kritik am Zustand der Schule oder an den Zuständen in den Schulen äußerte selbstverständlich in jener Zeit nicht nur HERMANN LIETZ. Und sie beschränkte sich auch nicht auf die Beschreibung und Verurteilung dieses pädagogischen Elends, sondern sie stellte Forderungen, machte mehr oder weniger radikale, meist aber einleuchtend begründete Vorschläge für eine Reform.

Anfänge der Reformpädagogischen Bewegung

Schon im letzten Jahrzehnt des 19. Jahrhunderts und dann bis zum Beginn des Ersten Weltkriegs und dann noch einmal in den 20er Jahren bis zum Beginn der Nazizeit erschienen zahllose Veröffentlichungen zur Frage einer notwendigen Schulreform, ja eines grundsätzlich anderen Verständnisses der Ziele, Aufgaben und Mittel der Pädagogik überhaupt. Sie waren bei allen Unterschieden im einzelnen doch so sehr von verwandten Vorstellungen, von einem gemeinsamen „Geist“ geprägt, daß sich dafür die zusammenfassende Bezeichnung „Reformpädagogik“ eingebürgert hat.

Von dieser Reformpädagogischen Bewegung waren und sind die Landerziehungsheime nur ein kleiner Teil, aber sicherlich ein besonders radikaler und konsequenter Teil, weil sie an einem Punkt einen entscheidenden Schritt weitergingen als die meisten anderen Reformpädagogen:

Pädagogik als notwendige Hilfe beim Aufwachsen und Erwachsenwerden erschien den Landerziehungsheimen sozusagen als ein unteilbares Geschäft. Da konnte es nicht nur um Lehren und Lernen – also um eine dringend notwendige Veränderung und Verbesserung des Unterrichts gehen –, sondern man mußte eigentlich gemeinsam leben, gemeinsam etwas erleben, für dieses gemeinsames Leben verantwortlich sein und auch ganz handfest durch praktische Arbeit etwas zu dem gemeinsamen Alltag beitragen. Es ging um eine pädagogisch begründete, sich gegen viele andere gesellschaftliche Zusammenhänge durchaus abgrenzende *Lebensgemeinschaft auf Zeit von Erwachsenen und Noch-nicht-Erwachsenen*. Das war nicht nur eine romantische oder idealistische Utopie – auch wenn die (falsch verstandene) Beschreibung der „Pädagogischen Provinz“ in GOETHEs „Wilhelm Meister“ sicher ein solches utopisches Vorbild geliefert hat.

Es war nicht zufällig, daß derartige Vorbilder gerade in jenen Jahrzehnten eine besondere Anziehungskraft hatten. Die Lebensverhältnisse und damit auch die Rahmenbedingungen des Aufwachsens von Kindern und Jugendlichen hatten sich in den letzten Jahrzehnten des 19. Jahrhunderts in unerhörtem Tempo verändert (darin ist jene Zeit der unseren in vieler Hinsicht vergleichbar). Was auch in bürgerlichen Familien immer schon individuell, also

für den Einzelfall gegolten hatte, schien nun immer mehr Kinder und Jugendliche zu betreffen: Die Umgebung, in die jemand hineingeboren wird und in der er aufwächst, kann dieses Aufwachsen und Erwachsenwerden eher behindern als fördern, wenn sie viele wichtige Erfahrungen nicht (mehr) ermöglicht. Dies Erziehungsdefizit der Lebensverhältnisse wurde jetzt, in den letzten Jahrzehnten des 19. Jahrhunderts, angesichts der gesellschaftlichen Veränderungen für viele Kinder auch aus „bürgerlichen“ Familien offensichtlich. Wie wenig förderlich die „Umgebung“ für viele andere, nämlich für die Kinder der „kleinen Leute“ unter den armseligen Lebensverhältnissen auf dem Land oder Tagelöhner- und Arbeiterfamilien, schon immer war, will ich hier nicht erörtern. Wer es wissen will, kann es bei PESTALOZZI nachlesen. HERMANN LIETZ und andere jedenfalls betrachteten das Aufwachsen in den Städten mit ihren in großer Geschwindigkeit abwechselnden, widersprüchlichen Eindrücken, Ablenkungen und „Verführungen“ und unter – wie wir heute sagen würden – hoch arbeitsteiligen Lebensverhältnissen als etwas, was eine ungestörte Entwicklung eigentlich unmöglich machte.

Eine solche pädagogisch begründete Lebensgemeinschaft auf Zeit, wie sie ihm und anderen als Alternative zur damaligen Schule vorschwebte, nennen wir meist ein „Internat“. HERMANN LIETZ, der Verwechslungen mit den Internaten, die es ja auch damals schon in vielen Formen gab, vermeiden wollte, hatte anfangs für seine Schule (als Gegensatz zu der von ihm verachteten „Unterrichtsschule“) das Wort „Erziehungsschule“ benutzt und erfand dann den Begriff „Landerziehungsheim“, der sich später als eine Art Gattungsbezeichnung durchgesetzt hat.

Auch wenn das Wort „Landerziehungsheim“ heute Menschen, die kein Landerziehungsheim aus eigener Anschauung kennen, vermutlich eher befremdet, so enthält es doch in sich ein „Programm“, das (bis heute wichtige) Kennzeichen dieser von reformpädagogischen Prinzipien bestimmten Internate festhält.

Zurück zur Natur?

Es sind Internatsschulen, die nicht zufällig, sondern absichtsvoll auf dem Lande liegen, fast alle in besonders eindrucksvollen Landschaften. Die unmittelbar erfahrbare Natur, ein vom Wechsel der Jahreszeiten und oft auch von den Besonderheiten der jeweiligen Landschaft geprägter Lebensraum erschien den Gründern (und erscheint uns allen wohl auch heute noch) als eine besonders gute Voraussetzung für die Verwirklichung einer solchen pädagogisch begründeten Lebensgemeinschaft auf Zeit.

Man muß die Stadt, insbesondere die Großstadt, nicht verteufeln, man muß sie nicht – wie HERMANN LIETZ – für einen Sündenpfuhl und die Ursache

aller Laster und Übel halten. Andere Gründer waren da gelassener. PAUL GEHEEB wünschte sich für seine Odenwaldschule ausdrücklich die Nähe großer Städte mit ihrem Reichtum kultureller Anregungen. Aber man kann dennoch mit guten Gründen der Meinung sein, daß ein solches reformpädagogisch geprägtes Internat sich in eher dörflicher Umgebung wirkungsvoller (und einfacher) einrichten läßt. Allgemeiner gesagt: Es ist nicht gleichgültig, wo einer aufwächst, weil das jeweils bestimmte Erfahrungen ermöglicht oder andere verhindert.

Der Gedanke eines ausdrücklichen Naturschutzes ist etwa 150 Jahre alt und war in seinen Anfängen das eher ästhetisch und kaum biologisch oder ökonomisch begründete Anliegen einer Minderheit. Unmittelbar hat er nach meiner Kenntnis in der Gründungsgeschichte der Landerziehungsheime keine Rolle gespielt. Sie hatten (der Bauernsohn LIETZ ist da eine Ausnahme), ähnlich wie die gleichzeitige Jugendbewegung – von der es Querverbindungen zu manchen Landerziehungsheimen gab – meist ein Verhältnis zur Natur, das man „romantisch-idealistisch“ nennen könnte. Hinzu kam ein Glaube an den Nutzen des „einfachen Lebens“: Die persönliche Freiheit dessen, der sich von vielen Produkten der Zivilisation unabhängig macht, nimmt zu.

Daß man das eigene Gelände – einige Landerziehungsheime betrieben anfangs sogar eine kleine Landwirtschaft, die einen Beitrag zur Selbstversorgung leistete – selbst hegen und pflegen müsse, daß das also gerade nicht von irgendwelchem bezahlten Personal zu erledigen sei, gehörte, wenigstens in den Anfangsjahren, zu den pädagogischen Selbstverständlichkeiten aller Landerziehungsheime.

Diese Tradition der Verantwortung für den eigenen Umraum scheint mir eine gute Ausgangslage, um gerade in den Landerziehungsheimen beizutragen zu dem, was wir seit etwa 25 Jahren „ökologisches Bewußtsein“ nennen: das sorgfältige Bedenken unserer natürlichen – und, wie wir wissen, endlichen und sehr gefährdeten – Lebensgrundlagen, das Einüben von angemessenen Haltungen und Verhaltensweisen. Denn nicht nur *charity begins at home*, sondern auch *sustainability*, also, wie wir mit einem alten Wort der Forstwirtschaft neuerdings gern sagen, „Nachhaltigkeit“.

Da hat sich in vielen Landerziehungsheimen in den letzten Jahren schon viel und Erfreuliches getan. In manchen ist diese handfeste und zugleich die Zusammenhänge bedenkende Umwelterziehung mittlerweile zu einem besonders wichtigen Teil des eigenen pädagogischen Konzepts geworden. Im Vorfeld dieses Tages haben wir überlegt, ob es nicht folgerichtig wäre und ob „100 Jahre Landerziehungsheime“ nicht ein guter Anlaß wären, uns in dieser Hinsicht gemeinsam eine Art Selbstverpflichtung aufzuerlegen. Erste Entwürfe liegen vor. Wir werden daran weiterarbeiten. Wir alle wissen, daß „Friede, Gerechtigkeit und Bewahrung der Schöpfung“ zu den, wie man heute sagt,

Schlüsselthemen unserer Epoche gehören. Es wäre eine wichtige – und einer Zwischenbilanz nach hundert Jahren angemessene – Entscheidung, würde die Alltagspädagogik in den Landerziehungsheimen künftig auch von einem dieser Schlüsselthemen maßgeblich bestimmt. Und da man keines ohne die anderen angehen kann, dann – hoffentlich! – von allen dreien.

Pestalozzis Forderung

Erziehung, der zweite Bestandteil des Wortes Landerziehungsheim, bezeichnet ein anderes wichtiges Merkmal, das diese Internatsschulen seit ihren Anfängen auszeichnet und miteinander verbindet: Es geht nicht nur um Schule, nicht nur um Unterricht, nicht nur um Lehr- und Lern-„Stoff“, um Zeugnisse und Berechtigungen. Sie sind wichtig. Wer sich in der Welt zurechtfinden will, wer gerüstet sein will, nach der Schule die nächsten Schritte, ob nun in einer Berufsausbildung oder im Studium, sicher zu gehen, der muß ganz einfach auch viel lernen, der muß in seinem Kopf Ordnung schaffen, muß Wichtiges von Unwichtigem unterscheiden, muß Zusammenhänge herstellen können. Dazu wird später noch einiges zu sagen sein.

Aber zum Erwachsenwerden gehört noch mehr. Der Mensch ist nicht nur ein Gehirn mit angeschlossenen Sprech- und Schreibwerkzeugen. PESTALOZZI zitierend, sagen wir in den Landerziehungsheimen gern, daß mit dem „Kopf“ *zugleich* „Herz“ und „Hand“ gebildet werden müsse.²

„Herz“ meint auch die Gefühle, auch das, was wir „Charakter“ oder „Persönlichkeit“ nennen. Auch die müssen „gebildet“ werden, weil es ja nicht von Geburt an und ein für allemal ausgemacht ist,

- ob einer oder eine sich neugierig auf die Welt und andere Menschen einläßt oder sich ängstlich in sich selbst zurückzieht;
- ob einer oder eine gut begründete Überzeugungen hat und fest zu ihnen steht, auch wenn das Mut erfordert oder Unannehmlichkeiten mit sich bringt;
- ob einer oder eine lernt, sich an Schönem zu erfreuen, sich von Kunst so anrühren zu lassen, daß er oder sie dabei erfährt, was das heißt: ein Mensch zu sein;
- ob einer oder eine fast nur an den eigenen Vorteil denkt und sich „durchsetzen“ will – wenn's sein muß, dann auch mit Gewalt – oder entdeckt hat, daß für andere etwas zu tun, sich um sie zu kümmern, für den, der das tut, zugleich die Erfahrung bedeuten kann, wirklich gebraucht zu werden und wirklich nützlich zu sein;
- ob einer oder eine verstanden hat, daß wir alle für das Gemeinwohl und das Gemeinwesen, in dem wir leben, mitverantwortlich sind – und dann auch so handelt;

- ob einer „lebt, statt immer nur gelebt zu werden“ (ERICH FROMM), also handelt, zupackt, etwas selbst ins Werk setzt, durchführt und verantwortet, anstatt immer nur zu konsumieren, sich unterhalten zu lassen, Moden hinterherzuhecheln.

„Hand“ meint auch unseren Körper, mit dem wir alle uns befreunden, uns in ihn einwohnen müssen bis hin zu einer vernünftigen und gesunden Lebensweise oder zur Freude an Bewegung oder Sport. Doch es geht ganz schlicht auch um die Geschicklichkeit der Hände, so daß einer oder eine dann am Ende nicht nur „zwei linke Hände und daran nur Daumen“ hat und keinen Nagel gerade in die Wand schlagen kann, nicht immer nur auf die Hilfe anderer angewiesen ist, sondern sich selbst helfen kann.

Wie werden „Herz“ und „Hand“ gebildet? Wir alle wissen, daß solche Eigenschaften und Einstellungen, solche Fähigkeiten und Fertigkeiten eben nicht angeboren sind, sondern sich im Laufe der Jahre „herausbilden“, wie wir sagen. Sie sind das Ergebnis von Erfahrungen, die man während der „formativen Jahre“, also in Kindheit und Jugend, immer wieder macht in einem Alltag, in dem man ständig vor neue (oder auch schon bekannte) Herausforderungen gestellt wird, in dem man sich im Zusammenleben mit anderen oder beim Lösen von oft ganz praktischen Aufgaben bewähren muß, in dem es immer wieder darum geht, wer dieses oder jenes kann und dann auch tut, oder wie man einen schwierigen Konflikt durch einen gerechten Kompromiß lösen kann.

„Anpredigen“ lassen sich solche Eigenschaften und Einstellungen jedenfalls nicht. Und Fähigkeiten und Fertigkeiten (auch die im Umgang miteinander) muß man vor allem üben. Manchmal ist es nützlich und hilfreich, auch miteinander darüber zu reden, warum dies zu tun und jenes zu unterlassen eigentlich „gut“ ist – und ein anderes Verhalten vielleicht rücksichtslos oder gar böse. Manchmal muß man sich auf Regeln einigen, die für alle gelten, sich in Rituale einfügen, die alle schützen und den Alltag erleichtern, gemeinsam Reviere festlegen, die von allen zu respektieren sind.

Nichts anderes ist mit dem Wort „Erziehung“ gemeint. Und die hat immer auch mit „Werten“ zu tun. Erzieher sollten sich freilich hüten, diese Werte plakativ als große Sonntagsworte vor sich her zu tragen, sondern sie müssen sie in mögliche Alltagserfahrungen verwandeln.

In den Landerziehungsheimen, darin vergleichbar manchen Gruppen der Jugendbewegung, geschah und geschieht solche Erziehung nur sehr teilweise durch die Erwachsenen, stattdessen aber in ganz besonderer Weise auch durch die Mitschülerinnen und Mitschüler, mit denen man ja nicht nur zusammen lernt, sondern auch zusammen lebt.

Weder Kloster noch Kaserne

Und schließlich „Heim“ als dritter Bestandteil des Wortes Landerziehungsheim: das ist eben nicht eine „Anstalt“ oder ein „Institut“. Das Vorbild ist nicht Kloster oder Kaserne oder Kadettenanstalt, sondern es geht um einen Ort, an dem man „heimisch“ werden, sich „zu Hause“ fühlen kann.

Für viele Schülerinnen und Schüler wird „ihr“ Landerziehungsheim ja tatsächlich so etwas wie ein „zweites Zuhause auf Zeit“. Dabei geht es nicht so sehr um die Häuser und Räume, in denen man für mehrere Jahre lebt, sondern vor allem um die Gemeinschaft der Mitschülerinnen und Mitschüler, in der man sich – hoffentlich! – „heimisch“ und angenommen fühlt, auch wenn das Leben in einer solchen Gemeinschaft, wie in allen Gemeinschaften, selbstverständlich nicht nur Harmonie und eitel Glück ist, sondern genauso Spannungen, Streit, Eifersucht, gegenseitige Kränkungen und manchmal auch Unterdrückung und Gewalt bedeuten kann.

Das Besondere der Landerziehungsheime war oder sollte sein, daß diese Lebensgemeinschaft eben nicht nur die Kinder und Jugendlichen, sondern auch die Erwachsenen einschließt. Die Mehrzahl von ihnen – im Idealfall: alle – lebt auch im Landerziehungsheim, sie teilen den Alltag der Kinder und Jugendlichen (und diese teilen weitgehend den Alltag der Erwachsenen), sie reden einen an und lassen sich anreden. Sie treten nicht nur als Lehrer und Aufsichtspersonen in Erscheinung, sondern sie begegnen den Schülern und Schülerinnen als Menschen. Und die Jungen und Mädchen, die in einem Landerziehungsheim leben, können – hoffentlich! – die Erfahrung machen, daß sie für diese Erwachsenen nicht nur als Schülerinnen und Schüler, nicht nur als „Lerner“ interessant sind, sondern vor allem als Menschen wichtig.

HERMAN NOHL, einer der herausragenden deutschen Pädagogen der ersten Hälfte dieses Jahrhunderts und sozusagen der Chronist und Interpret der Reformpädagogischen Bewegung, hat das den „pädagogischen Bezug“ genannt. Er bedeutet nichts anderes, als daß sowohl der Erwachsene, der da erziehen, also beim Aufwachen und Erwachsenwerden helfen soll, als auch das Kind oder der Jugendliche, das oder der da erzogen werden soll, wechselseitig die Erfahrung machen können: Für den bin ich wichtig. Dem ist es nicht gleichgültig, wie es mir geht, wofür ich mich interessiere, wie ich mich fühle, was aus mir wird.

Die Wiederentdeckung dieses pädagogischen Bezugs, also des taktvollen, respektvollen und den anderen ernstnehmenden, „menschlichen“ Umgangs miteinander, hielt HERMAN NOHL für eine der wichtigen Leistungen der Reformpädagogik. In den Landerziehungsheimen gab und gibt es gerade dafür besonders gute Rahmenbedingungen. Doch sollten wir nicht hochmütig übersehen, daß in den vergangenen hundert Jahren auch einige Halbtagschulen,

insbesondere Grundschulen, glücklicherweise in dieser Hinsicht viel dazugelernt haben. Hannos Schultag ist, aus mancherlei Gründen, heute nicht mehr die Regel, auch wenn es ihn als Ausnahme sicher noch zu häufig gibt.

Etwas abstrakter kann man dieses „andere“ pädagogische Klima so beschreiben: Es geht beileibe nicht darum, Unterschiede zu verwischen. Der eine ist erwachsen, hat den Vorsprung von vielen Kenntnissen (die aber auch eine Last sein, Nachdenken verhindern können), hat vielleicht viel Lebenserfahrung (die aber auch zu dem Gefühl „alles schon bekannt, alles schon mal dagewesen“ führen kann); der andere ist noch nicht erwachsen, steht noch unsicher und unerfahren in der Welt, aber dafür nicht selten „offener“, neugieriger, bereiter zu „neuen“ Lösungen und Experimenten. Es geht vielmehr darum, das Verhältnis zwischen Erwachsenen und Kindern und Jugendlichen anders zu verstehen und darum anders zu ordnen: Hier „behandelt“ nicht ein Subjekt (der Erwachsene) ein Objekt (den Noch-nicht-Erwachsenen), sondern zwei unterschiedliche Subjekte müssen lernen, einander zu achten und gemeinsam schwierige Aufgaben zu bewältigen oder auch, sich gemeinsam an etwas zu erfreuen.

Eine solche Lebensgemeinschaft von Erwachsenen und Heranwachsenden ist selbstverständlich nicht ohne Spannungen und Krisen. Sie kann insgesamt oder in Einzelfällen mißlingen und dann zu einem unfruchtbaren Zustand von gegenseitigem Austricksen oder Gleichgültigkeit oder gar Feindschaft führen. Doch wenn sie gelingt, dann erweist sie sich für *beide* Teile als nützlich und auch befriedigend.

Neue Formen des Lernens?

In vielen Landerziehungsheimen stand und steht eine solche pädagogisch begründete Lebensgemeinschaft von Erwachsenen und Noch-nicht-Erwachsenen so sehr im Vordergrund ihres Alltags, daß sie darüber den anderen Teil ihres reformpädagogischen Erbes sträflich vernachlässigt haben: die Reform des Lehrens und Lernens.

Zwar gibt es in fast allen Landerziehungsheimen eine Fülle von anderen Lernanlässen und Lerngelegenheiten zum Beispiel in „Gilden“, „Nachmittagsplänen“, beim Theaterspielen und Musizieren, bei „sozialen Diensten“ und „Praktischer Arbeit“ oder anderen Tätigkeiten, aber der eigentliche Unterricht ist oft merkwürdig konventionell geblieben, ist im wesentlichen dann doch Papier- und Bleistiftunterricht, der versucht, die staatlichen Lehrpläne, so gut es halt geht, „abzuarbeiten“. Natürlich gab es von den Gründerzeiten an und gibt es bis heute viele Ausnahmen, die diese Regel bestätigen: Unterricht, der die Schüler und Schülerinnen fasziniert hat, bei dem sie zu Recht das Gefühl hatten, sie beschäftigten sich ernsthaft mit wichtigen Fragen, ver-

stunden nun auch die Zusammenhänge besser und fühlten sich deshalb sicherer in der Welt. Oder Unterricht, durch den dem einen oder anderen die Schönheit eines Gedichts, eines Bildes oder eines Musikstücks oder gar eines naturwissenschaftlichen Gesetzes aufgegangen ist und seinen Verstand befriedigt, sein Gemüt berührt und vielleicht seine Seele getröstet hat.

In den meisten Landerziehungsheimen gibt es mittlerweile selbstverständlich auch Computer, sozusagen als Ausweis der Modernität beim Lehren und Lernen. Manche sind damit sogar großzügigst ausgestattet. Aber der Computer – auch wenn er *online* ist und man sich mit seiner Hilfe in irgendwelchen Netzen herumtummeln kann – schafft nun, anders als seine Propheten ständig behaupten, von selbst überhaupt keine neuen Formen des Lernens und schon gar keine „bildenden“. Er ist ein Werkzeug, ein Knecht. Er kann beim Einüben und Auswendiglernen von bestimmten Kenntnissen durchaus nützlich sein (aber auch da ist er kein moderner Nürnberger Trichter). Er kann mir auch als Rechen- und Speichermaschine helfen. Oder als Gestaltungswerkzeug. Er macht – vielleicht – allerlei Wissen leichter zugänglich. Doch die Antworten, die sogenannten „Informationen“, die er bereithält, sind immer die, die andere in ihm oder in „Datenbanken“ irgendwo im „Netz“ gespeichert haben. Wer hat diese Antworten und Informationen, die da so scheinbar neutral und objektiv zur Verfügung stehen, ausgewählt? Wer hat sie geprüft? Wer garantiert mir, daß sie wirklich das Wichtige enthalten und das Unwichtige weglassen?

Ob „Antworten“ etwas taugen, kann ich nur dann bestimmen, wenn ich sie einordnen kann, wenn also in meinem Kopf Ordnung herrscht, wenn ich weiß, was ich eigentlich wissen will und warum, wenn ich wichtige Fragen von unwichtigen zu unterscheiden gelernt habe und deshalb die richtigen Fragen stelle. Genau das nimmt mir kein Computer ab, wie selbst die harmloseste „Recherche“ im Internet jedem verdeutlicht.

Wir werden uns auch und gerade in den Landerziehungsheimen um mehr und anderes als um Computer kümmern müssen, wenn wir wollen, daß unser Unterricht nicht in beschämender Weise hinter unseren anspruchsvollen pädagogischen Konzepten zurückbleibt, sie in den Verdacht bringt, nur schöne, aber inhaltsleere Beschwörungen zu sein.

Eine „Erfolgsgeschichte“ mit Risiken und Rückschlägen

HERMANN LIETZ war ein rastloser Mensch von großer Tatkraft, von geradezu selbstaubeuterischer Einsatzbereitschaft und, so muß man wohl auch sagen, von einer fast hasardeurhaften, jedenfalls unglaublichen Risikobereitschaft. Am 28. April 1898, seinem 30. Geburtstag, gründet er das erste Landerziehungsheim bei Ilsenburg, am 28. April 1901 Haubinda, am 28.

April 1904 Bieberstein. Nach einer Pause von zehn Jahren (die mit immer neuen Krisen ausgefüllt waren), eröffnet er am 28. April 1914 das „Landwaisenheim Veckenstedt“ in der Grovesmühle, in der wir heute zu Gast sind. Alle Gründungen und dann auch der Betrieb der Heime wurden zwar immer wieder von Gönnern, die HERMANN LIETZ – vor allem unter den Eltern seiner Schüler – zu gewinnen und zu begeistern wußte, tatkräftig unterstützt, dennoch hingen seine Schulen wirtschaftlich und finanziell oft am seidenen Faden.

Doch blieb es nicht bei den von ihm gegründeten Landerziehungsheimen. Anfangs waren es vor allem seine Mitarbeiter, die sich von ihm trennten, meist nach schlimmen Zerwürfnissen, und nun ihrerseits „Schulreform durch Neugründung“ betrieben, sich in ihren pädagogischen Konzepten nicht selten entschieden von ihm abgrenzten und dennoch ein ähnliches Grundmuster verwirklichten, so daß das Wort „Landerziehungsheim“ zur Bezeichnung eines eigenartigen Schultyps werden konnte. In der Regel fanden diese neuen Gründungen, jedenfalls in ihren Anfangsjahren, unter ähnlich abenteuerlichen wirtschaftlichen Rahmenbedingungen statt. Viele der Gründer waren „Überzeugungstäter“, die nicht mit kühlem Abwägen ihrer Chancen ans Werk gingen. Ihr Mut und ihre Risikobereitschaft hatten sicher auch etwas mit dem „Zeitgeist“ zu tun, also mit dem Lebensgefühl einer Epoche, den Jahren nach 1870, die wir, nicht zufällig, auch in der Wirtschafts- und Sozialgeschichte die „Gründerjahre“ nennen.

PAUL GEHEEB begann 1910 in der Odenwaldschule mit 14 Schülern, von denen mehr als die Hälfte knapp vier Wochen vor dem offiziellen Eröffnungstermin noch nicht einmal in Sicht waren, sondern erst von einem neu eintretenden Mitarbeiter „mitgebracht“ wurden. Ich bin mir sicher, daß heute nur wenige Eltern, insbesondere wenn sie (wie praktisch alle Eltern der ersten Schüler) der „großbürgerlichen“ Schicht angehören, ihre Kinder in derart windige Unternehmungen geben würden.

Genehmigungen der Behörden waren auch damals erforderlich. Aber sie wurden, zumindest in einigen deutschen Ländern, offensichtlich weit unkomplizierter erteilt, als das heute auch nur denkbar wäre, geschweige denn irgendwo praktiziert würde. Heute würde erst einmal eine Studiengruppe eingesetzt, dann ein Gutachten in Auftrag gegeben, dann ein Verein o.ä. gegründet, der vor allem einen „realistischen“ Finanzierungsplan zu erstellen und zu garantieren hätte, bevor es irgendwelche Aussichten auf staatliche Genehmigung oder gar finanzielle Förderung gäbe. Ohne „Marktanalysen“ und „Rentabilitätskonzepte“ und entsprechende Expertengutachten dürfte es mittlerweile auch nicht mehr möglich sein, für eine solche Gründung einen großzügigen Förderer zu finden, kaum wahrscheinlicher jedenfalls, als in der Lotterie zu gewinnen.

Übrigens haben es durchaus nicht alle Landerziehungsheime, die dann nach 1898 gegründet wurden, geschafft, ihre wirtschaftlichen Probleme auf Dauer zu lösen. Einige mußten schließen, weil die Einnahmen einfach nicht ausreichten. Und das hing natürlich fast immer damit zusammen, daß es ihnen nicht gelang, so überzeugend zu sein, daß sie auf Dauer genügend Schüler und Schülerinnen fanden, Schüler und Schülerinnen, denen es so wichtig war, ausgerechnet in diesem Landerziehungsheim zu bleiben, daß sie dann auch ihre Eltern davon überzeugen konnten, sie müßten notfalls auf anderes verzichten oder gar Kredite aufnehmen, um dies zu sichern.

Aber daß die meisten Landerziehungsheime dann doch die schwierigen Anfangsjahre überlebten, daß im Laufe der Jahre aus den sieben Schülern von 1898 zeitweise mehr als 4.000 interne Schüler wurden (bzw. in einzelnen Landerziehungsheimen mehrere hundert), das zeigt meiner Ansicht nach, daß hier so etwas wie eine unverwechselbare Erfindung gelungen war, die viele Eltern, aber vor allem viele Jungen und Mädchen überzeugte. Was da letztlich überzeugte, waren ein pädagogischer Entwurf und seine Verwirklichung im Alltag.

Elemente eines pädagogischen Entwurfs

Es war ein pädagogischer Entwurf, der ausdrücklich die Menschenbildung (die Bildung des „ganzen“ Menschen), man kann auch sagen: die Persönlichkeitsbildung oder die Bildung des Charakters, als sein wichtigstes Anliegen ansah, nicht als eine Zugabe zum schulischen Lernen, auf die man im Zweifelsfall auch verzichten kann, sondern als das, worum es „eigentlich“ geht. Schulisches Lernen ist ein wichtiges und nützliches Mittel dieser Art von Bildung, dient ihr. Aber schulisches Lernen ist kein Selbstzweck.

Es war ein pädagogischer Entwurf, der davon ausging, daß Lernen und Erfahrung nicht auseinander gerissen werden dürfen, daß Erwachsene Kindern und Jugendlichen nicht nur Worte und Bücher schulden (die sicher auch, und hoffentlich die richtigen und wichtigen zur richtigen Zeit), sondern vor allem die Möglichkeit, bedeutungsvolle und sie prägende Erfahrungen zu machen und aus diesen Erfahrungen zu lernen, ohne ständig belehrt zu werden.

Es war ein pädagogischer Entwurf, der nicht auf Anordnung und Ausführung, auf Befehl und Gehorsam oder auf Anpassung und Unterwerfung setzte, sondern auf den Dialog, der also darauf vertraute, daß Menschen zur Einsicht fähig sind, wenn man geduldig und achtungsvoll mit ihnen umgeht.

Es war ein pädagogischer Entwurf, der die Unterschiedlichkeit und Individualität von Kindern und Jugendlichen achtete und schätzte, der es nicht als eine beklagenswerte Erschwerung, sondern als eine Bereicherung der päd-

agogischen Aufgabe empfand, daß der eine sich so, der andere sich anders entwickeln muß, daß für den einen zu einem bestimmten Zeitpunkt eine Überforderung sein kann, was für den anderen nicht einmal eine Herausforderung wäre.

Es war ein pädagogischer Entwurf, der das unterschiedliche Entwicklungstempo von Kindern und Jugendlichen auch im Einzelfall respektierte: immer wieder herausfordern, aber Geduld haben, nicht drängeln, abwarten können, Umwege nicht nur zulassen, sondern als Gewinn empfinden, sich nicht zur Unzeit einmischen, aber zur rechten Zeit zur Stelle sein, Zeit haben und Zeit geben.

Es war ein pädagogischer Entwurf, dem es nicht gleichgültig war, daß auch Kinder und Jugendliche ein Schicksal haben, daß viele von ihnen mit Vorerfahrungen – sei es in der Schule, sei es in der Familie – in die Landerziehungsheime kamen und kommen, die nicht schön und harmonisch, sondern verstörend, verletzend, ängstigend, demütigend oder kränkend gewesen waren. Die neue Gemeinschaft, in der man nun auf Zeit leben würde, mußte darum Kontrasterfahrungen ermöglichen, mußte beweisen, daß das Leben mehr bereithält als Verstörung, Demütigung, Kränkung, als Unzuverlässigkeit oder Verlust.

Es war ein pädagogischer Entwurf, der ernst nahm, daß Kinder und Jugendliche sich, um selbständig werden zu können, auch gegenüber ihren Eltern und Lehrern verselbständigen, sich – oft nicht ohne ruppige Absetzbewegungen – von ihnen ablösen müssen, um dann vielleicht ein neues Verhältnis zu ihnen zu gewinnen.

Es war ein pädagogischer Entwurf, dem die Überzeugung zugrunde lag, daß Verantwortungsbereitschaft nur lernen kann, wen man als verantwortlichen Menschen behandelt und wem man darum Verantwortung für sich selbst und für andere zumutet, wem man Aufgaben überträgt, die für ihn schwierig, aber lösbar sind, wem man Gelegenheit gibt, seine eigene Stärke zu veröffentlichen, wer die Erfahrung machen kann, daß er gebraucht wird und nützlich ist, daß es auf ihn ankommt, daß seine Mühe und Leistung bemerkt und anerkannt werden – auch und gerade die Mühe und Leistung für andere.

Es war ein pädagogischer Entwurf, der verstanden hatte, daß es für junge Menschen beglückend ist und sie zugleich ernsthafter und erwachsener werden läßt, wenn sie sich in schwierigen Situationen erproben und bewähren, ihren Mut und ihre Kräfte „bis an die Grenze“ einsetzen können. Und daß dafür z.B. „Expeditionen“ und „Abenteuer“ eine Möglichkeit bieten, die kaum durch etwas anderes zu ersetzen ist. (Diese Besonderheit des pädagogischen Entwurfs hat dann vor allem KURT HAHN zu einem Schwerpunkt gemacht und mit der Herausforderung des Einsatzes für andere verbunden.)

Es war ein pädagogischer Entwurf, der nicht verdrängte, daß auch Kindheit und Jugend, Schuljahre also, Lebenszeit sind, unwiederbringliche Lebenszeit, die ihrerseits nicht nur der Vorbereitung auf ein Später dient, sondern hier und jetzt erfüllte Zeit sein muß, die Erfahrung ermöglichen muß, daß es sich lohnt zu leben; daß es zwar Mut erfordert und anstrengend ist, aber auch ganz einfach befriedigend, sich seines eigenen Verstandes ohne Bevormundung durch einen anderen zu bedienen und den Dingen auf den Grund zu gehen, daß das Leben reicher wird, wenn man das, was einem wichtig ist, gut macht, wenn man neugierig in die weite Welt hinausgeht, aber daß es auch reicher wird durch Freundschaft, durch die Begegnung mit Menschen, die einen ernst nehmen.

Es war ein pädagogischer Entwurf, der wußte, daß wir alle auf das Leben in der Gemeinschaft angewiesen sind, weil nur Eremiten ohne die Gemeinschaft mit anderen existieren können. In Gemeinschaft zu leben, ist nicht immer einfach. Da muß einer lernen, für andere und für den gemeinsamen Lebensraum Verantwortung zu übernehmen, Konflikte zu lösen, Streit zu schlichten, Kompromisse zu finden, ohne sich zu verbiegen. Das lernt man nicht in Trockenschwimmkursen oder durch das Ausfüllen von Arbeitsblättern, sondern am besten, indem man in einer Gemeinschaft lebt, in der mit vielen anderen immer wieder ausgehandelt werden muß, was denn hier und jetzt das „Gemeinwohl“ ist und was darum die Rechte und Pflichten des einzelnen sind.

Es war ein pädagogischer Entwurf, der Konsequenzen zog aus der alten Einsicht, daß es dem Aufwachsen und Erwachsenwerden mehr nützt, wenig, aber das gründlich zu tun, als ständig, oberflächlich und atemlos, dem Interessantesten und Aktuellsten aus allen Ländern der Erde nachzujagen, schnell vorübergehenden Moden zu folgen und sich zu verläppern. Auch das war, wie schon erwähnt, für HERMANN LIETZ und die anderen Gründer von Landerziehungsheimen ein wichtiges Argument dafür, ihre Schulen nun gerade nicht im Trubel der Städte mit ihren vielfältigen Ablenkungsmöglichkeiten, sondern in relativer Abgeschlossenheit auf dem Lande zu errichten und auf einem einfachen Leben in einer überschaubaren Institution zu bestehen.

So waren die Landerziehungsheime für die Kinder und Jugendlichen und für ihre Eltern ein Angebot von mehr und anderem, als die Halbtagsschule bieten konnte – und auch heute, von wenigen Ausnahmen abgesehen, bieten kann.

Zukunftsfähig?

Galt das nur für die Jahrhundertwende, oder haben die Landerziehungsheime auch nach hundert Jahren noch eine Zukunft?

Ich hätte große Zweifel, daß sie eine solche Zukunft haben, wenn sie sich darauf beschränkten, ihre Traditionen nostalgisch zu konservieren. Die Versuchung, sich angesichts der allgemeinen Verunsicherung (von der gleich noch zu reden sein wird) an das angeblich „bewährte“ Alte zu klammern, ist ja derzeit, nicht nur in sogenannten konservativen Kreisen, fast übermächtig. Nicht selten entsteht daraus der Eindruck von „Lähmung“, von „Stillstand bei dringend notwendigen Reformen“.

Doch ist das Bild widersprüchlich. Denn zugleich werden gegenwärtig, als haben man nichts mehr zu verlieren, Einsichten, Tugenden und Werte (z.B. Solidarität, soziale Gerechtigkeit oder staatsbürgerliches, d.h. am Gemeinwohl ausgerichtetes Verhalten) zur Disposition gestellt, die wir ja nicht in luftigen Elfenbeintürmen, sondern aus den bitteren oder gar entsetzlichen Erfahrungen der letzten hundertfünfzig Jahre – oft unter Überwindung großer innerer Widerstände – gewonnen hatten.

Im Zeitalter der sogenannten Globalisierung gilt offenbar wieder: Jeder ist sich selbst der Nächste! Augen zu und durch! Wo gehobelt wird, da fallen Späne! Der „Verlierer“ ist selber schuld! Für diese Art von skrupellosem, aber angeblich unvermeidbarem Überlebenskampf möchte ich jedenfalls keinen jungen Menschen „fit“ machen, ihm dafür keine „Startvorteile“ verschaffen, auch wenn sich das mit dem modischen Gerede von „Schlüsselqualifikationen“, von „Flexibilität“ und „Kreativität“ oder von den Herausforderungen des *global village* mit seinen *global players* tarnt.

Doch in den mittlerweile 35 Jahren, in denen ich mit Landerziehungsheimen zu tun hatte, habe ich erlebt, daß sie nur ausnahmsweise und dann – glücklicherweise – meist auch nur vorübergehend der Versuchung erlegen sind, sich einfach nur an das angeblich bewährte Alte zu klammern – oder aber hemmungslos zu versprechen, die jeweils modischen Wünsche zu erfüllen. Stattdessen haben viele von ihnen – von Heim zu Heim sicher in unterschiedlicher Form versucht, sich *einerseits* immer wieder auf das zu besinnen, was der Kern ihres pädagogischen Konzepts war und ist, und den deutlicher herauszuarbeiten, also ihre eigene Tradition immer wieder kritisch zu mustern und zu prüfen und sich *andererseits* zugleich neuen Herausforderungen zu stellen.

HERMANN LIETZ und die anderen Gründer waren beileibe keine allwissenden pädagogischen Lichtgestalten, keine unfehlbaren Propheten, die auf alle Fragen die für alle Zeiten richtigen Antworten gegeben haben. Manches in ih-

rem Denken war sehr zeitgebunden und gehört inzwischen mit Recht auf den Müllhaufen der Geschichte: zum Beispiel bei einigen Gründern ein unaufgeklärter, pathetischer Nationalismus oder die kritiklose Übernahme antisemitischer Vorurteile, die uns in der Rückschau entsetzlich anmutet und die auch nicht dadurch entschuldigt werden kann, daß „man“ damals, selbst in „gebildeten“ Kreisen, eben „so“ redete.

Bei nicht wenigen unter den Gründern gab es auch eine sehr einseitige kulturkritische und zivilisationspessimistische Grundstimmung, die sie hinderte, die wirklichen Fortschritte auch ihrer Zeit zu sehen und zu verstehen, etwa in den Antworten auf die Soziale Frage, also bei den sozialen und gesellschaftlichen Veränderungen – auch was die Rolle der Frauen betraf – oder in der Kunst, in der Technik, in der Wissenschaft. Merkwürdig bleibt zum Beispiel, daß bis auf GERTRUD und MAX BONDY (deren Gründung aber dann schon den 20er Jahren angehört) keiner wirklich verstanden hat, welche Hilfe die Einsichten der Psychoanalyse gerade für die Pädagogik der Landerziehungsheime hätten bedeuten können.

Die heutige Situation: Ähnlichkeiten mit den Gründungsjahren

Eingangs hatte ich schon darauf hingewiesen, daß die ersten Landerziehungsheime in einer Zeit gegründet wurden, die von unerhörten und sich in atemberaubendem Tempo vollziehenden gesellschaftlichen, technischen, wissenschaftlichen und kulturellen Veränderungen gekennzeichnet war. Soziologen haben diese Veränderungen rückschauend einen Modernisierungsschub genannt. Ich denke, den kann man mit guten Gründen auch als Kennzeichen des hinter uns und des vor uns liegenden Jahrzehnts behaupten. Viele gesellschaftlichen Teilsysteme verändern sich oder müssen sich verändern.

Das Konzept des Lebensberufs, den man einmal lernt, um dann lebenslang in ihm tätig zu sein und daraus seine Identität zu gewinnen, ist fragwürdig geworden und nach Meinung vieler ebenso unwiederbringlich überholt wie das mit ihm zusammenhängende Konzept der Erwerbsgesellschaft. Das, was man Multikulturalität nennt, also das friedliche, wenn auch nicht spannungslose Zusammenleben mit Menschen ganz anderer ethnischer, kultureller oder religiöser Herkunft, wird eine unserer Überlebensbedingungen; faktisch sind wir längst ein Einwanderungsland, auch wenn viele das nicht gern hören. Die einheitlichen Milieus verschwinden oder verlieren ihre Prägekraft, die Kirchen und Religionsgemeinschaften ihre Bindekraft.

Bereiche und Institutionen, die – als Daseinsvorsorge oder als Garantie von Infrastruktur – dem Staat zu übertragen einmal mühselig als sozialer Fortschritt erkämpft worden war, werden in der bisherigen Form infrage gestellt und geradezu mit Heilserwartungen wieder privatisiert: das Rentensystem,

die Grundsicherung des Gesundheitssystems, Post und Bahn und, wer weiß, vermutlich demnächst auch noch die Straßen.

Politik im Fernsehzeitalter bekommt offenbar neue Spielregeln, wie man nun nicht mehr nur in Amerika studieren kann. Wie angesichts dessen das Konzept des „mündigen Bürgers“ sich wandeln muß, wenn wir morgen noch ernsthaft von Demokratie und Mitbestimmung reden wollen, scheint mir einstweilen noch ziemlich unklar.

Die Familien werden kleiner und störanfälliger; zugleich sind sie Projektionsfläche für erhebliche Gefühls- und Harmonieerwartungen geworden. Nicht selten wird der Erfolg des Kindes oder der zwei Kinder zu etwas, das dem Leben der Eltern „Sinn“ gibt, und umgekehrt führt der für sie befürchtete Mißerfolg, oft schon bei den ersten Anzeichen des „Versagens“ in der Schule, bei vielen Eltern zu regelrechten Sinnkrisen.

Die technischen Entwicklungen der nächsten Jahrzehnte werden dazu führen, daß in einem Land mit hohen Löhnen – die erforderlich sind, weil bei uns eben auch die Kosten der Lebenshaltung und Daseinssicherung, selbst auf bescheidenstem Niveau, außerordentlich hoch sind – wirtschaftliche Produktion in vielen Bereichen nur dann lohnt, wenn sie auf höchstem Qualitätsniveau erfolgt und ständige Verbesserungen und Innovationen einschließt.

Die in diesem Zusammenhang so gern beschworene Dienstleistungsgesellschaft kann ja nicht bedeuten, daß der Friseur dem Koch die Haare schneidet, der ihm dafür ein Erbsensüppchen serviert. Viele dieser Dienstleistungen dienen unmittelbar der Wirtschaft, sind mittelbarer, vielleicht „ausgelagerter“ Teil von Produktion oder Vertrieb. Andere gehören zur elementaren Daseinssicherung oder -vorsorge, auf die im sozialen Rechtsstaat alle Bürger einen Anspruch haben, der für sie auch bezahlbar sein muß. Solche Dienstleistungen müssen darum nicht als „öffentlicher Dienst“ organisiert werden, waren es auch in der Vergangenheit in einigen Bereichen immer nur teilweise. Doch auch die Pflege von Kranken und Alten, der Schulunterricht, die Jugendarbeit oder ernsthafte und zugleich allen zugängliche künstlerische Leistungen sind anspruchsvolle Tätigkeiten, die angemessen, also so bezahlt werden müssen, daß diejenigen, die sie zu ihrem Beruf gemacht haben, damit nicht nur irgendwie am Rande des Existenzminimums überleben können.

Die Rahmenbedingungen, unter denen Kinder und Jugendliche aufwachsen, haben sich in den letzten Jahrzehnten erheblich verändert. Sie machen Erfahrungen, die ihre Eltern so noch nicht oder nicht so intensiv gemacht haben. Und sehr viele von ihnen machen andere Erfahrungen nicht mehr, zum Beispiel, wie es ist, in einer großen Geschwisterschar aufzuwachsen und in dieser Gemeinschaft handfeste Aufgaben, Rechte und Pflichten zu haben, oder viele Verwandte zu besitzen, oder wie man ohne Fernsehen „leben“ konnte.

Was ist in Zeiten grundlegender Veränderungen besonders wichtig?

Solche Zeiten der sich beschleunigenden Veränderungen, die bis tief in die persönlichen Lebensbereiche Auswirkungen haben, verunsichern viele oder ängstigen sie. Das sind zuerst einmal die Erwachsenen. Deren Unsicherheit und Angst überträgt sich dann auf die Kinder und Jugendlichen. Aber gerade für sie ist es entscheidend, daß sie sich bei einem derartigen „Modernisierungsschub“ nicht nur als Getriebene oder gar als Verlierer, sondern, besonders in ihrem unmittelbaren Lebensumfeld, als Menschen erfahren, die diese Veränderungen mitgestalten.

Auch deshalb erscheint es mir so wichtig, daß man beim Aufwachsen und Erwachsenwerden vor allem Selbstvertrauen und Lebenszuversicht gewinnt und daß die Einrichtungen, die einen bei diesem Aufwachsen und Erwachsenwerden unterstützen sollen – und das sind nun vor allem anderen neben den Familien (wenn es sie denn noch vollständig gibt!) die Schulen und erst recht die Internatsschulen wie die Landerziehungsheime –, was immer sie können tun, um jungen Menschen zu helfen, daß sie dieses Selbstvertrauen und diese Lebenszuversicht gewinnen.

Sich an den Erwartungen der „Abnehmer“ orientieren?

Bildungspolitik und dann auch die Schulen sind immer – und wie mir scheint: zunehmend – in Gefahr, sich einseitig an den Wünschen der sogenannten Abnehmer, also der Ausbildungsbetriebe und der Hochschulen zu orientieren.

Nun ist überhaupt nichts dagegen zu sagen, daß man in der Schule und durch die Schule gut auf die nächsten Ausbildungsschritte vorbereitet wird, so daß sich die Chancen erhöhen, daß man diese Schritte erfolgreich gehen können. Schon gar nicht ist etwas dagegen zu sagen, daß es, wie ich meine, zu den Grundrechten aller Kinder und Jugendlichen gehört, daß ihnen die Schule verläßlich und wirksam hilft, jene Grundfertigkeiten und -fähigkeiten zu erwerben, die in modernen Gesellschaften überlebenswichtig sind – und zugleich die Bedingungen der Möglichkeit von persönlicher Freiheit, aber auch von politischer Teilhabe.

Das gilt insbesondere für solche Fähigkeiten und Fertigkeiten, die man in der Regel weder zu Hause lernt noch durch das Fernsehen noch aus der Werbung noch in Karstadts Internet-Cafe noch bei tausend vergnüglichen Aktivitäten im Kreis von Gleichaltrigen. Ich meine damit zum Beispiel Fähigkeiten wie

- sich klar und konkret und zugleich differenziert und anschaulich ausdrücken zu können, gern und ohne unsinnige Anstrengung zu lesen und zu schreiben;
- sich zumindest in der Weltsprache Englisch so sicher zu fühlen, daß man sich mit Fremden, die nicht Deutsch sprechen, in dieser Sprache über das verständigen kann, was einem wichtig ist.

Es gehört gewiß auch dazu eine unangestrengte Sicherheit in dem, was man früher das „bürgerliche Rechnen“ nannte, also Grundrechenarten, Prozentrechnung, Dreisatz, elementare Geometrie, aber auch die Einsicht, daß Mathematik vor allem eine wunderbare und mächtige Symbolsprache ist, deren Symbole und Modelle freilich nur einen kleinen Teil, nur wenige Aspekte der Wirklichkeit fassen können. Notwendig ist sicher auch die Beherrschung des Taschenrechners, wenn man verstanden hat, was der da eigentlich rechnet, und Unbefangenheit und Selbstvertrauen im Umgang mit neueren technischen Werkzeugen, ob nun mit Computern oder mit anderer in unserem Alltag ständig präsenter Technik, ohne diesen Werkzeugen in kritikloser Bewunderung zu verfallen und ohne hilflos zu werden, wenn man sie einmal nicht zur Verfügung hat.

Wenn die „Abnehmer“ tatsächlich verlässlich ermitteln und sich darüber beklagen, daß Jugendliche nach zehn oder gar dreizehn Jahre Schule über diese Grundfähigkeiten und -fertigkeiten nicht einigermaßen souverän verfügen, dann, so meine ich, haben sie Recht und klagen sogar, meist ohne es zu wissen, zugleich im Namen dieser Jugendlichen. Denn bei diesen Grundfähigkeiten und -fertigkeiten handelt es sich, wie schon angedeutet, nicht nur um wichtige Voraussetzungen für die weitere Ausbildung, sondern um Bedingungen der Möglichkeit von persönlicher Freiheit und politischer Teilhabe. Wer im wörtlichen und übertragenen Sinne nicht „rechnen“ kann, der wird schnell auch von solchen Mitmenschen und Institutionen über den Tisch gezogen, die es angeblich oder tatsächlich „gut“ mit ihm meinen. Wer das Reden der anderen nicht entschlüsseln und seine Sache nicht zur Sprache bringen kann, der hat wenig Chancen, sich wirkungsvoll einzumischen. Funktionale Analphabeten sind zwar noch als Konsumenten und vielleicht auch als von Gefühlen bestimmte Wähler zu gebrauchen, aber die Demokratie werden sie unter den heutigen Lebensbedingungen und angesichts der übermächtigen Apparate (auch der fürsorglichen) nicht mehr am Leben erhalten und wachsam verteidigen können – und das vermutlich auch nicht mehr wollen.

Im übrigen jedoch bin ich mißtrauisch gegenüber dieser Orientierung an den Erwartungen der Abnehmer, der mir auch viele der Eltern von Schülerinnen und Schülern in einer Art vorauseilendem Gehorsam verfallen zu sein scheinen. Viele dieser Erwartungen empfinde ich als von sehr einseitigen Interessen bestimmt. Die eigene Arbeit der Abnehmer soll erleichtert werden. Die Schule soll, bitte, das abliefern, was paßgenau den eigenen Verwer-

tungsinteressen oder der eigenen Unfähigkeit, Ausbildung und Studium zu verändern, entspricht.

Zurüstung für Berufsausbildung oder Studium reicht nicht aus

Außerdem darf angesichts der Erwartungen der Abnehmer nicht vergessen werden:

Die Jungen und Mädchen, die heute Schüler und Schülerinnen sind, werden morgen nicht nur Auszubildende oder Studierende sein, die für diese „Rolle“ gut vorbereitet worden sein müssen, sondern sie sind zum Beispiel auch Staatsbürger, übrigens schon jetzt, auch wenn ihnen erst nach ihrem 18. Geburtstag einige zusätzliche Rechte zuerkannt werden – und auch, wenn wir bei derzeit knapp 20% von ihnen, nämlich den sogenannten Ausländerkindern, noch mit manchmal peinlichen Argumenten davon ablenken, daß auch sie Bürger dieses Landes sind.

Die Jungen und Mädchen, die heute Schüler und Schülerinnen sind, werden morgen Kolleginnen und Kollegen in komplizierten Arbeitsprozessen sein, in denen es immer um mehr geht, als daß einer seinen Dienst nach Vorschrift macht.

Die Jungen und Mädchen, die heute Schüler und Schülerinnen sind, werden morgen Väter und Mütter, Onkel und Tanten, gute oder schlechte Nachbarn sein.

Die Jungen und Mädchen, die heute Schüler und Schülerinnen sind, werden morgen jene Konsumenten oder Nutzer von Dienstleistungen sein, von deren aufgeklärter Askese es abhängen wird, ob eine Wirtschaft angesichts der Grenzen des Wachstums auf dem Raumschiff Erde umlernen kann.

„Bildung“ für das 21. Jahrhundert?

Wenn es – hoffentlich – noch wahr ist, daß „Bildung“ vor allem bedeutet, daß jemand einer wird, der weiß, wer er ist und wozu er „gut“ ist, welche Aufgaben, welche Rechte und Pflichten er hat (und daß er ihnen gewachsen sein kann!), dann bedeutet das zugleich immer auch, daß ein junger Mensch lernt, sich in der Welt zu orientieren, damit er in ihr seinen Stand fassen, sich entscheiden kann.

„Bildung“ ist immer ein *Vorgang*, etwas, was unter günstigen Umständen geschieht, wenn ein Mensch im Umgang mit „Sachen“, mit Ideen, mit anderen Menschen, mit Geschichten, mit ästhetischen Phänomenen Erfahrungen

macht, die ihn als Person verändern. Zur Bildung gehört auch, daß einer sich in ihn beglückenden oder auch für ihn schwierigen Situationen selbst erprobt, also mit sich selbst und seinen Grenzen Erfahrungen macht.

Orientierung in der Welt ist heute nicht – und wahr noch nie – dadurch möglich, das ich alles über alles weiß, sondern nur dadurch, daß ich „exemplarisch“ erfahren habe, daß die Welt (und auch meine ganz unmittelbare Umwelt) erforschbar, entschlüsselbar, verstehbar und deutbar ist, daß es möglich ist und sich „lohnt“ (und daß es meist sogar Glück und Befriedigung bedeutet!), den eigenen Verstand zu gebrauchen, selbst etwas herauszufinden, den Dingen auf den Grund zu gehen, nachzuprüfen, ob es denn stimmt, wenn viele sagen: So ist es, und so bleib es! Dabei geht es immer um mehr als um „überprüfbare Kenntnisse“. Und genau dies muß in der alltäglichen Erfahrung beim Lernen in der Schule immer wieder deutlich werden.

Ernsthaft wird ja auch niemand behaupten, es müsse einer „alles über alles“ wissen – das konnte nicht einmal LEIBNIZ, der letzte angebliche „Universalgelehrte“ Europas. Aber die Alternative dazu kann weder sein: fast alles über eigentlich nichts wissen (der „Fachidiot“, den die Studentenbewegung vor nun mehr als dreißig Jahren als Kampfbegriff populär machte) noch: fast nichts über eigentlich alles wissen („irgendwas“ ist „irgendwie oder so ähnlich“ und „irgendwo“ geschehen). Die Versuchung ist groß: „Postmodern“ darf in den zahllosen *Talkshows* des Fernsehens nicht nur jeder sagen, was er will – das wäre ja erst einmal ein Gewinn! –, sondern er muß nicht gewärtigen, daß ihn irgend jemand fragt: Woher weißt du das? Was hat das für Folgen? Stehst du auch für die ein?

Die Schule – wer denn sonst? McDonald's oder MTV? – muß für alle Kinder tagtäglich Kontrasterfahrungen zum unverbindlichen öffentlichen Gerede ermöglichen. Sie konnte das nur, und sie wird das nur können, wenn sie das tut, was HARTMUT VON HENTIG als die Kernaufgabe der Schule so zusammengefaßt hat: „Die Menschen stärken, die Sachen klären!“, wobei die Schule vor allem wissen muß, daß eben die Menschen als Personen und als Bürger nicht gestärkt werden können, wenn man ihnen nicht hilft, die „Sachen“ zu klären – und daß die „Sachen“ von niemand „geklärt“ werden können, der als Person nicht „stark“ ist.

Es wundert mich nicht, daß in neuerer Zeit ausgerechnet zwei Menschen, die viele Jahre ihres Lebens als Pädagogen in Landerziehungsheimen gelebt haben, aus ähnlichen Einsichten sehr handfeste Folgerungen gezogen haben:

- der Physiker und Mathematiker MARTIN WAGENSCHNEIDER mit seinem Beharren auf dem (und seinen Schilderungen vom) „exemplarischen“ Lernen, und indem er darauf bestanden hat, „Verstehen“ sei ein „Menschenrecht“;

- die Pädagogin, Politikerin, in „finsternen Zeiten“ Emigrantin MINNA SPECHT, die dem enzyklopädischen Anspruch des Kanondenkens in der Schule entschlossen den „Mut zur Lücke“ entgegengesetzte.

Nur „idealistische“ Ziele oder auch ein Gebot der Vernunft?

Wenn sich unsere Lebensverhältnisse so rasch ändern, läßt sich dann überhaupt noch bestimmen, welche Einsichten, Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten die Kinder und Jugendlichen von heute in ihrem Erwachsenenleben benötigen werden? Sicher nicht in allen Einzelheiten. Dennoch scheint es mir möglich, zu benennen, was der vor allem braucht, der sich in solchen Zeiten schneller Veränderung immer wieder neu und zugleich verläßlich orientieren muß, um neuen Herausforderungen (oder alten unter neuen Rahmenbedingungen) gewachsen zu sein. Und es läßt sich, so meine ich, auch angeben, auf welche Einstellungen und Verhaltensbereitschaften seiner Bürger das Gemeinwesen, in dem wir leben, angewiesen sein wird, wenn denn Demokratie mehr sein soll als ein schönes Wort.

Von Selbstvertrauen und Lebensmut habe ich schon gesprochen. Vor einiger Zeit hat WOLFGANG HARDER³ drei weitere Ziele „für die Erziehung von Kindern und Jugendlichen zu politisch bewußten und zu politischem Handeln bereiten und fähigen Menschen“ genannt: Freimut, Empfindsamkeit und Gemeinsinn. „Dabei verstehe ich unter ‚freimütig‘, daß jemand frei und mutig ist, unverstellt, nicht respektlos, aber ohne falsche Scheu vor Autoritäten, des eigenen Wertes bewußt, eingeübt im aufrechten Gang. Und unter ‚empfindsam‘, daß jemand ein Gespür hat für Situationen und Geschehnisse der Menschen um ihn herum und ein Mitempfinden auch für Menschen, die fern von uns sind, daß er von sich selbst absehen kann; daß er die Augen offen hält und empfindliche Ohren hat für falsche wie für überlaute Töne; daß er wache, geschulte Sinne hat für die eigene Kultur wie für fremde Kulturen wie für unsere natürliche Umwelt. Gemeinsinn schließlich zeigt, wer nicht nur für sich selbst freimütig einsteht und empfindsam registriert, was anderen geschieht, sondern auch noch praktische Konsequenzen daraus zieht, etwas tut, sich für die Belange anderer einsetzt, sich für Gemeinsames gemeinschaftlich verantwortlich erweist.“

Schule ist mehr und anderes als Unterricht. Und Unterricht ist mehr und anderes als möglichst reibungslose Vermittlung von möglichst viel „solidem Wissen“.

Sicher kann man nichts verstehen, ohne etwas zu wissen. Aber man kann sehr viel wissen, ohne irgendetwas zu verstehen. Dringender noch als in der Vergangenheit brauchen wir Schulen, deren Alltag davon geprägt ist, daß es im Unterricht und im Schulleben um mehr geht als um die Vermittlung von

„Stoff“. Man muß doch kein kulturkritischer Pessimist sein – die regelmäßige Lektüre einer ernstzunehmenden Tageszeitung genügt, damit einem bange wird angesichts der Herausforderungen, vor denen diejenigen stehen und erst recht als Erwachsene stehen werden, die heute Schülerinnen und Schüler sind. Darum ist es entscheidend, daß die Schulen noch die Kraft haben und Wege finden, ihren Schülern und Schülerinnen nicht nur bei der Aneignung von notwendigem Orientierungswissen zu helfen, sondern zugleich ihr Selbstvertrauen zu stärken, ihre Neugier lebendig zu halten, ihre Phantasie zu beflügeln, ihre Verantwortungsbereitschaft, ihren Bürgersinn und ihre Verständigungsbereitschaft zu fördern. Was – hoffentlich ! – im intimen Raum der Familie schon angelegt wurde, muß im öffentlichen Raum der Schule immer wieder bestärkt und bestätigt werden, damit es zu einem Teil der „Person“ des heranwachsenden Menschen werden kann.

Wie entsteht Selbstvertrauen? Vor allem durch die sich immer wiederholende Erfahrung, daß mir etwas Schwieriges gelingt, und durch die Erfahrung, daß sich der zweite oder dritte Versuch nach einem Fehlschlag tatsächlich gelohnt hat.

Wie wird Neugier lebendig gehalten? Wie wird sie wählerischer, so daß sie sich nicht auf die „Enthüllungen“ der Klatsch-und-Tratsch-Informationen bezieht, sich nicht mit gängigen Antworten zufrieden gibt, sondern zum Forscherdrang wird, der immer weiterfragt und bohrt und probiert, der wissen möchte, was die Welt im Innersten zusammenhält, oder der in politischen Zusammenhängen Roß und Reiter kennen und nennen möchte? Vor allem wohl durch die sich immer wiederholende Erfahrung, daß ich es selbst schaffen kann, etwas herauszufinden, das mit mir und uns, mit meinen und unseren Fragen zu tun hat, daß andere sich für meine Fragen und die Ergebnisse meines Forschens und Nachdenkens interessieren, anstatt mich immer nur daran zu messen, ob ich die „richtigen“ Antworten gebe auf Fragen, bei denen mich nur ausnahmsweise jemand davon überzeugt hat, daß es auch meine Fragen sind.

Was beflügelt die Phantasie? Vor allem doch wohl ein immer wieder auch spielerischer Umgang mit der Wirklichkeit und mit meiner eigenen Rolle.

Wie entsteht Verantwortungsbereitschaft? Vor allem dadurch, daß mir ernsthafte Verantwortung zugemutet wird, der ich zugleich gewachsen sein kann, daß ich vor der Gemeinschaft, in der ich lebe, Rechenschaft geben muß darüber, wie ich die Aufgaben, die mir diese Gemeinschaft übertragen hat, erledigt habe.

Und auch Freimut, Empfindsamkeit und Gemeinsinn erwirbt man nicht, indem man Lehrbücher durcharbeitet, sondern indem man in und mit einer Gemeinschaft Erfahrungen macht, sich Forderungen stellen muß, sich mit

wichtigen Fragen auseinandersetzt. Dabei ist zum Beispiel Literatur, ist das ernsthafte miteinander Reden eine besonders wirksame Hilfe. Unterricht und Erziehung sind auf dem Weg zu solchen Zielen kaum mehr zu trennen.

Angesichts dieser Einsichten glaube ich, daß gerade die Landerziehungsheime gute Chancen haben, Kinder und Jugendliche so beim Aufwachsen und Erwachsenwerden zu unterstützen, daß sie für welche Zukunft auch immer gut gerüstet sind.

Auch in Zukunft wird es den Landerziehungsheimen helfen, wenn sie sich auf die reformpädagogischen Prinzipien besinnen, die ihren ursprünglichen Entwurf bestimmten, wenn sie ihre eigene Tradition immer wieder kritisch mustern und prüfen und sich vor diesem Hintergrund und mit ihrem Erfahrungswissen neuen Herausforderungen stellen.

Oft werden sie nicht nur bei ihren Schülerinnen und Schülern, sondern auch bei deren Eltern eine schwierige Überzeugungsarbeit zu leisten haben. In einer vom Karrieredenken und vom Berechtigungswesen geprägten Zeit ist es nicht einfach, an etwas zu erinnern, was wir alle „eigentlich“ wissen: daß nämlich gute Schulzeugnisse allein nicht garantieren, daß jemand sein Leben meistert.

Anmerkungen

- 1 Vortrag bei einer Veranstaltung zur Erinnerung an die Gründung des ersten Landerziehungsheims am 28. April 1898 in Ilsenburg am Harz. Diese Veranstaltung fand am 28. April 1998 im wenige Kilometer entfernten Landerziehungsheim Grovesmühle statt.
- 2 Diese ursprünglich ja sehr anschauliche und „schöne“ Formulierung wird mittlerweile, ähnlich wie das „ganzheitliche“ Lernen, derart inflationär und von jedermann im Sinne seiner Interessen benutzt, daß ich oft denke, wir sollten sie lieber nicht mehr oder nur äußerst zurückhaltend verwenden, stattdessen vor allem sehr genau und konkret beschreiben, was wir meinen und wollen, wenn wir von der Bildung von „Kopf, Herz und Hand“ reden.
- 3 WOLFGANG HARDER: „Was erwartet ihr eigentlich noch alles von mir?“ – Wie Kinder und Jugendliche Schule erfahren – und was zu ändern wäre, damit es anders wird. Einführungsvortrag am 8.9.1995 in der Evangelischen Akademie Meißen bei einem Gespräch zum Thema „Bildung“ aus Anlaß des 70. Geburtstages von HARTMUT VON HENTIG. Abgedruckt in: Neue Sammlung 36 (1996), S. 441-453. Die hier zitierten Sätze finden sich auf S. 452.

Anschrift des Autors:

Gerold Becker

Gartenhaus Iks., IV

Kurfürstendamm 214, 10719 Berlin

III. Zur Bildungsgeschichte des Bildungsbürgertums

Geschmacksbildung im Entstehungsprozeß der Konsumgesellschaft

Ein Versuch zur pädagogischen Lösung ökonomischer Probleme auf der Grundlage ästhetischer Theorie im 19. Jahrhundert

1. Geschmacksbildung als pädagogisches und politisches Programm: ein Rekonstruktionsproblem

Trotz neuerer Untersuchungen zur Architekturgeschichte und zur Geschichte der Kunstgewerbe gilt das 19. Jahrhundert seit dem Ende biedermeierlicher Geschmackskultur als Epoche der Geschmacksverwirrung und gilt die Übernahme historistischer Formenrepertoires in Architektur und Kunstgewerbe als Versagen des tonangebenden Bürgertums vor der Aufgabe, einen neuen Stil für das Industrielle Zeitalter hervorzubringen. Erst den Gestaltern der Jahrhundertwende wird zugestanden, das Problem richtig erfaßt zu haben (PEVSNER 1936, POSENER 1964, HESKETT 1986, *Halbzeit der Moderne* 1992, SELLE 1994); erst der Funktionalismus, der in Deutschland in engste Verbindung mit dem Werkbund und dem Bauhaus gebracht worden ist, gilt als angemessene Lösung des Problems. Durchgesetzt in der Wohnkultur breiterer Kreise hat er sich freilich – popularisiert durch Museen, Formgebungsgremien, Ausstellungen, Einrichtungsratgeber und Warenschauen – erst in der Gegenwart. Damit ist auch er im Grunde historistisch; denn den Rückgriff auf etwas Vergangenes, nachträglich als gültig Erklärtes hat dieser selbsterklärte Stil der Moderne mit Tradition des Historismus ebenso gemeinsam wie die Institutionen der Propagierung geschmacklicher Normen: Museen, Ausstellungen und illustrierte Publikationen. Wie der Historismus rekuriert die Moderne auf Vorbilder, die als lineare Serie von epochentypischen Formen, markiert durch einige epochale Brüche, präsentiert werden, die mit dem Ablauf von Geschichte als Fortschrittsgeschichte korrelieren (HIMMELHEBER 1988), nur daß sich bis zur Jahrhundertwende die Vorbilder gegenüber der schon in der *ersten Hälfte* des Jahrhunderts formulierten und zur Jahrhundertmitte nachdrücklich wiederholten Forderung, einen neuen, zeitgemäßen Stil zu finden (BOE 1957, BELL 1963, SEMPER 1851), durchsetzten und dieselben Vorbilder gegen *Ende* des Jahrhunderts von einer neuen Designer- und Konsumenten-Avantgarde und den mit ihnen kooperierenden Industriellen entschieden zur Vorgeschichte erklärt wurden und ihnen damit die unmittelbare Verbindlichkeit abgesprochen war, die jetzt allein

dem industriell-technisch definierten Funktionalen zukommen sollte (PEVSNER 1936, POSENER 1964, HESKETT 1986, SELLE 1994).

Geschmacksbildung war und blieb damit ein komplexes pädagogisches Feld zwischen Wirtschaft, Kultur und Gesellschaft, über dessen Ursprünge und Wirkungen, Träger und Rezipienten, Prinzipien und Institutionen, Medien und Curricula, Didaktiken und Methodiken indes nur wenig bekannt ist. Dieses Feld steckte indessen den Wirkungskreis der Reformen ab; es umfaßte Industrie- und Kunstaustellungen, Kunst- und Kunstgewerbemuseen ebenso wie Zeichenunterricht an Gewerbeschulen und Akademien, setzte sich fort in einer unübersehbaren Anzahl von Ausstellungskatalogen, Kunstpublikationen und Zeichenanleitungen und reichte über die Ästhetisierung des öffentlichen Raums durch Kunstmonumente und Warenauslagen hinein in Wohninterieurs und Kleidung derer, die über die Mittel verfügten, mehr als nur das Nötigste zu konsumieren. Dieser Kreis reichte im Laufe des 19. Jahrhunderts weit über das Bürgertum in emphatischem Sinn hinaus.¹ Innerhalb dieses Kreises entwickelte sich eine moderne, marktorientierte Konsumkultur, der neue Bedürfnisstrukturen, Lebensstile und Geschmacksorientierungen entsprachen. Sie wurde bedient durch die wachsende Konsumgüterindustrie, aber auch durch Handwerk und Kleingewerbe.

Im Gegensatz zum fortschritts- und nationalbewußten Bürgertum des vorigen Jahrhunderts sind die seit der Mitte dieses Jahrhunderts an dessen Stelle getretenen gesellschaftlichen Formationen nicht mehr von der Idee besessen, einen zugleich internationalen und nationalen Epochenstil zu finden. Damit wurde Geschmacksbildung zur Privatsache oder zum Anliegen von Reklame, Lebensstil zum Äquivalent individueller Ausdrucksmöglichkeiten, Gestaltung zum Problem des Marketing internationaler Konzerne (REINHARDT 1993). Als Grundproblem der Zukunft gilt heute nicht mehr die Erweiterung von Bedürfnissen, sondern eine Ästhetik der Begrenzung. Aber steckt eben in einer solchen Position nicht ein altes Ressentiment, das sich mit den neuen Konsummöglichkeiten, -stilen und -wünschen zugleich entwickelte? Inwiefern wirkt andererseits das pädagogische Feld der Geschmacksbildung, vermittelt über Reklame oder Warenauslagen, weiter in die Konsumstile der Gegenwart hinein, stellt bildende Kunst überhaupt nach wie vor ein zentrales Verständigungsmedium für Geschmack dar? So gefragt ist die historisch-genetische Rekonstruktion des pädagogischen Feldes von Geschmacksbildung nicht nur von antiquarischem Interesse.

Im folgenden soll eine solche Rekonstruktion vorgestellt und in einen übergreifenden kulturpolitischen und bildungsgeschichtlichen Zusammenhang eingeordnet werden. Dabei soll zunächst die gesellschaftshistorische Konstellation identifiziert werden, in der Geschmacksbildung gegen Ende des 18. Jahrhunderts als pädagogisches Programm formuliert wurde. Danach geht es um die Entwicklung von Konzepten und Institutionen der Geschmacksbildung im Rahmen wirtschafts- und kulturpolitischer Strategien in

den ersten Jahrzehnten des 19. Jahrhunderts. Schließlich werden diese in Beziehung gesetzt zum Fortgang des Industrialisierungsprozesses, zum Prozeß der Nationbildung und zu Wandlungsprozessen in der Wahrnehmungsweise und in der Lebenswelt derjenigen, die Träger, Vermittler und Rezipienten von Geschmacksbildung waren.

Eine solche Rekonstruktion erfordert, auch wenn sie einen umfassenderen Anspruch erhebt, zeitliche und räumliche Beschränkungen in der historisch-empirischen Forschung. Die Untersuchung, die dem vorliegenden Aufsatz zugrunde liegt (CLEVE 1996), hat sich zunächst auf die französische Wirtschaftspolitik an der Wende zum 19. Jahrhundert konzentriert, in der die Geschmacksbildung einen wichtigen Platz einnahm. Die wichtigsten Konzepte und Institutionen wurden in der Landeshauptstadt Paris sowie in Lyon als Zentrum der Seidenindustrie entwickelt. Außerdem wurde untersucht, wie die in Frankreich entwickelten Konzepte von Geschmacksbildung zur Förderung der französischen Wirtschaft als Teil einer Politik gewerblicher Entwicklung in einem peripheren Land, dem Königreich Württemberg, rezipiert wurden, dessen traditionelle Gewerbe wegen des Industrialisierungsprozesses in eine Strukturkrise geraten waren. Am Beispiel Württembergs ließ sich nachvollziehen, wie Geschmacksbildung im einzelnen implementiert und rezipiert wurde, wie das entstehende pädagogische Feld wahrgenommen wurde und welche mentalen Dispositionen seiner Entfaltung zugrunde lagen.

Auf dieser Grundlage läßt sich auch erklären, warum Geschmacksbildung in den sich industrialisierenden Ländern Europas zu einer wichtigen kulturpolitischen Aufgabe werden konnte und auf welche Weise dieser Aufgabe Rechnung getragen wurde. Eine solche doppelte räumliche Beschränkung der historisch-empirischen Untersuchung zog allerdings eine doppelte zeitliche Eingrenzung nach sich, nämlich auf die Sattelzeit um 1800, was die Formulierung von Geschmacksbildung als wirtschaftspolitisches Konzept in Frankreich anging, und auf den Vormärz, was die Rezeption des Konzepts in Württemberg betraf. Dabei erwies es sich jedoch als notwendig, säkulare Entwicklungen des 18. Jahrhunderts einzubeziehen, und es ist möglich, anhand der so gewonnenen Konstellation Geschmacksbildung als Phänomen der Entwicklung der Konsumgesellschaft im 19. Jahrhundert zu begreifen und nachzuvollziehen, inwiefern sich das pädagogische Feld nach der Jahrhundertwende grundlegend wandeln mußte.

Geschmacksbildung war in neuerer Zeit kein Thema historischer Forschung. Von der Bildungsgeschichte sind Konsumbedürfnisse und Geschmackspräferenzen bislang nicht thematisiert, allenfalls einige ihrer Institutionen und Curricula sind beschrieben worden (PEVSNER 1940, MUNDT 1974, GRASSKAMP 1981, HOCHREITER 1994, BECKMANN 1991, KEMP 1979, MAI/WAETZOLDT 1981, MAI u.a. 1982, JOERISSEN 1979, KERBS 1976), ohne daß das pädagogische Feld „Geschmacksbildung“ wirklich umfassend herausgearbeitet worden wäre. Die Gesellschaftsgeschichte hat sich zwar seit einiger Zeit

intensiv mit der Soziallage bürgerlicher und unterbürgerlicher Schichten befaßt, dabei spielten Konsum und Sachkultur jedoch allenfalls untergeordnete Rollen.² Die Geschichte der Industrialisierung hat zwar aufs neue begonnen, Kleingewerbe und Konsumstrukturen in ihre Forschungen einzubeziehen (CROSSICK/HAUPT 1984, SABEL/ZEITLIN 1985, Commission internationale d'histoire des mouvements sociaux et des structures sociales 1981), Kulturpolitik blieb aber bislang gleichfalls ein marginales Feld der Politikgeschichte (MAI/WAETZOLDT 1981, MAI u.a. 1982).

Die Rekonstruktion des pädagogischen Feldes muß also mit einer Sichtung der Quellen beginnen und versuchen, sie interpretierend zusammenzufügen. Dabei handelt es sich in erster Linie um gedruckte Quellen, seien es einschlägige Programmatiken, Kunstliteratur, Vorlagen- und Lehrwerke, Curricula, Ausstellungskataloge³ und Reisebeschreibungen⁴ sowie die Berichterstattung in zeitgenössischen Periodika, die sich im weiten Sinn mit Konsumverhalten und Geschmack befaßte.⁵ Hinzu kommen Protokolle von Entscheidungsprozessen politischer Gremien und Verwaltungsakten sowie schließlich die Konsumgüter selbst, die Ausgang und Ziel der Geschmacksbildungsbe mühungen waren. Nur ein Teil dieser Quellen ist bibliothekarisch, archivalisch oder museal geordnet, zumeist sind sie aus ihrem ursprünglichen Zusammenhang gerissen. Insofern glich der Rekonstruktionsprozeß des pädagogischen Feldes „Geschmacksbildung“ einer archäologischen Expedition, bei der sich erst allmählich Bruchstücke gegenseitig erklärten und zu einem schlüssigen Bild zusammenfügten.

Bei dieser Rekonstruktion nun erwies sich das wichtigste neuere kultursoziologische Werk zum Thema Geschmack, die Gesellschaftstheorie von PIERRE BOURDIEU (1982), nicht so hilfreich wie vermutet. Für BOURDIEU ist Geschmack eine zentrale Verständigungsform, über die sich Mitglieder gesellschaftlicher Gruppen, die sich aufgrund ihrer Verfügung über wirtschaftliches Kapital, politische Macht oder kulturelles Wissen konstituieren, miteinander verständigen beziehungsweise voneinander abgrenzen. Aber sein Modell setzt voraus, daß Geschmack mit Finanzkapital als einem *per se* knappen Gut tendenziell gleichzusetzen ist. Damit läßt sich aber nicht erklären, wieso der Popularisierung von Geschmacksbildung im Rahmen der Industrialisierung eine so große Bedeutung zukommen konnte. Das heißt nun allerdings nicht, daß seine Überlegungen nicht nützlich sind, wenn es darum geht plausibel zu machen, daß das exponentielle Anwachsen von Dingen im Laufe des Industrialisierungsprozesses einer Ordnung im Hinblick auf Lebensstile bedurfte, und daß die Schaffung einer solchen Ordnung ein wirtschaftliches und politisches Problem war. Warum das pädagogische Feld, welches geschaffen wurde, um eine solche Ordnung zu gewährleisten, so sehr in Vergessenheit geriet, ist wiederum noch eine andere Geschichte. Auf sie soll am Schluß des vierten Kapitels kurz eingegangen werden.

2. Kunst und Konsumkultur: Ästhetische Transformationsprozesse in Europa im ausgehenden 18. und frühen 19. Jahrhundert

Im letzten Drittel des 18. Jahrhunderts entwickelte sich der Zusammenhang von Geschmack, Kunst und Konsum in England und Frankreich, aber auch im deutschsprachigen Raum allmählich zu einem Thema der räsionierenden Öffentlichkeit.⁶ Dies geschah aus zwei Gründen.

Zum einen wuchs die Bedeutung des Geschmacks als zentraler Kategorie bürgerlicher Selbstverständigung gegenüber dem Adel wie gegenüber unterbürgerlichen Schichten zusammen mit dem Wandel des Bürgertums vom Stand zur Schicht, mit dem quantitativen Wachstum und der inneren Differenzierung der Schicht nach Vermögen, aber auch mit einer wachsenden Kohärenz durch die zentralen Elemente von Bildung, Öffentlichkeit und Sprachkultur. Teile unterbürgerlicher Schichten, durch die Entwicklung der Gewerbe und der Städte mit einem gewissen Geldeinkommen versehen, demonstrierten mit ihrem Konsum Wohlstand und Anspruch auf Repektabilität und Genuß und durchbrachen dadurch symbolische Ständeschranken. Dies trieb das Bürgertum zu moralischer Entrüstung, aber auch zur verstärkten Kultivierung einer spezifisch bürgerlichen Sachkultur, die zwar neue, industriell hergestellte Konsumgüter integrierte, aber zugleich auf einer Verständigung mit den Fabrikanten darüber basierte, was geschmackvollen Konsum in Abgrenzung zu Massenkonsum ausmachte. Zugleich entwickelten sich Formen eines spezifisch bürgerlichen Luxus, der, ebenfalls mit dem Anspruch auf Geschmack und in Kooperation mit den Herstellern einschlägiger Güter, mit der höfisch-adeligen repräsentativen Sachkultur in Konkurrenz trat (PALLACH 1987, BOIME 1987, STÜRMER 1982, BREWER/PORTER 1993, MCKENDRICK et al. 1982, MEDICK 1982).

Zum andern hatte sich im gleichen Zeitraum der Markt für gewerblich produzierte Konsumgüter erweitert – ein Markt, für den neben den ersten Spinnmaschinen eine ganze Reihe produktionssteigerender Gerätschaften eingesetzt wurde, aber auch sinnreich organisierte Manufakturen und Verlagsgewerbe; ein Markt, der Importe von Kolonialwaren absorbierte und Waren nach Übersee exportierte. Mit diesem Zuwachs an Gütermenge und an Differenzierung des Warenangebots war eine Ausweitung von Massenkaufkraft und Massenkonsum einhergegangen, und das Phänomen von Massenmoden begann zu erscheinen (MCKENDRICK et al. 1982, BREWER/PORTER 1993). Mit der wachsenden Bedeutung von Gewerben und Industrien für Nationalwohlstand und Staatsfinanzen steigerte sich die internationale Konkurrenz um Massenmärkte. Damit mußte die Frage nach dem Wesen und der Entwicklung des Geschmacks der Konsumenten zu einer Frage werden, die von erheblicher wirtschaftlicher und wirtschaftspolitischer Bedeutung war. Hing doch davon, ebenso wie von der Verbilligung der Ware durch die Anfänge industrieller Produktivitätssteigerungen, Prosperität oder Stagnation ganzer Gewerbebezüge und damit oft auch ganzer Regionen ab.

Die Selbstverständigung über Geschmack durch Konsumkultur und die kommerzielle Bedeutung des Konsumentengeschmacks lassen sich, um ein bekanntes Beispiel anzuführen, anhand der Warenpalette des englischen Steingutfabrikant JOSIAH WEDGWOOD deutlich machen, der auf dem Kontinent in den 1770er Jahren eine Verkaufsoffensive seiner Produktpalette einleitete, die von Nachahmungen antiker Vasen über vielteilige Services und handliche Büsten berühmter Persönlichkeiten von der Antike zur Zeitgeschichte bis zu Blumentöpfen und Manschettenknopfhilfen reichte (REILLY/SAVAGE 1980, MCKENDRICK 1982). In mehrsprachigen, zum Teil illustrierten Verkaufskatalogen appellierte er an Leute von Geschmack, und der Unternehmer faßte in dieser Kategorie geschickt großzügige Fürsten wie auch gebildete Sammler und sparsame Haushaltvorstände zusammen, wobei er seiner Klientel zugleich schmeichelte, indem er Käufer seiner Ware zu Förderern von Kunst und Industrie erklärte (WEDGWOOD/BENTLEY 1774). Im Reklametext des Steingutherstellers waren Kunstgeschmack und Konsumgeschmack in eins gesetzt, so wie viele seiner Produkte antike Reliefs reproduzierten oder ihnen nachempfunden waren, wie etwa die Entwürfe, die der Bildhauer JOHN FLAXMAN für WEDGWOOD angefertigt hatte. In dieser Hinsicht paßte sich der Unternehmer den Auffassungen der Zeitgenossen an.

Seit der Renaissance waren Monumente der griechisch-römischen Antike, meist als Reproduktionen römischer Kopienfunde aus hellenistischer Zeit, wichtiger Bestandteil fürstlicher Repräsentation (HASKELL/PENNY 1971). Kunsttheoretiker hatten sie zur Norm von Schönheit erklärt, und Künstler und Kunsthandwerker von Rang hatten sich an diesen Vorbildern die ästhetischen Maßstäbe für ihr eigenes Schaffen erarbeitet (PEVSNER 1940). Sie wurden durch Akademien gelehrt und auf die Erzeugnisse jener Luxusmanufakturen angewendet, auf die im Zeitalter des Absolutismus der herrscherliche Glanz und die industrielle Potenz Frankreichs gründeten (SOMBART 1912, STÜRMER 1982). Im Laufe des Jahrhunderts war die höfische Antikenrezeption besonders durch reiche englische *gentlemen connoisseurs* kopiert worden und hatte, ermöglicht durch neue, preiswerte Produktions- und Reproduktionstechniken, zudem Eintritt in die bürgerliche Sachkultur gefunden (BOIME 1987, DENVIR 1983).

Im selben Zeitraum war dieser Antike, inspiriert durch Grabungen in Herkulaneum, Pompeji und in der Toskana eine andere, empirisch-wissenschaftlich betriebene Antikerecherche entgegengesetzt worden, durch die in Kreisen des gebildeten Bürgertums Interesse an antikem Gebrauchsgut erwuchs, stimuliert durch illustrierte Reproduktionen und durch gelehrte Rekonstruktionsversuche einer Entwicklung von Kunst und Zivilisation, die auf natürlichen und auf gesellschaftlichen Bedingungen basierte⁷ (GAEHTGENS 1986): Die bürgerliche Sachkultur griff diese zunehmend historisch-politisch besetzten Antikenvorbilder auf (SCHNEEMANN 1993) und wirkte damit schließlich sogar auf die repräsentative höfische Sachkultur des neo-klassizistischen *Louis Seize* zurück (ERIKSEN 1974, SAISSSELIN 1992).

Damit war das pädagogische Feld der Geschmacksbildung umrissen: Geschmack war bildbar, insofern er die Erkenntnis von Schönheitsregeln bewirkte. Diese Schönheitsregeln waren in der griechischen Antike von der Natur abgeleitet worden und allen Menschen im Prinzip erkennbar, sie lagen allen Kunstwerken zugrunde, und sie verbanden formale und inhaltliche Aspekte. Im Laufe der Zeit an unterschiedlichen Orten hervorgebracht, spiegelten diese Werke zugleich moralische Prinzipien, Emotionen und Charaktere, gesellschaftliche Zustände und natürliche geographische Gegebenheiten wieder (POCHAT 1986). Auch das Kunsthandwerk war diesen Regeln und Bedingungen unterworfen, und von da ließen sie sich auf Dinge des Gebrauchs übertragen und diese dadurch geschmackvoll gestalten. Mittel der Geschmacksbildung waren zum einen die Betrachtung von Kunstwerken oder Kunstreproduktionen, zum anderen der Zeichenunterricht zur Schulung des Auges und als Voraussetzung für das Hervorbringen von geschmackvollen Werken. Institutionelle Umsetzung fand die Geschmacksbildung im *Ancien Régime* in einer wachsenden Anzahl von Kunstreproduktionen und Publikationen zur Ästhetik⁸ in einer allmählichen Ausweitung der Zugänglichkeit von Kunstwerken (KOCH 1967) und in der Gründung von Zeichenschulen und Kunstakademien (PEVSNER 1940, POMMIER 1985).

Geschmacksbildung war gleich dreifach von politischer Bedeutung, *erstens* insofern den am Hofe gepflegten Gestaltungsformen als Teil herrschaftlicher Aura Regeln des guten Geschmacks entgegengehalten werden konnten; *zum zweiten*, indem Kunstwerke, richtig betrachtet, Aufschluß über gesellschaftliche Zustände, politische Konstellationen, moralische Prinzipien und menschliche Befindlichkeiten gaben. *Zum dritten* war Geschmacksbildung Abgrenzungskriterium gegenüber unterbürgerlichen Konsumaspirationen. Insofern konnte Geschmacksbildung als ein zentrales Dynamisierungselement im wachsenden gewerblich-manufakturiellen und industriellen Sektor der Volkswirtschaft angesehen werden, welches zudem politischer Einflußnahme dienen konnte. Zum Ruhme des Hofes, zur Ausbildung von Künstlern und Kunsthandwerkern und zur Tradierung und Bearbeitung von Bildmotiven hatte es seit der Renaissance Einrichtungen zur Geschmacksbildung mit einem etablierten Curriculum gegeben, deren Zahl mit der Bedeutung von Luxusgewerben für die fürstliche Ökonomie und mit dem Aufstieg des Bürgertums als Konsumenten im letzten Drittel des 18. Jahrhunderts beträchtlich angewachsen war (PEVSNER 1940, STÜRMER 1982, FABIANKOWITSCH 1989). Eine entscheidende Aufwertung und institutionelle Ausformung fand Geschmacksbildung allerdings erst an der Wende zum 19. Jahrhundert als die gesellschaftlichen Strukturen, auf die hin Geschmacksbildung bezogen war, mit dem Ende des *Ancien Régime* und dem Aufstieg der industriellen Produktion zusammengebrochen waren.

3. Pädagogische Interventionen und politische Strategien: der Modellfall Frankreich

Die Institutionen der Geschmacksbildung, die im nachrevolutionären Frankreich entwickelt wurden, sollten in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts in England, in den deutschen Ländern und in Belgien und dann allmählich überall da, wo industrielle Entwicklung und Urbanisierung Fuß faßten, zum Vorbild genommen werden: Museen, Industrieausstellungen und Zeichenschulen (Report 1836, DYCE 1840, LABORDE 1857, SCHWABE 1866, D'HENRIET 1868, STEINBEIS 1853, BELL 1963). In Kunst- und kulturhistorischen Museen war die Geschmacksbildung wie in Frankreich auch in allgemeine Bildungsziele eingebunden, sie wandten sich prinzipiell an eine umfassende, faktisch aber an eine bildungs- und besitzbürgerliche Öffentlichkeit (CALOV 1969, HOCHREITER 1994), während in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts Kunstgewerbe- und Gewerbemuseen auf die speziellere Produzenten- und Vermittleröffentlichkeit bezogen waren, die durch gewerblichen Zeichenunterricht und Industrieausstellungen für Geschmacksbildung als kommerziellem Problem sensibilisiert war (MUNDT 1974). Die Industrieausstellungen, oft mit Ausstellungen von Kunst verbunden, waren ausdrücklich auf Konsumenten und Konsumentinnen geschmackvoller Produkte ausgerichtet⁹ (WALTON 1992), während gewerblicher Zeichenunterricht schließlich für handwerklich-industrielle Hersteller und auch Produzentinnen unterschiedlicher Gewerbe gedacht waren wie Tischler, Zimmermaler oder Stickerinnen beispielsweise, die in der Herstellung geschmacksabhängiger Ware engagiert waren (STEINBEIS 1889, WAETZOLD 1917/18, BELL 1963). Die Institutionen boten daneben zusätzlich spezielle Ausbildungs- und Nutzungsmöglichkeiten für Musterzeichner und Gestalter. Im folgenden soll es in erster Linie um die Geschmacksbildungsangebote in der maßstabsetzenden französischen Hauptstadt gehen, die sich ausdrücklich an ein allgemeines Publikum richteten.

3.1 Die pädagogischen Intentionen der Geschmacksbildungsinstitutionen und -angebote

An erster Stelle dieser Institutionen sind die mit Kunstwerken aus konfisziertem Emigrantengut bestückten Kunstmuseen zu nennen, vor allem das im alten Stadtpalast der französischen Könige eingerichtete Louvremuseum, dessen reichhaltige Bestände durch napoleonische Beutezüge um Meisterwerke aus ganz Europa bereichert wurden (BABELON 1985, HARTEN 1989). Dazu kamen kulturgeschichtliche Sammlungen wie das (nur zeitweilig existierende) *Musée des monumens français* (LENOIR 1800-1806) sowie Sammlungen von Maschinen und Modellen (das berühmte *Conservatoire des arts et métiers*), von Münzen, Graphiken, naturwissenschaftlichen Objekten und anderem mehr.¹⁰ Die ganze Vielfalt der zur Schau gestellten Objekte war in einem krisenhaften, von Debatten und Programmen, Zerstörungen, Plünderungen

und symbolischen Umnutzungen begleiteten Prozeß aus der Sphäre adeliger und kirchlicher Macht und Selbstdarstellung übergegangen in eine neue, all-gemein-öffentliche Bildungssphäre, geordnet nach ästhetisch-geschichtsphilosophischen oder naturgeschichtlichen Prinzipien (MCLELLAN 1988, PFEIFFER 1988, POMMIER 1989). Die Gesamtheit dieser Kollektionen ließ Paris zu einer europaweit attraktiven „Hauptstadt des Wissens“ (STIERLE 1983) werden. Die neuen Institutionen blieben während der verschiedenen Umwälzungen der Regime bestehen und wurden, wie Zeitgenossen berichten, tatsächlich von weiten Kreisen der Bevölkerung zur anschaulichen Bildung benutzt.¹¹ Mehrere Bildungsziele waren mit diesen öffentlichen Institutionen verbunden, die mit der Mündigkeit des *citoyen* rechneten und außerdem besonders die Metropole für ausländische Bildungstouristen attraktiv machen sollten: neben Geschmacksbildung auch historisch-politische und naturwissenschaftlich-technische Bildung (HERRMANN/OELKERS 1990, Recueil 1799, LENOIR 1800-1806, STIERLE 1983, PFEIFFER 1987, POMMIER 1989). Abgesehen von den polytechnischen Institutionen und Kunstmuseen ist ihr Einfluß auf vergleichbare Programme oder Einrichtungen in Europa und besonders in den deutschen Ländern noch wenig erforscht (BLANKERTZ 1969, STIERLE 1983, HOCHREITER 1994).

Die seit 1798 in Paris periodisch abgehaltenen Industrieausstellungen (BECKMANN 1991) dienten ebenfalls der ästhetischen, technischen und kommerziellen Information und Bildung der Öffentlichkeit. Das von der Regierung initiierte Zurschaustellen von industriellen Produkten, oft gruppiert um kunsthandwerkliche Prunkstücke und technische Erfindungen, wurde bald auch in der Provinz und im benachbarten Ausland nachgeahmt (CARPENTER 1972, BRUNNER 1980, BECKMANN 1991, CLEVE 1996). Konsumenten und Produzenten sollte Gelegenheit gegeben werden, über die Gestaltung von Waren zu kommunizieren; geschmackvolle Produkte wurden besonders prämiert und wie Kunstwerke einer ästhetischen Kritik in Journalen unterzogen. Kunstwerke und Industrieprodukte wurden dadurch, wie die Ausstellungen, die teils im Louvre selbst, teils in dessen unmittelbarer Umgebung stattfanden, inszeniert waren, eng aufeinander bezogen, um die Übertragbarkeit von ästhetischen Maßstäben von Kunst auf Ware und Konsum zu betonen und zu erleichtern. Die Weltausstellungen übertrugen in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts diesen Kommunikationszusammenhang auf das Weltangebot an Waren und an Kunst, während die Ausstrahlung der Pariser Ausstellungen längst international gewesen war und zugleich Nachahmung in der Provinz gefunden hatte wie die anderen Institutionen und Methoden der Geschmacksbildung auch¹² (HALTERN 1971, KUSAMITSU 1980, MAINARDI 1987, BECKMANN 1991, WALTON 1992).

Ein differenziertes Angebot an Zeichenschulen war ein weiteres wichtiges Geschmacksbildungsmittel, dessen Bedeutung und Frequentierung über ein enges fachliches Qualifizierungsinteresse weit hinausreichte. Zeichnen war zentrale Voraussetzung für das Erkennen von Proportionen und damit für

den Nachvollzug der Schönheitsregeln ebenso wie für deren Umsetzung in die geschmackvolle Gestaltung von Gegenständen.¹³ Es galt nicht allein als Schlüsselqualifikation für zahlreiche Produktionsbereiche und unzählige Produktionsvorgänge, sondern als Schulung des Sehens, Erkennens und Vermittelns von Formen überhaupt. Damit war Zeichnen für Produzenten wie Konsumenten ein essentielles Geschmacksbildungsmittel¹⁴ (Report 1836, DYCE 1840, BELL 1963, KUSAMITSU 1981). Dazu kam die wachsende Rolle von Kunstreproduktionen und von Abbildungen, deren Herstellung das Abzeichnen voraussetzte und die ihrerseits geschmacksbildend wirken sollten. Durch diese Art von illustrierter Kunstliteratur war Geschmacksbildung auch in der Provinz möglich (CLEVE 1996). Schließlich sollte eine derartige Bildung durch die Ästhetisierung des öffentlichen Raumes vermittelt werden: durch schmuck- und stilvolle Architektur, Skulpturen und Denkmäler, Reliefs und Friese (WAGNER 1989), durch dekorierte Warenauslagen und Geschäftsfrenten bis hin zu Blumenrabatten und Brunnen.¹⁵

3.2 Die wirtschafts- und kulturpolitischen Funktionen der Geschmacksbildung

Museen, Ausstellungen, Zeichenkurse, Multiplikation von Kunstreproduktionen und Ästhetisierung des öffentlichen Raumes – die Instanzen der Vermittlung von Geschmack dienten im nachrevolutionären Frankreich einer Reihe sich gegenseitig bedingender, regimeübergreifender politischer Strategien (Recueil 1799, Report 1832, Rapport 1836).

(1) Wirtschaftspolitische Funktionen

Erstens mußte es um die Konsolidierung der Wirtschaft und die Sicherstellung der gewerblichen Entwicklung gehen. Beides war durch die Revolution wie auch durch die Konkurrenz der englischen Fabrikindustrie um 1800 stark gefährdet. Gegen den uneinholbaren Vorsprung der englischen Technologie setzte die französische Wirtschaftspolitik auf die Entwicklung einer Qualitätsindustrie, die auf einer geschickten Verknüpfung handwerklicher, manufakturieller und maschineller Fertigungsweisen beruhte und auf geschmackliche Verfeinerung und Differenzierung setzte und so die Preiskonkurrenz durch Geschmackskonkurrenz konterkarieren konnte. Dabei konnten die einheimischen Gewerbe auf die handwerklich-technischen Ressourcen der ehemaligen Luxusgewerbe zurückgreifen, denen allerdings die Revolution den Boden entzogen und sehr viele in den Ruin getrieben hatte. Eine geschmackliche Qualifizierung auf breiter Basis war ebenso wie das Spektakel der Industrieausstellungen wichtiges Mittel zu diesem Zweck.

(2) Geschmacksbildung als Sicherung kultureller Hegemonie

Zweitens war der politischen Klasse Frankreichs an einer Transformation ihrer kulturellen Hegemonie in Europa gelegen.¹⁶ Diese hatte sich im *Ancien*

Régime auf die Pflege von Kunst und Wissenschaft, aber auch auf die Verfertigung jener Luxusgüter gestützt, die das höfische Ambiente in ganz Europa bestimmten (STÜRMER 1982). Mit der Zerschlagung der absolutistischen Herrschaft waren jenem Anspruch auf kulturelle Hegemonie die Strukturen entzogen, auf die er sich gestützt hatte. Die Museen und Sammlungen öffentlich zugänglich zu machen hieß die Voraussetzungen von Wissenschaft und Kunst der Allgemeinheit zur Verfügung zu stellen. Das sollte die Attraktivität der Hauptstadt für ausländische Wissenschaftler erhöhen und damit deren Bindung an Frankreich stärken. Aber auch ausländische Handwerker, auf deren Wanderschaft Paris nach wie vor eine wichtige Station darstellte, profitierten von den Museen und Sammlungen ebenso wie von den Industrieausstellungen. Die kulturelle Hegemonie sollte sich darüber hinaus auf die Propagierung einer neuen Konsumkultur für das aufsteigende Bürgertum stützen, die ebenfalls über Frankreich hinaus attraktiv wurde (Archives Nationales 1976/77).

Mit der Behauptung kultureller Hegemonie einher ging die Bemühung, die neuen Konsummöglichkeiten als ein überdauerndes Ergebnis der Revolution darzustellen und dadurch den nachfolgenden Regimes Legitimität zu verschaffen, wie es hieß wegen der Umwandlung der alten Luxusgewerbe für Adel und Hof in Produktionstätten für Konsumgüter, die zugleich preiswert und geschmackvoll waren. Die neue Kunst- und Ausstellungsöffentlichkeit wurde damit begründet, daß es nach der Abschaffung der Adelsprivilegien dem Volk als Souverän ermöglicht werden müsse, durch die Schulung seines Geschmacksurteils an der Schaffung der neuen Konsumkultur zu partizipieren und dadurch zur Stärkung der Nation nach innen und außen mitzuwirken. Die alte symbolische Ordnung der Dinge, die ein fester Bestandteil des *Ancien Régime* gewesen war, wurde damit auf den Kopf gestellt: Das Volk wurde auf seine Verantwortung hingewiesen, Geschmacksurteile an der Kunst und an den Schönheitsregeln zu schärfen, durch einsichtiges Konsumieren die Produktion geschmackvoller Waren zu ermöglichen und ästhetischen und technischen Fortschritt zu gewährleisten (Recueil 1799, Rapport 1836). Verbunden mit dem Legitimitätsaspekt der Geschmacksbildung waren schließlich Bemühungen, durch Denkmäler, Monumente und Historienmalerei historisch-politische Bildung zu betreiben (LEITH 1965, MARRINAN 1988, SHERMAN 1989). Diese Kunstwerke sollten auf das Nationalbewußtsein wirken und in der Bevölkerung emotionale Unterstützung für die wechselnden Regimes wecken.

Der Erfolg dieser Verklammerung von Kultur- und Wirtschaftspolitik läßt sich daran ablesen, daß Geschmacksbildung in den Augen deutscher und englischer Zeitgenossen in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts als ein Schlüssel für die wirtschaftliche Regeneration und auch die politische Konsolidierung Frankreichs angesehen wurde (Report 1836, DYCE 1840, MOHL 1845, LABORDE 1857). Trotz der Regimewechsel und trotz revolutionärer Krisen entwickelte sich Frankreich zu einer modernen Nation. Die einhei-

mischen Gewerbe konnten der überwältigenden Konkurrenz der britischen Maschinenindustrie Konsumgüter mit einem attraktiv ausbalancierten Verhältnis von Preis und Gestaltung entgegensetzen, die ihnen Absatz auf dem Weltmarkt sicherten und die die französische Konsumkultur auch im Zeitalter der Industrialisierung zum Vorbild für Konsumenten in Europa und Übersee machen sollten.

4. Industrialisierung und Ästhetisierung

4.1 Geschmacksbildung als entwicklungspolitische Strategie

Damit stand für die Länder Europas auf dem Weg in die industrielle und politische Moderne neben dem englischen Vorbild das französische zur Verfügung, das zunächst dadurch attraktiv war, daß es im Gegensatz zur englischen Großtechnik auf eine differenzierte Integration von Maschinen und Handwerk, Fabriken und Gewerben setzte und dadurch ein Modell für die allmähliche Transformation überkommener Wirtschaftsstrukturen bot. Außerdem war es ein wesentlich durch politisch-administrative Eingriffe bestimmtes Modell (COSTAZ 1816), welches zum Vorbild genommen werden konnte für eine staatliche Entwicklungspolitik, die kameralistische und liberalökonomische Aspekte in sich integrierte, was insbesondere den Bürokratien in Ländern zupaß kommen mußte, deren Gewerbe in einer langwierigen, durch die Industrialisierung und durch die kontinentalen Revolutionskriege hervorgerufenen Strukturkrise steckten.¹⁷ Schließlich bot das französische Modell ein Vorbild, wie nationale kulturelle Besonderheiten, deren Propagierung ein wichtiges Element der politischen Integration der Nation darstellte, zur Profilierung einer spezifischen Konsumkultur sowohl auf dem Binnen- wie auf dem Weltmarkt herangezogen und dadurch zum Motor gewerblicher Entwicklung gemacht werden konnten.

Um Geschmacksbildung als entwicklungspolitische Strategie zu übernehmen, in Form von Museen, Reproduktionssammlungen, Ausstellungen und Zeichenunterricht zu institutionalisieren und überdies die Ästhetisierung des öffentlichen Raumes voranzutreiben, mußte von den Entscheidungsträgern allerdings die entscheidende, aus der Geschmacksästhetik übernommene Prämisse dieses pädagogischen Konzepts akzeptiert werden, daß nämlich Kunstgeschmack und Konsumgeschmack prinzipiell das Gleiche und sämtlichen Konsumenten und Produzenten vermittelbar seien. Tatsächlich wurde diese Prämisse als Erfahrungsgrundsatz behandelt. Daß eine Bildung des Geschmacks von Produzenten und Konsumenten – verstanden als Studium eines aus der Kunst abgeleiteten Kanons an Stilformen – die Gewerbe fördere, schien den Zeitgenossen unmittelbar anschaulich gegeben zu sein. So erläuterte der württembergische Ökonom MORIZ MOHL nach einer Informationsreise durch Nordfrankreich zum Studium der dortigen Tabletteriegewerbe:

„Wäre der Diepper Fabrikant und Arbeiter nicht im Stande...eine medizäische Venus, einen Apoll von Belvedere, eine Diana, einen Bacchus, einen Amor nach antiken Statuen darzustellen, so könnte er auch kein Jägerpfeifchen mit dem Kopfe der Diana, kein Falzbein mit der Büste der Flora, kein Visitenkartentäschchen mit einer Venus oder einem Amor darstellen. ...Hätte er nicht die vollkommene Geschmacksbildung durch den besten Zeichnungs-Unterricht von einem Künstler erhalten, so könnte er auch keine Ohrgehänge ...mit Blumenstückchen schnitzeln, mit einem Worte, sein ganzes Gewerbe hängt von seiner künstlerischen Ausbildung ab. Selbst für die glatten Gegenstände ist ihm diese Ausbildung von unschätzbarem Werthe, weil sie ihm auch hiefür die Geschmackvollsten Formen an die Hand giebt.“ (MOHL 1845, S. 104f.)

Daß die Konsumenten von Pariser Toiletteartikeln und Wohnaccessoires just den so verzierten Gegenständen den Vorzug gaben, führte er an anderer Stelle seiner Studie über Methoden zur Hebung der einheimischen Gewerbe nach französischem Vorbild aus. Diese anschaulich gegebene Übereinstimmung von Kunst- und Konsumgeschmack wiederum war Resultat einer Ästhetisierung von Wahrnehmung und einer Affinität von Dingwelt und bildender Kunst¹⁸, die beide durch das Interesse an der durch Museen und Reproduktionen immer besser zugänglichen bildenden Kunst und durch die neue Konsumkultur selbst im Bürgertum kultiviert wurden.¹⁹ Diese Interessen wurden ergänzt durch ein Interesse an kulturgeschichtlichen Monumenten, welche der Nation die Würde von Geschichte und Kunst verliehen, und durch eine didaktisch motivierte Präsenz von Kunstwerken an öffentlichen Orten, welche die Nationalgeschichte oder nationale Tugenden thematisierten²⁰ (CLEVE 1994). Nicht zuletzt bot die historische, im Alltagsleben noch präsente Erfahrung von der didaktischen Wirkung von Kunst im kirchlichen Umfeld und von der Inszenierung des Sakralen – durch einen ästhetisierten und mit moralischen Botschaften versehenen öffentlichen Bezirk – Methoden und Medien der Erziehung und der emotionalen Bindung, welche sich auf die anstehende Erziehung des Volkes zur Nation und zur industriellen Moderne übertragen ließen.

Ästhetisierung der Wahrnehmung, Affinität von Dingwelt und bildender Kunst und das national inspirierte Interesse an kulturhistorischen Monumenten zeigen sich *zum einen* an zeitgenössischen Reiseberichten und Reiseführern, daran, wie dort Natur- und Stadtraum, Kunstwerke und historische Monumente zu den Lebensverhältnissen der Einwohner und zur Palette der örtlichen Gewerbeprodukte in Bezug gesetzt werden. Sie lassen sich *zum anderen* an Produkten und Produktbeschreibungen und an Zeugnissen bürgerlicher Konsumkultur ablesen. Dabei fällt auf, wie Kunst in Form von Graphiken und Lithographien in das bürgerliche Interieur einwanderte, und wie dem Konsumgegenstände korrespondierten, die Kunstformen reproduzierten, etwa in Form von umdruckdekoriertem Steingut oder bemalten Blechwaren. Produkte mit national inspiriertem Dekor, etwa mit Ansichten

des Kölner Doms, bildeten dabei einen Teil dieser neuen Warenwelt. Weitere Indikatoren stellten schließlich Projekte zur Stadt- und Landesverschönerung, zur Förderung neuer Kunst und zur Bewahrung historischer Monumente dar, wie sie teils Ziel von Vereinen waren, teils von behördlicher Seite vorangetrieben wurden.²¹ Auch solche Aktivitäten wurden mit der Notwendigkeit von Geschmacksbildung begründet, auch hier bildeten Warenwelt und Kunstwelt ein komplexes Ineinander, auch hier spielte die ästhetische Verkörperung nationaler Symbole eine Rolle. Vor diesem Hintergrund wird plausibel, daß die Prämisse, Kunstgeschmack und Konsumgeschmack seien gleichzusetzen, unmittelbar anschaulich gegeben schien, empirisch zunächst durch Ausstellungskritiken und Markterfolge bestätigt wurde und sich zudem als nützliches Vehikel für die Popularisierung national-politischer Botschaften herausstellte.

Von besonderer gesellschaftlicher Bedeutung war Geschmacksbildung zudem, weil in ihren Prämissen ein Grundprinzip der bürgerlichen Gesellschaft Ausdruck fand, nämlich das Prinzip der prinzipiellen Gleichheit der Menschen und ihrer Unterschiedenheit einzig nach Bildung und Besitz. Gerade im Konsum aber fanden diese Unterschiede ihren sichtbaren Ausdruck. Insofern die gewerbliche Entwicklung eine Normierung von Geschmack und eine Popularisierung von Geschmacksbildung weit über das Bürgertum hinaus erforderlich machte und zugleich neue professionelle und kommerzielle Optionen und damit eine gewisse gesellschaftliche Mobilität für geschmacklich Qualifizierte ermöglichte, trug sie nicht unwesentlich dazu bei, das Verhältnis von Gleichheit und Differenzierung zu dynamisieren und mit den Erfordernissen einer modernen Industrie- und Konsumgesellschaft kompatibel werden zu lassen. Indem Geschmacksbildung nationale stilistische Differenzierungen als Variationen grundlegender Regeln behandelte, fand sie zwischen dem Versuch einer Verpflichtung auf einen national verstandenen Konsumstil (wie z.B. der „modernen deutschen Renaissance“) und der Notwendigkeit einer Integration in den Weltmarkt und in eine international geprägte Konsumkultur zu einer bis auf weiteres stabilen Balance.

4.2 Blüte und Niedergang des Geschmacksbildungskonzepts

Die gesellschaftliche Ambivalenz von Geschmacksbildung fand ihren Ausdruck in den Institutionen, die mit ihr befaßt waren. Auf seiten des etablierten Bürgertums war Geschmacksbildung in erster Linie Privatsache, vermittelt durch Privatlehrer, Museums- und Ausstellungsbesuche, das Sammeln von Originalen und Reproduktionen sowie durch Betrachtung und Lektüre einschlägiger Publikationen.²² Diese Aneignungsformen waren allerdings davon abhängig, daß Institutionen für die Ausbildung von Künstlern, Zeichenlehrern und Fachkräften für Reproduktion und Publikation vorhanden waren und daß Museen gegründet, bestückt und unterhalten und Ausstellungen organisiert wurden.

Die Lehrinstitutionen zielten in erster Linie auf Nachwuchs aus dem traditionellen kunsthandwerklichen Bereich, der durch eine entsprechende Ausbildung auf sozialen Aufstieg und auf Integration in die bürgerliche Gesellschaft hoffen durfte. Bis in die sechziger Jahre des letzten Jahrhunderts hatte sich in den deutschen Staaten ein differenziertes Qualifikationssystem herausgebildet, welches von elementarem Zeichenunterricht im Rahmen der obligatorischen Sonntagsschule für Volksschulabgänger über freiwillige Gewerkekurse und spezielle Fachzeichenkurse bis zu Studiengängen an Polytechnika und an Kunstakademien reichte (SIMON 1903, LIPSMEIER 1971). Gerade im Umfeld der mit Geschmacksbildung befaßten Institutionen bot sich neben der Profilierung als Kunsthandwerker, die oft als Fachkräfte in der Kunstindustrie gesucht waren, die Möglichkeit des Aufstiegs zum „freien“ Künstler oder zum Professor für Zeichenkunst ebenso an wie die Qualifikation für ein weites, sozial gemischtes Berufsfeld im Bereich von grafischer Gestaltung und Produktgestaltung, das sich mit der Transformation und Kombination handwerklicher und industrieller Fertigung und mit der Differenzierung der Warenwelt herausbildete. Die relative Offenheit drückte sich auch darin aus, daß sowohl Qualifikations- als auch Professionalisierungsmöglichkeiten sich relativ früh für Frauen öffneten (STEINBEIS 1889, BELL 1963). Zwar gab es Versuche, Museums- und Ausstellungsbesucher oder Teilnehmer an Zeichenkursen durch gestaffelte Eintrittsbedingungen sozial zu segregieren, doch sorgten preiswerte Reproduktionen gerade der wichtigsten Meisterwerke ebenso wie die Einrichtung spezieller Sammlungen für Angewandte Kunst für eine Ausweitung des Publikums über bürgerliche Schichten hinaus. Regierungsbeamte und Fabrikanten fanden anläßlich von internationalen Gewerbeausstellungen Gelegenheit, sich über die pädagogischen Konzepte in den Teilnehmerstaaten zu informieren, was zu Wett-eifer bei der Einrichtung von Institutionen und bei Entwürfen entsprechender Curricula sowie zu einem regen wechselseitigen Erfahrungsaustausch führte²³ (ALVIN/CHAUVIN 1865, MUNTZ 1870, DUMREICHER 1879).

Die unablässige Perfektionierung von Zeichenunterricht, Ausstellungswesen und Kunstgewerbemuseen, die eloquente Geschmackskritik, die Publikation von Geschmacksgeschichten und Geschmacksratgebern für die häusliche Einrichtung²⁴ – diese beständige, langwierige, aber unablässige, sich selbst bestätigende Erfolgsgeschichte auf dem Weg zu einem modernen Konsumgeschmack, der in der Kontinuität des antiken Kanons und im Einklang mit nationalen Stilmerkmalen stand, klang gegen Ende des Jahrhunderts allmählich hohl (HESKETT 1986). Es wurde offensichtlich, daß Kunst- und Konsumgeschmack trotz der umfassenden Pädagogisierung des Geschmacks keineswegs deckungsgleich waren, und daß Unternehmer der kommerziell direkt spürbaren Empirie des Marktes eher vertrauten als dem epochal gedachten kulturellen Auftrag zur Geschmackshebung. Die überkommenen Gestaltungsformen vertrugen sich schlecht mit neuen Materialien, Techniken und funktionalen Erfordernissen (HESKETT 1986). Neue Industriezweige gewannen an Bedeutung, wie etwa die chemische, die Nahrungsmittel- und Elek-

troindustrie, deren Produkte und Absatzstrategien sich nicht in die propagierte Konsumkultur einfügten, sondern neue Formen der Propagierung entwickelten (Kunst zu werben 1996).

Die Karrieremöglichkeiten im Feld der Geschmacksbildung entsprachen nicht der Zahl der Aspiranten; das Idealbild des Kunsthandwerkers, von Fabrikanten usurpiert, erwies sich für künstlerisch ambitionierte Handwerkerexistenzen als Chimäre²⁵, die Photographie gewann gegenüber der Zeichnung an Bedeutung²⁶, die bildende Kunst begann, sich von der Geschmacksästhetik der Renaissance und dem Formenkanon des Historismus zu verabschieden; Ästhetik und Geschmack wurden wahrnehmungspsychologisch und wahrnehmungshistorisch problematisiert (SCHWARZER 1995). Kurz vor dem Jahrhundertende wurden im Geschmacksbildungsdiskurs neue, kritische Stimmen laut, deren Protagonisten sich daran machten, die Prämisse von Kunstgeschmack und Konsumgeschmack infrage zu stellen, die Bedingungen der technischen Moderne für Gestaltung und Konsum zu untersuchen, das Verhältnis von Nationalstil und internationaler Marktbeherrschung neu zu durchdenken und, vor allem, sich zu organisieren und Schlüsselpositionen in den Institutionen der Geschmacksbildung zu besetzen²⁷ (POSENER 1964, HUBRICH 1981, HESKETT 1986, CAMPBELL 1989, SELLE 1994). Damit begann die Geschichte der Reklame, des modernen Design, der empirischen Marktforschung und des wissenschaftlich fundierten Marketing (REINHARDT 1993). Zwar lebten die Institutionen der Geschmacksbildung fort, aber die Prämissen, auf denen ihre Wirksamkeit beruhen sollte, wurden ebenso neu definiert wie die Inhalte des guten Geschmacks. Ihre Vermittlung wurde nicht mehr aufklärerisch, in pädagogischen Termini gedacht, sondern psychologisch. Überzeugung wurde zur Verführung – und zur Ironie.

4.3 Von der Geschmacksbildung zum Marketing

Wie dieser Übergang vonstatten ging, bleibt im einzelnen genauer zu untersuchen, im folgenden sollen nur einige Züge skizziert werden. Auffällig ist zunächst, daß dieser Wandel teilweise den Charakter eines konflikthaften Generationswechsels hatte, insofern sich die Protagonisten von Neuerungen und die Kritiker des historistischen Formenkanons gegenüber den Bewahrern der überkommenen Prinzipien abgrenzten, sich vernetzten, politischen und wirtschaftlichen Einfluß zu gewinnen trachteten und schließlich Leitungsfunktionen in den Geschmacksbildungsinstitutionen zugesprochen bekamen (CAMPBELL 1989). Von dieser Konfliktgeschichte her ist verständlich, daß die Entstehungsgeschichte und die positiven Errungenschaften der Institutionen in Vergessenheit gerieten. Ökonomisch und politisch konnten die Neuerer vermutlich weniger deshalb Einfluß gewinnen, weil ihre Gestaltungen unmittelbar kommerziellen Erfolg gehabt hätten. Vielmehr trafen ihre Bemühungen zusammen mit dem Emporkommen neuer finanzmächtiger und ästhetisch interessierter Schichten, die sich einen eigenen Lebensstil zulegen

wollten, zu dem das Sammeln avantgardistischer Kunst ebenso gehörte wie ein sachlich-funktionales Interieur (CURJEL 1962, BECKER 1993, MOMMSEN 1994, GRUPP 1995). Diese Schichten und Gruppen dachten ebenso international wie die Konsumgüterproduzenten, die den Bedürfnissen jener Schicht zu entsprechen suchten und dabei zugleich einen internationalen Markt im Auge hatten.

Währenddessen ging aber – das ist im einzelnen zu prüfen – der relative Anteil der Produktion herkömmlicher Konsumgüter zurück, weil neue Konsumgütersektoren, etwa die Lebensmittelindustrie, die Waschmittelindustrie und die Elektroindustrie nach neuen Wegen suchten, um ihre Produkte abzusetzen, Produkte, die sich nicht gerade einfach mit einem historistischen Formenkanon in Beziehung setzen ließen.²⁸

Schließlich war in Teilen der Reichsadministration die Sensibilität für die ästhetische Außendarstellung der nationalen Konsumgüterproduktion auf den internationalen Ausstellungen gewachsen. Was die Franzosen seit einem Jahrhundert behauptet hatten – kulturelle Hegemonie im Bereich der Konsumkultur –, war ihnen seit den 1880er Jahren von englischen Designern wie MORRIS, DRESSER und anderen, unterstützt von Unternehmern, Publizisten, Ausstellungsorganisatoren, Designakademien und Ausstellungsbürokratie, zunehmend streitig gemacht worden (WAENTIG 1906). Mit dem Aufstieg des Deutschen Reiches zur industriellen Großmacht wurde dieses Feld der Auseinandersetzung auch von deutschen Geschmacksspezialisten offensiv aufgesucht, wobei eine stilistische Kongruenz im Erscheinungsbild und zugleich eine Betonung aklassischer Formen angestrebt wurde (MUTHESIUS 1990, HARDTWIG 1994, SELLE 1994).

Damit aber eröffnete sich aufs neue eine Kluft zwischen Konsumgüterindustriellen und Kleingewerbetreibenden auf der einen Seite, modern-finanzkräftigen Konsumenten und sparsamen Kleinbürgern auf der anderen, zu deren Schließung Geschmacksbildung seit der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts nicht unwesentlich beigetragen hatte. Entsprechend heftig gerieten die Versuche, das bewährte System zu verteidigen, an einem national gefärbten Klassizismus festzuhalten oder schließlich an die Stelle des diskreditierten Formenkanons, der ja durch die griechische Antike begründet war, andere Formen zu setzen, die auf völkischer oder rassischer Introspektion gründeten (SELLE, 1994, BORRMANN 1987, CLEVE 1994). Diese Auseinandersetzungen wurden um Hausgiebel und Kaffeetassen geführt, zielten aber ins Zentrum der Wirtschafts- und Gesellschaftspolitik.

Geschmacksbildung war zum Schlachtfeld geworden, die Pädagogik teils zum Kombattanten, teils zum Deserteur. Dieses Feld wurde erst nach einem realen Krieg pazifiziert, mit wirklichen Opfern, und um den Preis partieller Amnesie.

5. **Schlußbemerkung: Die bildungshistorische Dimension der Geschichte der Geschmacksbildung**

Es ist deutlich geworden, daß Geschmacksbildung während des gesamten 19. Jahrhunderts von erheblicher erziehungs- und bildungsgeschichtlicher Bedeutung war. Ihre inhaltliche Bedeutung reichte weit über die Vermittlung warenkundlichen Wissens und technisch-gestalterischer Fertigkeiten hinaus. Indem sie die Wahrnehmung ästhetisierte, eröffnete sie nicht nur Möglichkeiten zum Erkennen und Nachschaffen harmonischer Formen von Dingen, verbunden mit der Aufforderung, diese herzustellen und zu kaufen, sondern darüber hinaus entwickelte sie sich zu einem gesellschaftlichen Verständigungsmittel, welches alte Bedürfnismuster aufweichte und ständische Abgrenzungszeichen überformte. In ihr verbanden sich Momente der Disziplinierung und der Entgrenzung von Bedürfnissen. Indem sie Möglichkeiten aufzeigte, Differenzierung und Angleichung ebenso wie Gesinnung durch den Erwerb von Dingen zu symbolisieren, half sie, die Dynamik der bürgerlichen Gesellschaft im Industrialisierungsprozeß im Bereich der Konsumkultur zu entfalten und darzustellen. Indem sie mit historisch-politischer Bedeutung verquickt wurde, schuf sie die Möglichkeit, nationales Bewußtsein und bürgerliches Selbstbewußtsein durch Kunstwerke und Konsumgüter gleichermaßen zu vermitteln und zu festigen und damit zugleich mit Offenheit gegenüber dem Weltmarkt und gegenüber universalen Wahrnehmungsformen und Werten zu verbinden. Geschmacksbildung erreichte weit über bürgerliche Kreise hinaus tendenziell sämtliche Konsumenten, weil sie nicht nur durch museale und schulische Institutionen wirkte, sondern auch durch Architektur, Denkmäler oder Warenauslagen. Damit aber wurden sowohl nationales wie republikanisches Bewußtsein in weitere Kreise hineingetragen und erleichterten Aneignungsformen, die von den vorherrschenden differieren konnten (MEDICK 1982).

Außerdem war Geschmacksbildung wesentlicher Teil einer breiten, sowohl entwicklungspolitisch intendierten als auch von einer breiten Wißbegier getragenen Bewegung zur Popularisierung von technisch-naturwissenschaftlichem und ökonomischem wie auch historischem, kunsthistorischem und literarischem Wissen, welches sich durch die neuen Medien der Schnellpresse, der Bildreproduktion und der Ausstellungen verbreitete. Indem Geschmacksbildung Möglichkeiten der Kooperation von handwerklicher und industrieller Produktion eröffnete, milderte sie den Übergang zur modernen industriellen Produktion; sie eröffnete Karrierefelder in wirtschaftlich dynamischen Bereichen, teils ältere professionelle Unterscheidungsformen aufgreifend, teils beruflich und sozial noch wenig konturiert, jedenfalls aber vielfach verdienstträchtig und geachtet. Neben der pädagogischen Neuformulierung von Konsum und der pädagogischen Wirkung des Konsumierens ist dies der dritte bildungshistorisch beachtenswerte Aspekt von Geschmacksbildung als Teil einer umfassenden Popularisierung von Wissen, daß nämlich die Bildungsgeschichte mehr umfaßt als eine Geschichte von Bildungsideen und von Bil-

dungsinstitutionen bzw. eine Geschichte der Verschulung der Bevölkerung und von der sozialen Ausdifferenzierung durch die dort vergebenen Chancen. Bildung fand auch im öffentlichen Raum statt, Konsumdinge waren dabei ebensowohl Zweck wie Mittel, und diese Bildung hatte ökonomische, politische und soziale Konsequenzen, die freilich ebenso viel oder sowenig steuerbar waren wie die Konsequenzen schulischer Bildung. Dies zeigt sich wohl am ehesten daran, daß Rudimente der Geschmacksbildung des letzten Jahrhunderts bis heute nachwirken, während die zugrundeliegenden Bildungsideen vergessen und die ihr gewidmeten Institutionen anderen Aufgaben zugewandt sind.

Anmerkungen

- 1 Das läßt sich an Reiseberichten wie etwa dem von MEYER 1802 ebenso ablesen wie an Berichten über Weltausstellungen.
- 2 Konsumgeschichte ist im wesentlichen eine angelsächsische Spezialität, vgl. MCKENDRICK et al. 1982, BREWER/PORTER 1993. Eine Zusammenfassung des internationalen Forschungsstandes bietet KOCKA u.a. 1996.
- 3 Solche Quellen finden sich in großem Umfang in Kunstgewerbemuseen, deren Geschichte oder Vorgeschichte bis zur letzten Jahrhundertmitte zurückreicht, vgl. MUNDT 1974.
- 4 Einige aufschlußreiche Reisebeschreibungen sind im Quellenverzeichnis angeführt. Einen Überblick liefern RUIZ 1982 und GROSSER 1989.
- 5 Für die erste Jahrhunderthälfte in Deutschland sind besonders aufschlußreich das „Journal des Luxus und der Moden“ sowie die „Deutsche Vierteljahrsschrift“.
- 6 Das spiegelt sich in Reiseberichten wie etwa ARCHENHOLTZ 1787 oder WENDEBORN 1785-1788 wider.
- 7 In dieser Hinsicht muß besonders auf die gesammelten Werke JOHANN JOACHIM WINCKELMANNs und des Comte CAYLUS hingewiesen werden.
- 8 Dazu im einzelnen das Kap. II.4. bei CLEVE 1996.
- 9 Darüber geben die Ausstellungskataloge und -berichte Auskunft.
- 10 Vgl. dazu außerdem die einschlägigen Beiträge in NORA 1985.
- 11 Das läßt sich aus zahlreichen Reiseberichten ins nachrevolutionäre Paris schließen, in denen der Museumsbesuch und die Beobachtung der Museumsbesucher zu einem festen Topos wurden. Vgl. auch Eintragungen zum Louvre im „Grand Dictionnaire Universel du XIX^e Siècle“.
- 12 Den besten Eindruck von der Konstruktion und Funktion dieses Kommunikationszusammenhangs liefern die Ausstellungskataloge und die außerordentlich umfangreiche Ausstellungspublizistik selbst.
- 13 Als Beispiel für Lehrmethoden NEVEU/MIHES 1798; BILORDEAUX 1830; DUPUIS 1836, 1847.
- 14 Vgl. auch die einschlägigen Einträge im „Dictionnaire de Pédagogie“.
- 15 Auch diese Ästhetisierung des öffentlichen Raumes läßt sich gut anhand von Reiseberichten und Reiseführern nachvollziehen.
- 16 Wie aus der zeitgenössischen Ausstellungspublizistik hervorgeht, blieben die Namen derjenigen, welche sich auf der kultur- und wirtschaftspolitischen Ebene mit Geschmacksbildung befaßten, blieb durch die Regimewechsel hindurch bis in die 1840er Jahre praktisch konstant. Trat in jenem Jahrzehnt die Zahl der

- Revolutionsbeteiligten aus dem Licht der Öffentlichkeit ab, so besetzten die freiwerdenden Positionen danach oft Saint-Simonisten, in deren gesellschaftspolitischen Vorstellungen die Popularisierung von Kunst eine wichtige Rolle spielte. Vgl. FLACHAT 1834, MCWILLIAM 1993.
- 17 Siehe die einschlägigen Beiträge im Handbuch der Wirtschaftsgeschichte, Bd. 2.
 - 18 Die Affinität von Kunst, Gewerbe und Konsum läßt sich gut an den Titeln einer zeitgenössischen Bibliographie ablesen, der „Bibliotheca mechanico-technologica oder Verzeichniß der in älterer oder neuerer Zeit bis zu Anfang des Jahres 1834 in Deutschland und den angrenzenden Ländern erschienenen Bücher über alle Theile der mechanischen und technischen Künste und Gewerbe, Fabriken und Manufakturen, Handwerke, Mechanik und Maschinenbaukunst, mit Inbegriff der bürgerlichen, schönen, Land-, Wasser- und Strassen-Baukunst“, hrsg. von WILHELM ENGELMANN, Leipzig 1834.
 - 19 In diesem Zusammenhang sei auf BERTUCHS „Journal des Luxus und der Moden“ hingewiesen, das wiederum Konkurrenten und Nachfolger auf den Plan rief.
 - 20 Für diese Bewegung bietet die Geschichte des Germanischen Nationalmuseums reichlich Belege, vgl. DENKE/KAHSNITZ 1978.
 - 21 In der vormärzlichen „Deutschen Vierteljahrsschrift“ finden sich etliche einschlägige Beiträge.
 - 22 Als Beispiel für Anleitungen zum Zeichnen: FRANCOEUR 1829.
 - 23 Wichtig für den Erfahrungsaustausch waren auch die Präsentationen von einschlägigen Lehrmaterialien, Curricula und Schülerarbeiten anlässlich der Weltausstellungen. Vgl. dazu Ausstellungskataloge und -publizistik.
 - 24 Stellvertretend sei hier auf verbreitete Ratgeber JACOB VON FALKES hingewiesen: FALKE 1871-1897 und FALKE 1883.
 - 25 Andeutungen für beides lassen sich in den Kunstgewerbe-Zeitschriften der Zeit finden. Aufschlußreich sind auch Mitgliederlisten von Kunstgewerbevereinen mit Berufsangaben, weil sie einen deutlichen Hinweis darauf geben, daß das Feld der Geschmacksbildung von Konsumgüterindustriellen dominiert wurde.
 - 26 Diese Verschiebungen im Geschmacksbildungsfeld lassen gut anhand von Katalogen zu Ausstellungen von Elektrotechnik studieren, wie sie in den 1890er Jahren in vielen großen Städten abgehalten wurden. Vgl. etwa den Katalog der Ausstellung für Elektrotechnik und Kunstgewerbe in Stuttgart 1896 sowie die zu diesem Ereignis erscheinende, reich illustrierte Ausstellungszeitung, beide im Stuttgarter Stadtarchiv zu finden.
 - 27 Auch diese Entwicklung läßt sich gut an Kunstgewerbezeitschriften ablesen. Paradigmatisch für die neue Entwicklung sind die Karrieren von HENRY VAN DE VELDE und HERMANN MUTHESIUS.
 - 28 Vgl. dazu Kataloge und Publizistik im Umkreis der elektrotechnischen Ausstellungen der 1890er Jahre.

Quellen

- ALVIN, L./ CHAUVIN, A.: Expositions des travaux graphiques et plastiques dans les écoles de Bavière, de France et du royaume de Wurtemberg. Rapport adressé à M. ALPH. VANDENPEERBOOM, Ministre de l'intérieur. Bruxelles 1865.
- ARCHENHOLTZ, J.W. VON, England und Italien. 5 Theile in 3 Bänden, Leipzig 1787.

- BILORDEAUX, A.J.: Écoles communales. Études de dessins d'après l'antique &c., adoptées par la Ville de Paris. Paris ca. 1830.
- BUISSON, F.: Dictionnaire de Pédagogie. 2 Bde., Paris 1886/1887.
- Catalogue de camées, intaglios, médailles, bustes, petites statues et bas-reliefs, avec une description générale des vases, et autres ornemens d'après les antiques. Fabriqués par WEDGWOOD et BENTLEY. 3e édition, Londres 1774.
- CAYLUS, COMTE A. CL. PH. DE: Recueil d'antiquités égyptiennes, grecques et romaines. 7 Bde., Paris 1752-1767.
- COSTAZ, CL.-A.: Mémoire sur les moyens qui ont amené le grand développement que l'industrie française a pris depuis vingt ans; suivi de la législation relative aux fabriques, aux ateliers, aux ouvriers, et aux découvertes dans les arts. Paris 1816.
- CURJEL, H. (Hrsg.): HENRY VAN DE VELDE. Geschichte meines Lebens. München 1962.
- D'HENRIET, CH.: L'enseignement populaire des arts du dessin en Angleterre et en France. In: Revue des Deux Mondes, Jg. 1868, S. 193-212.
- Grand dictionnaire universel du XIX^e siècle. Réédition de l'édition Paris: Larousse 1866-1879, Genf 1982.
- DUMREICHER, A. FRHR. VON: Über den französischen Nationalwohlstand als Werk der Erziehung. Studien über Geschichte und Organisation des künstlerischen und technischen Bildungswesens in Frankreich. Wien 1879.
- DUPUIS, A.: De l'enseignement du dessin sous le point de vue industriel. Paris 1836.
- DUPUIS, A.: Enseignement général du dessin. Paris 1847.
- DYCE, W.: Report on foreign schools of design, made to ... [the] President of the Board of Trade, House of Commons. London 1840.
- FALKE, J.: Die Kunst im Hause. Geschichtliche und kritisch-aesthetische Studien über die Decoration und Ausstattung der Wohnungen. Zahlreiche Auflagen, Wien 1871-1897.
- FALKE, J.: Aesthetik des Kunstgewerbes. Ein Handbuch für Haus, Schule und Werkstätte. Stuttgart 1883.
- FERNOW, C.L., u.a. (Hrsg.): WINCKELMANN's Werke. 8 Bde., Leipzig 1808-1820.
- FLACHAT, S.: L'industrie. Exposition de 1834. Paris o.J. [1834].
- FRANCOEUR, L.B.: Anleitung zum Zeichnen für den Selbstunterricht. Aus dem Frz., Stuttgart 1829.
- Guide pittoresque du voyageur en France, contenant la statistique et la description complète des 86 départements, orné de 740 vignettes et portraits gravés sur acier, et d'une grande carte routière de la France. Paris 1825-1838.
- LABORDE, L. COMTE DE: De l'union des arts et de l'industrie. 2 Bde., Paris 1857.
- LENOIR, A.: Musée des monumens[!] français ou description historique et chronologique des statues et tombeaux des hommes et des femmes célèbres; pour servir à l'histoire de France et à celle de l'art. 6 Bde., Paris 1800-1806.
- MEYER, F.J.L.: Briefe aus der Hauptstadt und dem Innern Frankreichs. 2 Bde., Tübingen 1802.
- MOHL, M.: Aus den gewerbswissenschaftlichen Ergebnissen einer Reise in Frankreich. Stuttgart 1845.
- MUNTZ, E.: L'enseignement des arts industriels dans l'Allemagne du Sud. In: Gazette des beaux-arts 1870, passim.
- NEMNICH, PH.A.: Original-Beiträge zur eigentlichen Kenntniß von Frankreich. (Tagebuch einer der Kultur und Industrie gewidmeten Reise, Bd. 5 und 6.) 2 Bde., Tübingen 1810.

- Rapport du jury central sur les produits de l'industrie française exposés en 1834, par le Baron CHARLES DUPIN. 2 Bde., Paris 1836.
- Recueil des lettres circulaires, instructions, programmes, discours, et autres actes publics, émanés du C.^{en} FRANÇOIS (DE NEUFCHÂTEAU), pendant ses deux exercices du Ministère de l'intérieur. 2 Bde., Paris An VII [1799].
- Report from the Select Committee on the Silk Trade. London 1832.
- Report to the Select Committee appointed to inquire into the best means of extending a knowledge of the arts and of the principles of design among the people (especially the manufacturing population) of the country; also to inquire into the constitution, management and effects of institutions connected with the arts... London 1836.
- SCHWABE, H.: Die Förderung der Kunstindustrie in England und der Stand dieser Frage in Deutschland. Für Staat und Industrie, Gemeinden, Schul- und Vereinswesen. Berlin 1866.
- SEMPER, G.: Wissenschaft, Kunst und Industrie. Vorschläge zur Anregung nationalen Kunstgefühls. Braunschweig 1852. Wiederabgedruckt in: WINGLER, H.M. (Hrsg.): GOTTFRIED SEMPER. Wissenschaft, Industrie und Kunst und andere Schriften über Architektur, Kunsthandwerk und Kunstunterricht. Mainz 1966, S. 27-71.
- SIMON, O.: Das gewerbliche Fortbildungs- und Fachschulwesen in Deutschland. Ein Überblick über seine Entwicklung und seinen gegenwärtigen Stand. Berlin 1903.
- STEINBEIS, F. VON: Die Elemente der Gewerbeförderung, nachgewiesen an den Grundlagen der belgischen Industrie. Stuttgart 1853.
- STEINBEIS, F. VON: Die Entstehung und Entwicklung der gewerblichen Fortbildungsschulen und Frauenarbeitsschulen in Württemberg. Stuttgart 21889.
- THOMAS BUGGE's Justizrathes und Professors Reise nach Paris in den Jahren 1798 und 1799. Kopenhagen 1801.
- WENDEBORN, G.F.A.: Der Zustand des Staats, der Religion, der Gelehrsamkeit und der Kunst in Großbritannien[!] gegen das Ende des 18. Jahrhunderts. Erw. Ausg., 4 Bde., Berlin 1785-1788 (zuerst 1780).
- Das Zeichnen und die damit verwandten Künste. Aus dem Französischen des Herrn NEVEU übersetzt von J.H. MIHES. Breslau 1798.

Literatur

- Archives Nationales (Hrsg.): Le Parisien chez lui au XIX^e siècle 1814-1914. Paris 1976/77. (Ausstellungskatalog)
- BABELON, J.-P.: Le Louvre. Demeure des rois, temple des arts. In: NORA 1985, S. 169-216.
- BÄUMLER, S. (Hrsg.): Die Kunst zu werben. Das Jahrhundert der Reklame. Köln 1996. (Ausstellungskatalog)
- BECKER, I.: HENRY VAN DE VELDE in Berlin. Mit einem Anhang von TH. FÖHL. (Schrift des pädagogischen Dienstes des Bröhan-Museums.) Berlin 1993.
- BECKMANN, U.: Gewerbeausstellungen in Westeuropa vor 1851. Ausstellungswesen in Frankreich, Belgien und Deutschland. Gemeinsamkeiten und Rezeption der Veranstaltungen. (Studien zur Technik-, Wirtschafts- und Sozialgeschichte, Bd. 3.) Frankfurt a.M. 1991.
- BELL, Q.: Schools of design. London 1963.

- BERDAHL, R.M., u.a.: *Klassen und Kultur. Sozial-anthropologische Perspektiven in der Geschichtsschreibung*. Frankfurt a.M. 1982.
- BLANKERTZ, H.: *Bildung im Zeitalter der Großen Industrie. Pädagogik, Schule und Berufsbildung im 19. Jahrhundert*. Hannover 1969.
- BØE, A.: *From gothic revival to functional form. A study in Victorian theories of design*. Oslo/ Oxford 1957.
- BOIME, A.: *Art in an age of revolution 1750-1800. (A Social History of Modern Art, Bd. 1.)* Chicago 1987.
- BORRMANN, N.: *PAUL SCHULTZE-NAUMBURG: 1869-1949. Maler, Publizist, Architekt. Vom Kulturreformer der Jahrhundertwende zum Kulturpolitiker im Dritten Reich. Ein Lebens- und Zeitdokument. (Diss. FU Berlin 1987)* Essen 1989.
- BOURDIEU, P.: *Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft*. Frankfurt a.M. 1982.
- BREWER, J./ PORTER, R. (Eds.): *Consumption and the world of goods*. London 1993.
- BRUNNER, M.-A.: *Bibliographie des expositions en province, 1815-1850*. In: *Gazette des beaux-arts*, Jg. 1980, H. 2, S. 198-212.
- CALOV, G.: *Museen und Sammler des 19. Jahrhunderts in Deutschland. (Museumskunde, H. 38.)* Berlin 1969.
- CAMPBELL, J.: *Der Deutsche Werkbund 1907-1934*. München 1989.
- CARPENTER, K.E.: *European industrial exhibitions before 1851 and their publications*. In: *Technology and Culture* 13 (1972), S. 465-486.
- CLEVE, I.: *Volkskunst und Modernisierung*. In: *Bayerisches Jahrbuch für Volkskunde* 1994, S. 17-38.
- CLEVE, I.: *Geschmack, Kunst und Konsum. Kulturpolitik als Wirtschaftspolitik in Frankreich und Württemberg (1805-1845). (Kritische Studien zur Geschichtswissenschaft, Bd. 111.)* Göttingen 1996.
- Commission internationale d'histoire des mouvements sociaux et des structures sociales (Ed.): *Petite entreprise et croissance industrielle dans le monde au XIXe et XXe siècle*. 2 Bde., Paris 1981.
- CROSSICK, G./ HAUPT, H.-G. (Eds.): *Shopkeepers and master artisans in nineteenth century Europe*. London 1984.
- DENEKE, B./ KAHSNITZ, R. (Hrsg.): *Das Germanische Nationalmuseum Nürnberg 1852-1977*. München/ Berlin 1978.
- DENVIR, B.: *The Eighteenth Century. Art, design and society, 1689-1789. (A documentary history of taste in Britain, Bd. 2.)* London 1983.
- ERIKSEN, S.: *Early neo-classicism in France. The creation of the Louis Seize style in architectural decoration, furniture and ormolu, gold and silver, and Sèvres porcelain in the mid-eighteenth century*. London 1974.
- FABIANKOWITSCH, G.: *Funktion und Wesen des Zeichenunterrichts für Handwerker und seine Auswirkung auf die Möbelentwürfe des Empire und Biedermeier in Wien*. Diss. Wien 1989.
- GAEHTGENS, TH.W. (Hrsg.): *JOHANN JOACHIM WINCKELMANN. 1717-1768. (Studien zum achtzehnten Jahrhundert, Bd. 7.)* Hamburg 1986.
- GRASSKAMP, W.: *Museumsgründer und Museumsstürmer. Zur Sozialgeschichte des Kunstmuseums*. München 1981.
- GROSSER, TH.: *Reiseziel Frankreich. Deutsche Reiseführer vom Barock bis zur Französischen Revolution*. Opladen 1989.
- GRUPP, P.: *HARRY GRAF KESSLER 1868-1937. Eine Biographie*. München 1995.

- 1910 - Halbzeit der Moderne: VAN DE VELDE, BEHRENS, HOFFMANN und die anderen. Stuttgart 1992. (Ausstellungskatalog)
- HALTERN, U.: Die Londoner Weltausstellung von 1851. Ein Beitrag zur Geschichte der bürgerlich-industriellen Gesellschaft im 19. Jahrhundert. Münster 1971.
- HARDTWIG, W.: Kunst, liberaler Nationalismus und Weltpolitik. Der deutsche Werkbund 1907-1914. In: DERS.: Nationalismus und Bürgerkultur in Deutschland 1500-1914. Ausgewählte Aufsätze. Göttingen 1994, S. 246-273, 318-324.
- HARTEN, E.: Museen und Museumsprojekte der Französischen Revolution. Ein Beitrag zur Entstehungsgeschichte einer Institution. (Kunstgeschichte: Form und Interesse, Bd. 24.) Münster 1989.
- HASKELL, F./ PENNY, N.: Taste and the antique. The lure of classical sculpture 1500-1900. New Haven 1981.
- HERRMANN, U./ OELKERS, J. (Hrsg.): Französische Revolution und Pädagogik der Moderne. Aufklärung, Revolution und Menschenbildung im Übergang vom Ancien Régime zur bürgerlichen Gesellschaft. Weinheim/ Basel 1990.
- HESKETT, J.: German Design 1870-1918. New York 1986.
- HIMMELHEBER, G.: Deutsche Möbelvorlagen 1800-1900. Ein Bilderlexikon der gedruckten Entwürfe und Vorlagen im deutschen Sprachgebiet. München 1988.
- HOCHREITER, W.: Vom Musentempel zum Lernort. Zur Sozialgeschichte deutscher Museen 1800-1914. Darmstadt 1994.
- HUBRICH, H.-J.: HERMANN MUTHESIUS. Die Schriften zu Architektur, Kunstgewerbe, Industrie in der „Neuen Bewegung“. Berlin 1981.
- JOERISSEN, P.: Kunsterziehung und Kunstwissenschaft im wilhelminischen Deutschland: 1871-1918. (Dissertationen zur Kunstgeschichte, Bd. 10.) Köln 1979.
- KEMP, W.: ...einen wahrhaft bildenden Zeichenunterricht überall einzuführen. Zeichnen und Zeichenunterricht der Laien 1500-1870. Ein Handbuch. Frankfurt a.M. 1979.
- KERBS, D.: Historische Kunstpädagogik. Quellenlage, Forschungsstand, Dokumentation. Köln 1976.
- KOCH, G.F.: Die Kunstausstellung. Ihre Geschichte von den Anfängen bis zum Ausgang des 18. Jahrhunderts. Berlin 1967.
- KOCKA, J., u.a. (Hrsg.): Konsumgeschichte als Gesellschaftsgeschichte. Berlin 1996.
- KUSAMITSU, T.: Great Exhibitions before 1851. In: History Workshop 9 (1980), S. 70-89.
- KUSAMITSU, T.: British industrialization and design before the Great Exhibition. In: Textile History (12) 1981, S. 77-95.
- LEITH, J.A.: The idea of art as propaganda in France 1750-1799. A study in the history of ideas. (University of Toronto Romance Series, Bd. 8.) Toronto 1965.
- LIPSMEIER, A.: Technik und Schule. Die Ausformung des Berufsschulcurriculums unter dem Einfluß der Technik als Geschichte des Unterrichts im technischen Zeichnen. (Hannoversche Studien zur Berufspädagogik, Bd. III.) Wiesbaden 1971.
- MAI, E., u.a. (Hrsg.): Kunstpolitik und Kunstförderung im Kaiserreich. Kunst im Wandel der Sozial- und Wirtschaftsgeschichte. (Kunst, Kultur und Politik im Deutschen Kaiserreich, Bd. 2.) Berlin 1982.
- MAI, E./ WAETZOLD, S. (Hrsg.): Kunstverwaltung, Bau- und Denkmal-Politik im Kaiserreich. (Kunst, Kultur und Politik im deutschen Kaiserreich, Bd. 1.) Berlin 1981.
- MAINARDI, Patricia, Art and politics of the Second Empire. The Universal Expositions of 1855 and 1867. New Haven 1987.

- MARRINAN, M.: Painting politics for LOUIS-PHILIPPE. Art and ideology in Orléanist France, 1830-1848. New Haven 1988.
- MCCLELLAN, A.: The Musée du Louvre as a revolutionary metaphor during the terror. In: The Art Bulletin LXX (1988), S. 300-313.
- MCKENDRICK, N., et al.: The birth of a consumer society. The commercialization of eighteenth-century England. London 1982.
- MCKENDRICK, N.: JOSIAH WEDGWOOD and the commercialization of the potteries. In: DERS. 1982, S. 100-145.
- MCWILLIAM, N.: Dreams of happiness. Social art and the French Left 1830-1850. Princeton 1993.
- MEDICK, H.: Plebejische Kultur, plebejische Öffentlichkeit, plebejische Ökonomie. Über Erfahrungen und Verhaltensweisen Besitzarmer und Besitzloser in der Übergangsphase zum Kapitalismus. In: BERDAHL 1982, S. 157-204.
- MOMMSEN, W.J.: Die Herausforderung der bürgerlichen Kultur durch die künstlerische Avantgarde. Zum Verhältnis von Kultur und Politik im Wilhelminischen Deutschland. In: Geschichte und Gesellschaft 20 (1994), S. 424-444.
- MUNDT, B.: Die deutschen Kunstgewerbemuseen im 19. Jahrhundert. (Studien zur Kunst des 19. Jahrhunderts, Bd. 22.) München 1974.
- HERMANN MUTHESIUS im Werkbund-Archiv. Berlin 1990. (Ausstellungskatalog)
- NORA, P. (Ed.): Les lieux de mémoire. Bd. 2: La nation. Paris 1985.
- PALLACH, U.-CHR.: Materielle Kultur und Mentalitäten im 18. Jahrhundert. Wirtschaftliche Entwicklung und politisch-sozialer Wandel des Luxus in Frankreich und im Alten Reich am Ende des Ancien Régime. (Ancien Régime, Aufklärung und Revolution, Bd. 14.) (Diss. Erlangen-Nürnberg 1982) München 1987.
- PEVSNER, N.: Academies of art past and present. Cambridge 1940.
- PEVSNER, N.: Pioneers of modern design. From WILLIAM MORRIS to WALTER GROPIUS. Harmondsworth 1981 (zuerst 1936).
- PFEIFFER, H.: Der soziale Nutzen der Kunst. Kunsttheoretische Aspekte der frühen Gesellschaftstheorie im Werkbund. (Theorie und Geschichte der Literatur und der schönen Künste, Bd. 87.) München 1988.
- PFEIFFER, H., u.a. (Hrsg.): Art social und art industriel. Funktionen der Kunst im Zeitalter des Industrialismus. (Theorie und Geschichte der Literatur und der schönen Künste, Bd. 77.) München 1987.
- POCHAT, G.: Geschichte der Ästhetik und Kunsttheorie. Von der Antike bis zum 19. Jahrhundert. Köln 1986.
- POMIAN, K.: Der Ursprung des Museums. Vom Sammeln. Berlin 1986.
- POMMIER, É.: Naissance des musées de province. In: NORA 1985, S. 451-495.
- POMMIER, É.: L'art de la liberté. Doctrines et débats de la Révolution Française. Paris 1989.
- POSENER, J.: Anfänge des Funktionalismus. Von *Arts and Crafts* zum Deutschen Werkbund. Frankfurt a.M./ Wien 1964.
- REILLY, R./ SAVAGE, G.: The Dictionary of WEDGWOOD. Woodbridge/Suffolk 1980.
- REINHARDT, D.: Von der Reklame zum Marketing. Geschichte der Wirtschaftswerbung in Deutschland. Berlin 1993.
- RUIZ, A.: Deutsche Reisebeschreibungen über Frankreich im Zeitalter der Französischen Revolution (1789-1799): Ein Überblick. In: MAÇZAK, A./ TEUTEBERG, A./ TEUTEBERG, H.-J.: Reiseberichte als Quellen europäischer Kulturgeschichte. Aufgaben und Möglichkeiten der historischen Reiseforschung. (Wolfenbütteler Forschungen, Bd. 21.) Wolfenbüttel 1982, S. 229-251.

- SABEL, CH./ ZEITLIN, J.: Historical alternatives to mass production: politics, markets and technology in nineteenth century industrialization. In: Past and Present 108 (1985), S. 133-176.
- SAISSELIN, R.G.: The Enlightenment against the Baroque. Economics and aesthetics in the Eighteenth century. Berkeley 1992.
- SCHNEEMANN, P.J.: Geschichte als Vorbild. Die Modelle der französischen Historienmalerei 1747-1789. Berlin 1994.
- SCHWARZER, M.: Visual historicism in the aesthetics of ADOLF GÖLLER. In: Art History 18 (1995), S. 568-583.
- SELLE, G.: Geschichte des Design in Deutschland. Frankfurt a.M./ New York 1994.
- SHERMAN, D.J.: Worthy monuments. Art museums and the politics of culture in nineteenth-century France. Cambridge/Mass. 1989.
- SOMBART, W.: Liebe; Luxus und Kapitalismus. Über die Entstehung der modernen Welt aus dem Geist der Verschwendung. Berlin o.J. (zuerst 1912).
- STIERLE, K.: Zwei Hauptstädte des Wissens: Paris und Berlin. In: PÖGGELER, O./ GETHMANN-SIEFERT, A. (Hrsg.): Kunsterfahrung und Kulturpolitik im Berlin Hegels. (Hegel-Studien, Beiheft 23.) Bonn 1983, S. 83-111.
- STÜRMER, M.: Handwerk und höfische Kultur. Europäische Möbelkunst im 18. Jahrhundert. München 1982.
- WAENTIG, H.: Wirtschaft und Kunst. Eine Untersuchung über Geschichte und Theorie der modernen Kunstgewerbebewegung. Jena 1909.
- WAETZOLD, W.: Die Entwicklung des kunstgewerblichen Unterrichtswesens in Preußen. In: Deutsche Rundschau, 1917/1918, Nr. 22 und 24, S. 231-248, 376-391.
- WAGNER, M.: Allegorie und Geschichte. Ausstattungsprogramme öffentlicher Gebäude des 19. Jahrhunderts in Deutschland. Von der CORNELIUS-Schule zur Malerei der Wilhelminischen Ära. (Tübinger Studien zu Malerei und Kunstgeschichte, Bd. 9.) Tübingen 1989.
- WALTON, W.: France at the Crystal Palace. Bourgeois taste and artisan manufacture in the nineteenth century. Berkeley 1992.

Anschrift der Autorin:

Dr. Ingeborg Cleve
 Preussenstr. 52
 66111 Saarbrücken

Bildende Geselligkeit

Untersuchungen geselliger Vergesellschaftung am Beispiel der Berliner Salons um 1800

Mit den nachfolgenden Ausführungen werden ausgewählte Ergebnisse einer Arbeit über die Berliner Salons um 1800 diskutiert. Zunächst wird der Begriff der Salons näher umrissen, danach einige neue sozialgeschichtliche Ergebnisse über die Zusammensetzung der Gästekreise dieser Gesellungen vorgestellt. Es werden verschiedene soziostrukturelle Spannungen notiert, in die diese Kreise eingebunden waren. Anschließend werden die bis dahin gemachten Befunde in einige zeitgenössische Zusammenhänge gestellt. Sodann wird ein in der Forschung neues Phasenmodell der Berliner Salongeschichte um 1800 zur Diskussion gestellt. Die durch dieses Modell mögliche Verzeitlichung der Betrachtung verweist auf eine wachsende Funktionalisierung der Salongeselligkeiten durch einen bestimmten Gästekreis, nämlich durch junge, publizistisch oder künstlerisch aktive Akademiker. Sind bis dahin unterschiedliche soziale Umstände betont worden, vor denen die idealtypisch zu scheidenden Gästegruppen figurierten, wird sodann nach dem verbindenden Element gefragt, das überhaupt erst das Interesse an gemeinsamer Geselligkeit bei so heterogenen Personenkreisen ermöglichen konnte. Als Antwort wird *sozialgeschichtlich* die ideengeschichtlich schon bekannte These einer um 1770 geborenen Umbruchgeneration wiederaufgenommen. Deren Generationszusammenhang wird als verbindendes Glied der Geselligen behauptet; außerdem wird festgestellt, daß er in nochmals gesteigerter Weise insbesondere in den eben benannten jung-akademischen Kreisen in den Salons zum Tragen kam. Zum Ende der Ausführungen wird an Thesen über einen möglichen Zusammenhang von generationeller und sozialer Lagerung der jugendlichen Bildungsschicht angeknüpft. Daraus ergibt sich eine spezifische These bezüglich der Möglichkeit, die Herausbildung von „bildungsbürgerlicher Kultur“ und „Bildungsbürgertum“ mit der Konstitution moderner Gesellschaft zusammenzudenken. Daraus ergibt sich die Forderung nach einem integrierenden kultur- und sozialwissenschaftlichen Forschungsansatz, mit der der Aufsatz schließt.

1. Berliner Salons um 1800: Annäherungen

„Das gesellige Jahrhundert“ (IM HOF 1982) mit seinen zahlreichen Formen von Lese- und Aufklärungs-, Frucht- und Nutzbringenden Gesellschaften ist

gut dokumentiert. Im Gegensatz zu diesen über Satzungen und Mitgliederlisten formalisierten Geselligkeiten waren die informellen Salons lange Zeit kein Thema der Wissenschaft, sondern des Feuilletons. Aufgrund des – im Vergleich zu anderen Geselligkeiten – geringen Organisationsgrades der Kooptation (HERTZ 1988, S. 68; 1991, S. 150; ROEBLING 1993, S. 245f.; SEIBERT 1993b, S. 184ff; WILHELMY 1989, S. 25f.) sind sie begrifflich sehr viel schwerer zu fassen als andere Organisationsformen von Geselligkeit. Erst die Arbeiten von HERTZ (1988/1991), von WILHELMY (1989) sowie von SEIBERT (1993b) insbesondere über die Berliner Salons haben den Gegenstand systematischer Reflexion und zugleich akademischer Auseinandersetzung geöffnet. Gleichzeitig sind sie mit weitgehender Hypothesenbildung der Forschung vorausgeeilt, die erst seit einigen Jahren beginnt, bisher unbeachtete Materialien zu erschließen (SCHULZ 1997, S. V). Interessante neue Quellen und Interpretationen aus literaturwissenschaftlicher Sicht wurden zuletzt auf dem zweiten Wiepersdorfer Kolloquium 1997 vorgestellt. Hier sollen demgegenüber einige neue sozialgeschichtliche Ergebnisse (GAUS 1998) in einen größeren bildungshistorischen und -soziologischen Kontext eingeordnet werden.

Die genannten Arbeiten haben das Verdienst, phänomenologische, historische und systematische Definitionen der „Salons“ in Absetzung von anderen nicht organisierten Gesellungsformen – wie etwa „Kränzchen“, „Empfängen“, usw. – versucht zu haben. Solche Leistung ist notwendige Voraussetzung für wissenschaftliche Auseinandersetzung, verschleiert die Benennung „Salon“ doch zunächst mehr als sie aufhebt. Nach WILHELMY (1989, S. 19) wurde „Salon“ als elliptische Benennung für einen spezifischen Kommunikationsraum erst in den dreißiger und vierziger Jahren des 19. Jahrhunderts im deutschsprachigen Raum dominant. In den Jahren um 1800 führte man ein „offenes Haus“, in Berlin hielt man auf seine „gute Stube“, RAHEL LEVIN ironisierte ihre „Dachstube“, und HENRIETTE HERZ lud zum „ästhetischen Tee“ (HEILBORN 1922, S. 5).

Im Überblick können bisherige Annäherungen an das Thema (KAISER 1989, HERTZ 1991, SEIBERT 1993a, VON DER HEYDEN-RYNSCH 1992, WILHELMY 1989) wie folgt zusammengefaßt werden: Als „Salons“ sind solche Geselligkeiten zu bezeichnen, die sich in der frühen Neuzeit im Spannungsfeld zwischen höfischer und urbaner Sphäre sowie im Spannungsfeld zwischen aristokratischen Haltungs- und gebildeten Gesprächsidealen in der Regel um Frauen bildeten. In den Salons trafen zu unterschiedlichen Zeiten und an unterschiedlichen Orten gesellschaftliche Gruppen wie z.B. Frauen, Hofadel, *noblesse de robe*, Bildungsbürgertum, Juden zusammen, die ihre Ansprüche auf soziale und kulturelle Teilhabe nicht *direkt* gesellschaftlich oder politisch wirksam machen konnten. In diesen Spannungsfeldern standen die Salons für einen Weg des ästhetisch überformten kulturellen und wissenschaftlichen Rasonnements, das faktische gesellschaftliche Gegensätze ignorierte und ihre *Habitués* durch ein überhöhendes Persönlichkeitsideal in einen sozialen Son-

derraum zu integrieren suchte. Im Spannungsfeld zwischen Wirken-Wollen und Wirkungslosigkeit waren Salons demnach Geselligkeiten, in denen Wirklichkeit ironisiert wurde, wodurch die Einsicht in die Möglichkeit sozialer Wandelbarkeit gefördert wurde. Idealerweise entfaltete sich im Spiel der Salongesellschaften soziale Kreativität als subversive Kraft, die innerhalb gesellschaftlicher Ordnungen wirkte und so dazu beitrug, verkrustete Anschauungs- und Gesellschaftssysteme zu Gunsten offenerer sozialer Ordnungen aufzubrechen.

Solche Behauptungen sind für die Berliner Salons der Zeit um 1800 weiter zu spezifizieren. HERTZ (1988, S. 68, Anm. 21; vgl. inhaltlich ebenso 1991, S. 150) operationalisiert den Gegenstand „Salon“ wie folgt: „man traf sich im Haus einer Frau, man traf sich regelmäßig, ohne daß Einladungen verschickt wurden, die Konversation war intellektuell, und die Gäste gehörten verschiedenen sozialen Schichten an.“ Daß diese Operationalisierung noch ungenügend ist, zeigt sich schon daran, daß HERTZ um 1800 in Berlin 20 (1988, S. 45) bzw. 21 (1991, S. 196) *Salonieren* vermutet, aber nur 16 (1988, S. 68, Anm. 20) bzw. 14 (1988, S. 68, Anm. 21) Salons benennt. Teilweise werden diese Widersprüche erklärlich, wo sie auch diverse Kränzchen als Salons wertet (HERTZ 1991).

Hier hilft SEIBERTS (1993a, S. 184ff.) Abgrenzung des „Salons“ vom „Teekränzchen“ weiter: Das „Kränzchen“ ist nach SEIBERT als ebenfalls weibliche Geselligkeitsform zu sehen, zu welcher sich Frauen treffen konnten, ohne sich über den gesellschaftlichen Rang ihres Gatten definieren zu müssen. Gerade im ausgehenden 18. Jahrhundert, in dem nur wenige aufklärerische Lesegesellschaften Frauen die Mitgliedschaft gestatteten, konnten diese hier als Einzelpersonen zusammenkommen. Dabei legten Kränzchen ihre gesellige Praxis eher auf einen konsumptiv-rezeptiven Schwerpunkt, wodurch sie sich von den tendenziell offeneren Salons unterschieden. Die organisatorische Praxis, sich nicht in den Räumen einer Gastgeberin, sondern umschichtig in den Wohnungen aller Kränzchenmitglieder zu treffen, machte es im Vergleich zu den Salons für Außenstehende schwieriger, zu diesen Kreisen dazustoßen zu können.

Ein wesentliches Definitionskriterium der Berliner Salons jener Jahre um 1800 ist jedoch gerade der im Vergleich zu anderen Geselligkeiten geringe Organisationsgrad aufgrund der Praxis der Kooptation (HERTZ 1988, S. 68; 1991, S. 150; ROEBLING 1993, S. 245f.; SEIBERT 1993a, S. 184ff.; WILHELMY 1989, S. 25f.): Es gab keinen festen Gästekreis, und auch eine Einladung durch die *Saloniere* war nicht der übliche Weg, auf dem Gäste in die Salons kamen. Der Reiz dieser Gesellungen lag vielmehr darin, daß eingeführte Gäste ihrerseits ihnen interessant erscheinende Personen mitbringen konnten. Wurden diese akzeptiert, konnten sie sich als eingeführt betrachten und hatten nun die Möglichkeit, zu jeder ihnen genehmen Stunde innerhalb der Empfangszeit zu kommen. Gerade die mit dieser Übung verbundene Of-

fenheit und Zufälligkeit des Zusammentreffens machte die Geselligkeit in den Salons für die Zeitgenossen wohl besonders reizvoll.

Freilich ist nach neueren Erkenntnissen (ISSELSTEIN 1997, S. 176f.; HAHN 1991; zusammenfassend: ROEBLING 1993, S. 245f., 261; SEIBERT 1993b, S. 138ff., 329) der Räumlichkeitsaspekt komplexer zu gewichten. Es darf noch nicht von den Salons des späten 19. Jahrhunderts ausgegangen werden; vielmehr sind, je nach Intimität der Beziehungen zwischen Gästen und Gastgeberinnen, gleitende Übergänge von Besuchen in Privaträumen zu Empfängen in Sälen, aber auch zu Verabredungen oder zufälligen Zusammentreffen auf Promenaden, in Cafés oder Theatern vorzustellen. Diesem Transitorischen zwischen Öffentlichkeit und Privatheit korrespondierte eine Vor- und Nachlaufphase des *jour fixe*. Schon vor der bekannten Empfangsstunde trafen sich Freunde und Bekannte, die dann auch den Abend, gewissermaßen als privater Kern eines öffentlichen Empfangs, noch weit in die Nacht fortführen konnten.

Die Begriffsoperationalisierung von WILHELMY (1989, S. 25f.) fügt den formal orientierten HERTZschen Kategorien noch weitere hinzu, die die Kommunikationsanforderungen der Gesellungen berücksichtigen: Salongeselligkeiten waren zwanglose – im Gegensatz etwa zu den festgelegten Satzungen der Lesegesellschaften –, aber nicht formlose Zusammenkünfte. Salongeselligkeiten verlangten einen spezifischen Kommunikationston, der allen, aber insbesondere kulturellen Themen gegenüber offen war. SEIBERT (1993b, S. 3-8), der „Salon“ ähnlich wie WILHELMY umgrenzt, betont ebenfalls als spezifisches Merkmal dieser Gesellungsform die Bereitschaft der an ihr Beteiligten, sich ohne Außensteuerungen intrinsisch auf ein Verhaltensregulativ der „Salonfähigkeit“ (S. 5) zu verpflichten, das nicht durch Statuten oder ausformulierte Regeln präformiert war, sondern unter der Annahme eines Ideals von Persönlichkeitsbildung selbstbestimmt ausgehandelt werden wollte. Salongeselligkeiten hatten nach WILHELMY (ebd.) und SEIBERT (1993a, S. 184ff.) eine gewisse Außenwirkung und Anziehungskraft, die sie in einem Spannungsfeld von Exklusivität und Offenheit wie von Privatheit und Öffentlichkeit in deren jeweiliger historischen Außsprägung verankerten. Sie waren Freiräume, die von externen Zwecken wie Geschäfts- oder Parteiinteressen bewußt freigehalten werden sollten.

Eine Zusammenfassung des bisher Ausgeführten führt hier zu folgender Operationalisierung: Als *Salons* werden solche Gesellungen betrachtet, welche sich um Frauen – sogenannte *Salonieren* – bildeten, die an bestimmten Orten innerhalb bekannter Zeiträume Besuch empfingen, ohne daß dazu Einladungen verschickt wurden. Dabei trafen sich die Gäste der Berliner Salons um 1800 nicht nur zu einem jeweiligen *jour fixe* in einem bekannten Hause. Vielmehr war dieser der Angelpunkt vielfältiger Verbindungen, die die Promenaden im Tiergarten ebenso belebten wie die Theaterlogen, die sich fließend im Tageslauf aus intimen Freundestreffen entwickelten oder in diese

wieder übergangen. Prinzipiell konnten Personen jeden Alters, Geschlechts, Berufs, Einkommens und aus allen sozialen Schichten in diesem Beziehungsgeflecht – einmal eingeführt – zwanglos und von anderen äußeren Zwecken entlastet, miteinander verkehren und ihrerseits wiederum andere Gäste einführen. Im Laufe der Zeit taten sich hierbei manche Gäste als *Introduceurs* und Unterhalter besonders hervor; diese werden als *Habitués* benannt. Salons definierten sich als Freiräume zur kommunikativen Auseinandersetzung, wobei, je nach ihrer Eigenart, etwa auch Spiele, Kunst oder Literatur die Kommunikation fördern konnten. Salons standen in einem Spannungsfeld der je historisch konkreten Ausprägung von Öffentlichkeit und Privatheit. Die Teilnahme an einer Salongeselligkeit verlangte eine kommunikative Grundeinstellung, welche eingebunden war in ein Ideal der Selbstbildung, da die Salonfähigkeit und der Weg ihrer Erlangung nicht wie etwa bei Gesellschaften oder Vereinen kodifiziert war. Somit sind Salons als formell verhältnismäßig offene, durch ihre immanenten Kooptationsanforderungen als gleichzeitig verhältnismäßig exklusive Gesellungen vorzustellen.

Wenn es hier um „Berliner Salons um 1800“ geht, so ist diese noch etwas vage Zeitangabe weiter zu differenzieren. Die ersten Berliner Salons entstanden in den Jahren nach 1780, in denen HENRIETTE HERZ und SARA LEVY nach ihren Verheiratungen die ersten Geselligkeiten zusammenführten, auf die die genannten Kriterien zutrafen. Als Ende des Betrachtungszeitraums ist das Jahr 1806 festzusetzen, in dem das nachfriederizianische Preußen unter dem Druck der napoleonischen Invasion und nach der militärischen Niederlage bei Jena und Auerstädt endgültig zusammenbrach. Für alle um 1800 bestehenden Salons, sofern sie nicht schon wie die der HENRIETTE HERZ oder der PHILIPPINE COHEN vor 1806 aufgehört hatten zu bestehen, bedeutete dieser gesellschaftlich-politische Umbruch eine Zäsur, wenn nicht das Ende. Schon RAHEL VARNHAGEN klagte 1818 in einem Brief an ihren Mann: „*Wo ist unsere Zeit? Sie ist Anno 6 untergegangen.*“

Innerhalb dieses Zeitraums haben neun Frauen in Berlin Geselligkeiten um sich versammelt, die der hier entwickelten Begriffsabgrenzung entsprechen. Die Arbeit von GAUS (1998) hat diese Kreise um HENRIETTE HERZ, RAHEL LEVIN, PHILIPPINE COHEN, SARA GROTHUIS, SOPHIE SANDER, SARA LEVY, AMALIE BEER, die Fürstin RADZIWILL und die Herzogin von KURLAND näher untersucht. Aus ihr seien hier einige Ergebnisse vorgestellt.

2. Salons und Aufklärungsgesellschaften

Die Berliner Salons um 1800 bestanden zunächst noch in Nachbarschaft, schon bald aber in Nachfolgeschaft eines breit gestreuten Vereinswesens, welches von den Männern der Berliner Aufklärung entfaltet worden war. Die wichtigsten Vereine waren der 1749 von SCHULTHESS gegründete „Montagsclub“ sowie die 1783 von SVAAREZ gegründete „Mittwochsgesellschaft“,

die 1797 von FESSLER noch einmal neu zu beleben versucht wurde, sich 1798 jedoch auflöste. (Vgl. die autobiographischen Beschreibungen von NICOLAI 1799, Originalabdruck aus: Über meine gelehrte Bildung. Berlin u.a. 1799, S. 66ff. in: KAISER 1989, S. 353ff.; HERZ 1984, S. 234). Im Umfeld der Mittwochsgesellschaft entstand mit der „Berlinischen Monatsschrift“ das wohl wichtigste Organ der Berliner Aufklärung (einführend: EGERT 1991; über die weitreichenden Zusammenhänge zwischen Diskussionsthemen der Mittwochsgesellschaft und Aufsatzthemen der „Monatsschrift“: GESSINGER 1992, S. 19; MÖLLER 1991, S. 109ff.). Intellektuelle Bedeutung hatten bis zu dessen Tod 1786 die Teekränzchen, zu denen MOSES MENDELSSOHN in seine Wohnung lud, wohingegen die Lesekränzchen bei NICOLAI und später bei FESSLER der Entspannung gewidmet waren; besonders beliebt war unter diesem Vorzeichen auch das wöchentliche Dienstagskränzchen beim Schloßkastellan Hofrat BAUER (HERZ 1984, S. 48ff.).

Im „Montagsclub“ trafen sich nach festen Regularien intellektuell interessierte Beamte, 24 an der Zahl durften es höchstens sein, zum gegenseitig aufklärenden Gespräch. Zu seinen Mitgliedern gehörten u.a. BIESTER, ENGEL, NICOLAI, GEDICKE, von GERLACH, HERMBSTÄDT, HERZ, OLFERS, QUANTZ, RAMLER, SCHADOW, SPALDING, SULZER, TELLER, ZELTER und ZÖLLNER; außerdem zeitweise ABBT, LESSING und bis 1792 WÖLLNER (MÖLLER 1986, S. 266).

Die „Mittwochsgesellschaft“, die den Zeitgenossen als die exklusivste der Berliner Gesellschaften galt, hat insgesamt kaum mehr als 50 Mitglieder gehabt, von denen noch 24 bekannt sind. Zu diesen gehörten neben SVAAREZ und FESSLER u.a. BERGER, BIESTER, DIETRICH, DOHM, ENGEL, FRIEDLÄNDER, GEDICKE, HERZ, IFFLAND, IRWING, KLEIN, MENDELSSOHN, NICOLAI, RAMBACH, SANDER, SCHADOW, STRUENSEE, TELLER, ZELTER und ZÖLLNER (MÖLLER 1991, S. 107).

Beim Hofrat BAUER trafen sich u.a. DOHM, ENGEL, GOECKINGH, HERZ, KLEIN, KUNTH, MENDELSSOHN, MORITZ, RAMLER, SPALDING UND ZÖLLNER; hier waren allerdings auch die Ehefrauen gleichberechtigte Gäste (HERZ 1984, S. 48ff.; STRUBE 1991, S. 14).

Die Berliner Geselligkeit vor dem Entstehen der Salons war also von wenigen aufklärerisch gesinnten Männern getragen worden, die über Jahre und Jahrzehnte hinweg regelmäßigen und engen Umgang miteinander gepflegt hatten. Ihr aufklärerischer Anspruch intellektueller Offenheit stand somit in einem gewissen Widerspruch zu der sozial hermetischen Situation, in der dieser postuliert wurde. MÖLLER (1986, S. 225) hat diese Männer unter sozio-demographischem Aspekt betrachtet und eindeutige Aussagen über sie zusammenfassen können: Sie alle waren zwischen 1725 und 1740 geboren, zum allergrößten Teil Beamte bürgerlicher Herkunft – waren sie von Adel,

dann neuadelig – in Führungspositionen und nebenberuflich als Publizisten und Gelehrte tätig.

3. Die Salongäste

Als das Ehepaar HERZ seinen Haushalt für Gäste öffnete, zählten zu den ersten die nun schon hinlänglich bekannten: NICOLAI, TELLER, SPALDING, GEDICKE, ZÖLLNER, DOHM, ENGEL, RAMLER. Desweiteren gehörte auch K. F. MORITZ zum Gästekreis. GESSINGER (1992, S. 19ff.) weist darauf hin, daß, analog zu der Beziehung von „Mittwochsgesellschaft“ und „Monatsschrift“, ein enger biographischer und thematischer Zusammenhang zwischen den Gesellschaften bei HERZ und dem Autoren- und Themenspektrum der ersten psychologischen Zeitschrift im deutschsprachigen Raum, dem „Magazin für Erfahrungsseelenkunde“, zu konstatieren ist.

Etwa seit der Mitte der achtziger Jahre jedoch begannen sich in den um die oben genannten Frauen entstehenden Kreisen andere Gäste zu versammeln, die sich deutlich von der Gästeschar in den Aufklärungsvereinen unterschieden. Über sie seien im folgenden einige Aussagen zusammengetragen.

Ausgehend von den „Registern der Salongäste“ bei WILHELMY (1989) konnten durch eigene weitergehende Prüfungen (in ADB, NDB, DBA, neuer Folge des DBA und IBN, aber auch in [auto-]biographisch erzählender Literatur) 160 zweifelsfrei als Gäste dieser Salons nachweisbare Personen festgestellt werden (vgl. „Verzeichnis der Salongäste“ im Anhang). Nun liegt es in der Natur hinterlassener persönlicher Zeugnisse, auf die alle Behauptungen von Salonbesuchen letztlich zurückgehen, daß sie nur ein ausgewähltes Wirklichkeitsbild vermitteln. Niemand wird sich an das Zusammentreffen mit Unbekannten erinnern, jeder aber gern seine Bekanntschaft mit Namen vermitteln, die auf einige Aufmerksamkeit hoffen dürfen. Insofern ist mit der Verzerrung umzugehen, daß im wesentlichen nur jene unter den Salongästen hier benannt sind, welche (später) in irgendeiner Weise erfolgreich waren. Wenn auch der tatsächliche Gästekreis wohl größer anzunehmen ist, so hat die gefundene Zahl dennoch eine bestimmte Aussagekraft für sich.

Erstens kann behauptet werden, daß die insbesondere von HERTZ (1991), aber auch von BRUER (1991) vertretene These falsch ist, daß es sich bei den Salons nur um Zirkel eines kleinen Kreises von höchstens etwa 100 Personen gehandelt habe. *Zweitens* ist der hier nachgewiesene Personenkreis ungefähr vier mal größer als der noch namentlich bekannte Teil der Berliner Aufklärungsgesellschaften. Daraus kann auf eine im Verhältnis zu diesen größere Offenheit der Salons geschlossen werden. Diese darf aber *drittens* nicht überschätzt und muß um die Betonung deren zweifelsohne exklusiven Charakters ergänzt werden. Wird als Kontrollmaß die von ENGELSING (1976, S. 264f.) bemerkte Koinzidenz angelegt, daß die Zahl der – damals auch be-

setzten – Theaterplätze in festen Häusern in allen deutschen Städten jener Zeit etwa ein bis zwei Prozent der Bevölkerung versorgen konnte – wobei in größeren Städten tendenziell der letztere Wert erreicht wurde –, so kann von daher auf das jeweilige Potential kulturell interessierter Kreise geschlossen werden. Tatsächlich hatte auch Berlin um 1800 bei rund 180.000 Einwohnern etwa 3.000 Theater- und Opernplätze zu bieten. Wird daran erinnert, daß die Diskussion kultureller Ereignisse in den Salons von großer Bedeutung war, kann geschlossen werden, daß potentielle Salongäste sich wesentlich aus diesem Kreis der Theater- und Operninteressierten rekrutiert haben. Wird nun für den Zeitraum von einem guten Vierteljahrhundert ein ganzer Durchlauf einer Alterskohorte angenommen, würde dieses ein Potential von etwa 6.000 Menschen bedeuten. Es gibt aber keinen realistischen Faktor, mit dem die 160 festgestellten Personen multipliziert werden könnten, um in einer solchen Größe aufzugehen. Diese Annäherung stützt das Selbstbild, das etwa RAHEL LEVIN von ihren Gästen als exklusivem Publikum *innerhalb eines Publikums* hatte (SEIBERT 1993b, S. 394).

Will man nähere Aussagen über diesen Gästekreis treffen, muß man ihre biographischen Umstände näher ausleuchten. Dabei gilt es, von all jenen Aspekten zu abstrahieren, welche als Teil persönlicher Erfolgsbemühungen gedeutet werden können. Sie könnten potentiell gerade die noch erinnerten von den vergessenen Gästen unterscheiden. Vielmehr müssen jene Aspekte betont werden, die durch Geburt vorgegeben – etwa Alter, Geschlecht, Religionszugehörigkeit – oder in der Zeit hochgradig sozial determinierend – etwa Schichtzugehörigkeit, Ausbildung – waren. Unter dieser Voraussetzung lassen sich die Gäste idealtypisch mehreren Problem- und Lebenskreisen zuordnen.

3.1 *Frauen in den Salons*

Wohl mindestens jeder dritte Salongast war eine Frau. Dieses verweist zumindest für die in den Salons zusammenkommenden Gäste auf eine gewisse Liberalisierung der Anerkennungs- und Verkehrsformen gegenüber den älteren Aufklärungsgesellschaften. Auch aus stadtgeschichtlicher Sicht ist diese Entwicklung einleuchtend. Berlin war in jenen Jahren diejenige deutsche Stadt, in der das Salongeschehen besonders gedieh. Es lassen sich viele Aspekte finden, die den Schluß zulassen, daß die Traditionslosigkeit des Ortes liberalere Umgangsformen begünstigte: eine für damaliges Erleben explosionsartig wachsende Stadt, die Abneigung des Regenten gegen den Ort wie gegen deutsche Kultur, eine von den rührigen Männern der Berliner Aufklärung abseits obrigkeitlicher Institutionen entfaltete Kulturszene, aber auch lebenspraktisch so bedeutsame Veränderungen wie die zu Zeiten ungeahnte Liberalisierung sexueller Gepflogenheiten.

Somit scheint ein deutlicher Unterschied zu den männlich dominierten Gesellschaften der Berliner Aufklärung gegeben. Dieses Ergebnis darf freilich nicht pauschaliert werden. Hier erscheint ein Dreiphasenmodell angemessen, das sich noch öfter bewähren wird. Waren in den frühen Salons Frauen nur selten oder als Verwandte der Gastgeberinnen anzutreffen, so schnellte ihr Anteil in den neunziger Jahren deutlich empor, während er in den Salons vor 1806 bereits wieder sank. Außerdem war der Salonzugang für Frauen in der Regel ein anderer als der übliche (männliche) über den *Introduceur*: Ausnahmslos haben die hier betrachteten Frauen nur über persönliche Bekanntschaft oder Verwandtschaft zu einer Gastgeberin den Weg in diese Gesellschaften gefunden. Insofern darf die Offenheit der Salongesellschaften, die ohnehin nur für wenige Jahre gegolten zu haben scheint, nicht überbewertet werden.

Durch die Beziehungen zu den Gastgeberinnen war ein spezifischer Frauentyp vorgegeben, dessen typische Merkmale benannt werden können. Im wesentlichen waren sie zwischen den frühen sechziger und den frühen achtziger Jahren geboren worden. GRADENWITZ (1991, S. 87) spricht ihnen eine besondere Bedeutung für die Gruppeninklusion der Salongäste zu, insofern ihr an den empfindsamen Romanen ihrer Jugendjahre orientierter Geschmack die literarisch-kulturellen Gesprächsthemen der Salons zentral bestimmte. In diesem weiblichen Lesepublikum zeigten sich in der zweiten Salonphase mehr und mehr Frauen, die ihre individuelle Emanzipation versuchten. Hier sind die Töchter der großen jüdischen Häuser Berlins zu nennen, die gegen die Orthodoxie der Berliner Gemeinde aufbegehrten und die (DREWITZ 1976, S. 18ff.) leitenden Hintergrundthemen der Salons: Frauen-, Juden- und Jugendemanzipation mit dem Anspruch auf eigene Lebensentwürfe (BRUER 1991, S. 215) ins Zentrum der Aufmerksamkeit rückten. Hier sind die Aristokratinnen zu nennen, die – mit bürgerlichen Ideen in Kontakt gekommen – mit ihren Familien- und Standestradiationen brachen, um Liebe und Selbstverwirklichung zu suchen. Spektakulär, aber wohl nur ausnahmsweise, war das Auftreten von gesellschaftlich noch gering geachteten Schauspielerinnen in den Salons. Nicht so hoch, wie von HERTZ (1991, S. 197) vermutet, aber doch auffällig war außerdem der Anteil schreibender Frauen. Wie fast alle schreibenden Frauen ihrer Zeit (KLÜGER 1990, S. 43ff.) kamen sie aus jüdischen bzw. katholischen und/oder aristokratischen Milieus, deren außengeleitete Verhaltensnormen sich zu Zeiten von Traditionsumbrüchen als besonders labil erwiesen. „Bürgerliche“ Frauen, Beamtengattinnen wie etwa noch beim Hofrat BAUER, scheint es in den Salons kaum gegeben zu haben.

So ist zwar insgesamt richtig, daß in den Salons bestimmte Frauen einen wichtigen gesellschaftlichen Raum eroberten – falsch ist aber die Vorstellung ihrer Emanzipation als Frau (ebenso lauten die neuesten literaturwissenschaftlichen Ergebnisse nach BECKER-CANTARINO 1997). Ein Sprungbrett zu individueller Emanzipation waren diese Veranstaltungen wohl nur für die wenigen Gastgeberinnen selber.

3.2 *Jüdinnen und Juden in den Salons*

Ein anderer Kreis, der als Ausweis der Liberalität der Salons gilt, war der der jüdischen Gäste. Hier scheinen sie, ungezwungen durch die gesellschaftlichen Einschränkungen, in einer „spielerischen“ Form der Vergesellschaftung Anerkennung gefunden zu haben (so die These von ARENDT 1959). Die Behauptung der Liberalität als Kennzeichnung der Salongäste soll hier nicht in Zweifel gezogen werden. Relativiert werden muß aber nach den erhobenen Daten die Vorstellung vom großen Anteil jüdisch geborener Salongäste. Zwar waren sie – gemessen am Anteil der Berliner Gesamtbevölkerung (etwa 2 Prozent) wie am Akademikeranteil (etwa 4 Prozent) (HERTZ 1991, S. 320) – in den Salons mit gut 15 Prozent überproportional vertreten, dieser Prozentsatz war aber viel kleiner als der der adeligen und bürgerlichen Gäste und speiste sich hauptsächlich aus den weiblichen Salongästen. Werden die zwei Drittel männlicher Gäste oder nur die akademisch gebildeten Gäste betrachtet, so bleibt nurmehr ein Anteil von gut 6 Prozent übrig. In der diachronen Betrachtung mag (mit MOSSE 1990, insb. S. 173ff.) hier der Ursprung einer „klar definierbare(n) Gruppe mit ihrem eigenen Selbstverständnis“ erkannt werden, jener kleinen, sich im 19. Jahrhundert linksliberal orientierenden jüdisch-deutschen Avantgarde also, die 1933 zum Exodus verurteilt wurde. In der isolierten synchronen Betrachtung aber erweisen sich diese Salongäste als nur ein, zahlenmäßig nicht einmal besonders großer Teil der Gästeschar. Zudem hatten an dieser die Frauen den größten Anteil, die nach individueller Anerkennung, nicht aber nach kollektiver jüdischer Emanzipation strebten.

3.3 *Soziale Schichtung in den Salons*

Neben Aussagen über Frauen und Juden in den Salons ist insbesondere von Interesse, wo die Salongäste in den Hierarchien der preußischen Gesellschaft um 1800 verortet waren. Interessant sind dabei solche Antworten, die Veränderungen im Salongeschehen berücksichtigen. Im Hintergrund steht die grundsätzlichere Frage, ob und wie die Salons im Zusammenhang sozialer Mobilisierungsprozesse um 1800 zu sehen sind. Ungeklärt ist darüber hinaus die oben schon angedeutete Frage nach Exklusivität und Offenheit der Salons.

Die Operationalisierung von Daten aus den Lebensläufen der beobachteten Gäste steht vor dem Problem der Unübersichtlichkeit, die das Gesellschaftsgefüge in den deutschen Staaten um 1800 charakterisierte und die nicht in simplen Dichotomisierungen aufgelöst werden kann. In Anlehnung an die Überlegungen von WEHLER (1987, S. 124ff.) und das Kategorienschema von KRAUL (1980, S. 53ff.) kann ein stark typisierendes Fünf-Schichten-Schema entwickelt werden, das zwar keine historische korrekte Abbildung des preu-

ßischen Gesellschaftsgefüges geben will, aber soziale Auf- und Abstiegsbewegungen bei den Salongästen sichtbar machen kann.

Auch hier zeigen sich im Ergebnis wieder verschiedene Teilgruppen. Von einiger Bedeutung für das Salongeschehen war demnach der Anteil des Adels, der immerhin ein Drittel der Salongäste stellte. Wird dagegen in Relation gesetzt, daß der aristokratische Anteil an der Berliner Wohnbevölkerung nach HERTZ (1988, S. 62) um 1800 nur 2 Prozent ausmachte, fällt dieses Ergebnis noch mehr ins Gewicht. Dieser Gästekreis kann weiter spezifiziert werden. Kaum vertreten war der herrschaftliche Hochadel, den höchstens familiäre Bindungen, anekdotisches oder sexuelles Interesse in die Salons führte. Den größten Einzelanteil hatten Gäste aus gräflichen Familien, die ebenso wie die niederadeligen Gäste ein erstaunlich konsistentes Bild hinsichtlich ihres Sozialstatus zeigten. Sie waren jung, Mitglieder des Hofes oder des Diplomatischen Corps oder einfach Müßiggänger, die vom Familienvermögen lebten. Bei diesen adeligen Gästen ist zunächst keine Verunsicherung ihrer Statuskonsistenz festzustellen.

Im salonbesuchenden Niederadel allerdings lassen sich gewisse Aufweichungen im Heiratsverhalten (HERTZ 1988) nachweisen, die diesen im Gegensatz zum höheren Adel, für den die Ebenbürtigkeit seit 1794 mit dem Allgemeinen Landrecht auch rechtlich zwingend war, insbesondere mit den reichen jüdischen Familien verband. Auch bezüglich einer notwendigen Karriereplanung ist bei den männlichen Salongästen ein klarer Trennstrich zwischen altständischer Privilegienordnung und neuer meritokratischer Leistungsorientierung zu erkennen, der schon innerhalb des Adels verlief. Wo selbst noch der niedere Adel ohne spezifische Ausbildung in traditionelle Betätigungsfelder wie den Diplomatischen – oder den Hofdienst einrückte, hatten der einfache und Neuadel in den Salons des öfteren schon eine öffentliche Schule, in der Mehrzahl eine Universität besucht und nun keine glänzende diplomatische Karriere, sondern den Vorbereitungsdienst für den Verwaltungsdienst vor Augen. Unter diesem Blickwinkel stützt die Einzelbetrachtung der Salongäste die These von der fundamentalen Bedeutung, die das liberale Leistungsprinzip für die Umwälzung gesellschaftlicher Ordnungen hatte.

Profiteure dieser neuen Leistungsorientierung waren die nichtaristokratischen Salongäste. Sie lassen sich als zweite, noch größere Gruppe in den Salons fassen, insofern eine kumulative Schichtungsbetrachtung eine Tendenz und ein Ergebnis verdeutlicht. In der Tendenz zeigte sich die Mehrzahl dieser Salongäste als Aufsteiger, insofern sie aus einer niederen in eine höhere Schicht oder innerhalb einer Schicht aus nieder angesehenen in höher angesehene Sozialfelder gewechselt hatten. Im Ergebnis gehörte nun dieser Personenkreis zur gehobenen und mittleren Mittelschicht.

So kann der Platz der Salongäste in der sozialen Hierarchie recht genau beschrieben werden. Sie gehörten zu jenen etwa 7 Prozent der Gesamtbevölke-

rung, die die aristokratischen, gebildeten und protokapitalistischen Eliten ausmachten (WEHLER 1987, S. 135). Nach oben waren die Gäste abgegrenzt gegenüber dem Hochadel, dessen soziale Stellung sie nicht erreichten. Von unten her ist demgegenüber das Nachdrängen von Aufsteigern zu notieren. Als Motor dieser gesellschaftlichen Mobilisierung zeigt sich, bis in den niederen Adel hinein, die akademische, in geringerem Umfang auch künstlerische Ausbildung und Berufstätigkeit. Über die akademischen Hintergründe der Salongäste können einige weitergehende Aussagen gemacht werden.

3.4 Akademiker in den Salons

Die größte Einzelgruppe der akademisch gebildeten Salongäste zeigt einige Auffälligkeiten. Während die meisten Universitäten jener Zeit nur einzelne Salongäste hervorgebracht hatten, kamen 65 Prozent von ihnen aus Halle, Göttingen und Leipzig, mehr als 78 Prozent von jenen nur aus den beiden erstgenannten. Um so dichter erscheint diese Verbindung, als zudem eine ganze Reihe von Studienortwechslern zwischen den Reformuniversitäten Halle und Göttingen nachzuweisen sind. In ihrer kollektiven Studienbiographie spiegeln die universitär ausgebildeten Salongäste die geographischen Entstehungskreise des deutschen Neuhumanismus wieder. An der Universität Leipzig hatte Anfang des 18. Jahrhunderts CHRIST die Wiederentdeckung der Antike vorbereitet. Ihm war ERNESTI nachgefolgt, der vor seiner Berufung als Nachfolger von GESNER die Thomasschule geleitet hatte. GESNER wiederum, ursprünglich Student bei CHRIST, war aus Göttingen gekommen, wo ihm HEYNE, der seit Jugendjahren mit WINCKELMANN befreundet war, nachfolgen sollte. Bei diesem studierten u.a. F.A. WOLF (der – wie HEYNE in Göttingen – in Halle die Philologie in der Gestalt der „Altertumswissenschaft“ als eigenständige Disziplin emanzipierte) und die Brüder HUMBOLDT (BÖHME/TENORTH 1990, S. 99ff.). Mit diesen Namen sind die (BLANKERTZ 1982, S. 92ff.; 1985, S. 72) wesentlichen Wegbereiter jener geistigen Richtung benannt, die von PAULSEN, nach der bekannten Streitschrift NIETHAMMERS, als Schule des „Neuhumanismus“ benannt werden sollte.

Die enge Verflechtung der Salons mit den Reformuniversitäten ist im größeren Kontext zu sehen. WILD (1984, S. 110ff.) weist die eben genannten Institute als diejenigen Ausbildungsstätten aus, die die überwiegende Mehrzahl aller namhaften publizistisch und künstlerisch Tätigen um 1800 hervorgebracht hätten. Insofern ist es erlaubt, die Berliner Salons an dieser Stelle als Ausdruck eines größeren Bildungszusammenhangs in den deutschen Staaten zu betonen.

Die Analyse von Freundschafts- und Verwandtschaftsverhältnissen der Salongäste ergibt ferner, daß allein 13 Salongäste in nachgewiesenem persönlichem Kontakt zu F.A. WOLF standen, der zur Jahrhundertwende in Jena lehrte. Wird mit BOLLENBECK (1994, S. 143ff.) davon ausgegangen, daß die

neuhumanistische Orientierung an „Bildung und Kultur“ das zentrale Deutungsmuster für die Integration der vereinzelt „gebildeten Stände“ zu einem symbolisch vergesellschafteten „Bildungsbürgertum“ bedeutete, erweist sich an einem solchen Beispiel der Erkenntniswert einer Verknüpfung von Ideen- und Sozialgeschichte.

Grundlegend läßt sich für das Gesamt der akademisch ausgebildeten Salongäste feststellen, daß die große Mehrzahl von ihnen aus einem evangelisch-theologischen bzw. juristischen Studium kam, während etwa Mediziner, Philologen oder katholische Theologen kaum in den Salons vertreten waren. Ferner zeigt sich, daß Absolventen dieser Fakultäten – auch hier wieder die Theologen noch mehr als die Juristen – mehr als 82 Prozent der Textproduzenten in den Salons stellten. Dieser Zusammenhang von akademischer Ausbildung und Textproduktion ist für die Berliner Salons um 1800 noch signifikanter zu fassen: nicht alle Akademiker schrieben, aber beinahe alle Schreiber (mit wenigen Ausnahmen von Frauen bzw. aristokratischen Dilettanten) waren Akademiker.

Tatsächlich sind für 70 Prozent der bekannten Salongäste kulturelle Betätigungen dokumentiert. Auch unter diesem Blickwinkel zeigt sich wieder – die eben genannten Differenzierungen seien mitgedacht – die schon oben gemachte Trennung zwischen einer Gruppe aristokratischer und einer Gruppe nichtadeliger Gäste. Diese hatten sich nicht nur durch Leistungsnachweise in Studium und Beruf, sondern besonders durch ihr Engagement im kulturellen Bereich ausgezeichnet. Von daher kann das Spannungsverhältnis von Offenheit und Exklusivität der Berliner Salons um 1800 exakter formuliert werden. Durch ihren geringen Organisationsgrad waren sie prinzipiell offene Geselligkeiten. Durch das Kooptationsprinzip der Introdution, das ein wechselseitiges Anerkennen auf der Basis eines spezifischen Lebensstils voraussetzte, waren sie tatsächlich exklusiv. Sie ließen nicht alle nachdrängenden Aufsteiger zu, sondern setzten aristokratisches *Savoir vivre* bzw. den intellektuell-akademischen Fähigkeitsnachweis kritisch-künstlerischer Deutungskompetenz implizit voraus.

Über die kulturell aktiven Salongäste läßt sich sagen, daß die im Bereich der Architektur und der Bildenden Kunst Tätigen alle eine handwerkliche Ausbildung hatten, die im Musikbereich Aktiven Dilettanten oder praktisch Ausgebildete waren, von denen nur einige die sozial wenig angesehenen philologischen oder katholischen Fakultäten von innen gesehen hatten. Die schreibenden Gäste jedoch waren nicht nur, mit Ausnahme einiger Frauen und Dilettanten, Akademiker, sondern repräsentierten im Gegensatz zu den in anderen Kulturbereichen Tätigen auch eine bestimmte Alterskohorte von um 1770 herum Geborenen, die gleich noch näher zu betrachten sein wird.

Schon hier sei aber darauf hingewiesen, daß sich in der Analyse der einzelnen Akademikerbiographien eine deutliche Geburtsschichtung zeigt. Während

die bis zum Ende der fünfziger Jahre geborenen Gäste ihren sozialen Aufstieg wesentlich ihrer Karriere im Verwaltungs-, Kirchen- und Hochschuldienst verdankten, lassen sich bei den jüngeren Gästen solche Karrieren kaum noch beobachten. Der Abbruch von Karrierechancen zeigt sich bei Theologen noch deutlicher als bei Juristen. Dieses Ergebnis korreliert mit der zeitgenössischen Gesamtsituation, wie sie TITZE (1990, S. 33ff., 58ff., 71f., 160ff.) rekonstruiert hat. Nach ihm geriet der Akademikerarbeitsmarkt in eine zyklische Überfüllungskrise, die bis in die Jahrhundertwende hinein andauerte. Von jener waren nach TITZE die tendenziell sozial offeneren Fakultäten wie die theologischen, die in den Jahren guter Beschäftigungsmöglichkeiten mehr Bewerber angezogen hatten, noch mehr betroffen als tendenziell sozial „exklusivere“ Fakultäten wie die juristischen. Deren Studenten kamen eher aus einem von vorneherein eingegrenzten sozialen Spektrum, das seine Zöglinge auch noch über ein Studium hinaus zu ernähren in der Lage war. Tatsächlich waren auch die Juristen in den Salons, die sich publizistisch hervortaten, in ihrer Mehrzahl wieder soziale Aufsteiger und nur in wenigen Fällen Aristokraten.

Auf diese Gegebenheiten des Arbeitsmarktes reagierten die jungen Salongäste in einer Weise, die es erlaubt, sie als Teilgruppe innerhalb der Salongeselligkeit zu bestimmen. Die mühselige Hauslehrerexistenz des 18. Jahrhunderts ist in ihrer Kollektivbiographie kaum zu finden. HERTZ (1991, S. 324ff.) arbeitet heraus, daß für die Berliner „Intellektuellen“ als Gesamt – die Verwendung des Begriffs, der erst aus der Auseinandersetzung mit ZOLAS Engagement in der DREYFUSS-Affäre stammt, wird von ihr nicht problematisiert – die Beschäftigung als Hauslehrer keine wesentliche berufliche Ausweichstrategie war. Es ist ihr soweit zuzustimmen, daß eine Stadt, in der absolut wie prozentual zur Gesamtbevölkerung die größte Anzahl von „Intellektuellen“ in allen deutschen Staaten lebte und in der ein von obrigkeitlicher Lenkung relativ freier Kulturgütermarkt sich eher und intensiver entwickelt hatte als anderswo, neue alternative berufliche Verwertungsmuster ermöglichte. Die jungen akademisch vorgebildeten Salongäste sind insofern als Gruppe abzugrenzen, als sie die damit verbundenen Chancen nutzten und offensiv neue Betätigungsfelder für sich eroberten.

Dieser Gedanke kann auch anders gefaßt werden. Wenn KOSELLECKS Vorstellung einer „Sattelzeit“, in der traditionsorientierte Deutungs- und Lebensstile zu ihrem Ende kamen, richtig ist; wenn dieses konkret heißt, daß hergebrachte Sinn- und Werttraditionen durch Kirche und Gesellschaft fragwürdig wurden; wenn ferner richtig ist, daß Universitätsabsolventen immer weniger in gesicherte Positionen des Staats- und Kirchendienstes einrücken konnten, dann kann der Gang dieser Salongäste in die Publizistik als kreative Biographiekonstruktion gewürdigt werden. Sie nutzten ihre Kompetenzen als Exegeten und Interpreten, um neue Deutungen ins anbrechende 19. Jahrhundert zu tragen. Tatsächlich waren dann auch nach den vorliegenden Biographien in den Salons nicht, wie das Wort von den „literarischen“ impliziert,

Belletristen – unter diesen waren viele Frauen und alle Dilettanten –, sondern Verfasser kritischer und philosophischer Schriften (über 59 Prozent) die bei weitem größte Gruppe.

3.5. Einordnung in zeitgenössische Zusammenhänge

Die Berliner Salons können in weitere Zusammenhänge gestellt werden. So geht etwa NIPPERDEY (1976) von der besonderen Bedeutung freier Geselligkeit für die symbolische wie soziale Inklusion einer neuen „bildungsbürgerlichen“ Elite aus. NIPPERDEY betont die besondere Bedeutung von freier Ko-optation in Geselligkeit für die Herausbildung bürgerlicher Kultur. HETTLING/HOFFMANN (1997, S. 348) stützen diese Behauptung mit der Erläuterung, daß erst freie Geselligkeit Ideen wie Sozialformen von Individualität und von Sozialität unauflösbar in gelebten Experimenten wie unter der Zielperspektive geselliger „Bildung“ als „Bildung“ in Geselligkeit, aus Geselligkeit und von Geselligkeit verknüpfen konnte. Als Historiker formulierte NIPPERDEY zwei Thesen zu diesem Komplex. *Erstens* verortete er, Schichtungsanalysen einbeziehend, Geselligkeiten um 1800 insbesondere als Verbindungen gebildeter, liberal-fortschrittsoptimistisch orientierter Teile von Adel und Bürgertum, die vor der Reformphase nach 1806 realpolitisch noch einflußlos waren. *Zweitens* rekonstruierte er für das 19. Jahrhundert die zunehmende Ausrichtung von Geselligkeit auf spezialisierte, immer mehr auf außengerichteten Einfluß ausgerichtete Vereine, die insbesondere die Aufklärungstradition arbeitender Geselligkeit fortsetzten (1976, S. 184ff. 190). Ihnen gilt gemeinhin die besondere Aufmerksamkeit sozialgeschichtlicher Forschung (etwa DANN, DÜLMEN, IM HOF).

Demgegenüber machte NIPPERDEY (1976, S. 175) aber auf eine eher verdrängte Traditionslinie von Geselligkeiten aufmerksam. Er betonte für die Hochphase der Entstehung von Geselligkeiten im letzten Drittel des 18. Jahrhunderts ein breites Feld solcher von externen Zwecken „freier Geselligkeiten“. Als besonders wesentliche Ausprägung dieser Art von Geselligkeiten sieht er dabei die Berliner Salons um 1800 an, insofern aus diesen durch Autoren wie HUMBOLDT, SCHLEGEL und insbesondere SCHLEIERMACHER mit seinem „Versuch einer Theorie des geselligen Betragens“ (1798) auch Reflexionen über das Sein in und aus Geselligkeit entstanden. Wesentlich war jenen, daß Bürgerlichkeit sich weder dem *bourgeois* noch dem *citoyen* erschloß. Ihr Ideal knüpfte, ältere aristokratische Orientierungen verarbeitend, an das des *honnête homme* an.

Freilich ist diese Art von Geselligkeit im 19. Jahrhundert sozialgeschichtlich nicht dominierend geworden. Dennoch ist sie nach NIPPERDEY (S. 191ff.) historisch bedeutsam; Indem aristokratisch-müßiges zivilisiertes Verhalten im Umgang mit Menschen und bestimmten kulturellen Objektivationen zum

Ideal wurde, entstand (BOLLENBECK 1994), ein Sonderraum von „Bildung und Kultur“, der funktionalen Anforderungen des Alltags entrückt war.

Tatsächlich hat die große Zahl aristokratischer Gäste eine starke Überlieferungstradition aristokratischer Verkehrsmuster in die Berliner Salons um 1800 hineingebracht (hierzu ausführlich GAUS 1998, S. 171ff.). Zudem kann dies Ergebnis in größeren Zusammenhängen gesehen werden. So bestätigen etwa die Einzeluntersuchungen von KÖHLER (1996) und TREPP (1996) über den Weimarer Salon der JOHANNA SCHOPENHAUER bzw. über die Geselligkeiten der Hamburger Großkaufleute und Reeder den Berliner Salons vergleichbare Inklusionstendenzen. Im Überblick stellt GALL (1994), der auf NIPPERDEY rekurriert, die Ergebnisse einer Auswertung der jeweils exklusivsten Geselligkeiten in 16 Städten seit dem Ausgang des 18. Jahrhunderts vor. Er sieht die soziostrukturelle Frontstellung geschlossener Milieus alter und neuer Eliten, stellt aber fest, daß von bestimmten Berührungspunkten aus soziokulturelle Rückwirkungen in diese Felder erfolgten. Solche Punkte waren die Geselligkeiten insbesondere in den Residenz- und Verwaltungsstädten, in denen ein überproportionaler Anteil von Aristokraten und Eximierten lebte.

Bei allen Unterschieden im einzelnen sind hier drei Ergebnisse relevant. *Erstens* läßt sich in allen diesen Geselligkeiten um 1800 ein überproportionaler Adelsanteil von etwa einem Drittel feststellen, der erst im weiteren Verlauf des 19. Jahrhunderts kontinuierlich sinken sollte. *Zweitens* läßt sich feststellen, daß überall mindestens zwei Drittel der Gäste im Hof-, Staats- oder, in den südwestdeutschen Städten, im Militärdienst standen. Der staatlich-bürokratische war demnach mit dem Sektor der Geselligkeit um die Jahrhundertwende insofern verbunden, als hier tatsächliche eine, lokal und sozial eng begrenzte, Inklusion alter und neuer Eliten stattfand. *Drittens* spielten wirtschaftsbürgerliche Kreise in diesem Kontext nirgendwo eine Rolle; sie suchten eigene Formen der Geselligkeit. Waren sie freilich, in Handelsstädten etwa, tonangebend, ist die Hinwendung bürgerlicher Beamten zu ihren Kreisen zu beobachten. Es ist demnach nicht angemessen, hier schon von einer übergreifenden sozialen Verwurzelung der Akademiker auszugehen. Fraktionierten sie in Residenzstädten mit dem Adel, hielten sie es anderswo mit Kaufleuten.

Die relativierende Annahme eines Elitenkompromisses in den Salons und in verwandten Gesellungen ist also ihrerseits wiederum jeweils lokal zu differenzieren. In jenen Jahren fehlte noch die ständisch zu begreifende Vergesellschaftung über kanonisierte Bildungspatente, privilegierende Laufbahnregelungen, usw., die nach LEPSIUS (1992, S. 9ff.) sozio-strukturelle und sozio-kulturelle Differenzen im 19. Jahrhundert in einer „Formation“ überbrückte.

Keine Bedeutung hatte die Entwicklung einer „Bourgeoisie“ für die Entfaltung „bürgerlicher“ Salongeselligkeit. Vielmehr war die Verbindung von Aristokraten und Akademikern, die sich wechselseitig als „Gebildete“ anerkannten, Kennzeichen auch der Berliner Salons um 1800. Die Annäherung von Angehörigen der alten aristokratischen und der neuen gebildeten Elite auf der soziokulturellen Ebene des Lebensstils und der Geselligkeit in den Salons war wohl das wichtigste Element, das diese Geselligen einte. Allerdings ist soziostrukturell der Verwaltungsbereich als gewisser Komplementärbereich der Geselligkeit anzunehmen, insofern hier insbesondere Niederadelige und aufstrebende Akademiker in ähnliche soziale Positionen gerieten. Von daher muß der grundlegende Konnex von Bildung *und Besitz* durch den *vorangehenden* Konnex von Bildung *und Amt* ergänzt werden, in dem reformbereite Teile alter niederadeliger und neuer akademischer Eliten sich trafen.

4. Phasen des Berliner Salongeschehens um 1800

Diese grundsätzliche Aussage soll nun für die Berliner Salons um 1800 nach den vorliegenden Daten verzeitlicht werden. Es wird ein Drei-Phasen-Schema entwickelt, das sich u.a. aus der Zusammensetzung der Gästekreise, dem Alter der Gäste und ihrem Sozialstatus bei Saloneintritt, der Art des Saloneintritts und der Offenheit der Salonkreise, aber auch aus anderen Quellen wie den literarischen Spiegelungen des Salongeschehens idealtypisch destillieren läßt.

Demnach wiesen die Salons der *ersten* Phase noch starke Überschneidungen mit den schon älteren Gästekreisen der Aufklärungsgesellschaften, aber auch noch starke familiäre oder freundschaftliche Bindungen der Gäste zu ihren Gastgeberinnen auf.

Etwa seit Mitte der neunziger Jahre ist eine *zweite* Phase vorzustellen, die ins neue Jahrhundert hinüberleitete. Die Salons wurden durch die Kooptationsform der Introdution offener, ihre Kreise wurden größer, der Anteil der jungen und weiblichen Gäste wuchs. Gleichzeitig ist auch eine exklusive Gegentendenz zu beobachten, die mit einer strategischen Operationalisierung dieses Projekts freier Geselligkeit in Verbindung zu setzen ist. Die Salons wurden von jungen, akademisch vorgebildeten semi-professionellen Autoren kritisch-philosophischer Texte entdeckt. Diese nutzten den schnell über Berlin hinausweisenden Bekanntheitsgrad dieser Geselligkeiten, um sich in deren physischer Nahöffentlichkeit gegenseitig auch für den Einstieg in literarische Fernöffentlichkeiten zu unterstützen. Insofern sind unterhalb einer festen Organisationsebene auch strukturelle Gemeinsamkeiten der Berliner Salons mit anderen zeitgenössischen Erscheinungen wie Autorenbünden, „Faktionen“, Subskriptionskreisen, Kritikerkartellen usw. festzuhalten, in denen sich Autoren in gegenseitiger Solidarität und Vertrautheit sicherten und Gegner ab-

wehrten. Weitere Formen waren etwa das Zeitschriften- oder Almanachwesen, der Selbstverlag, die Leserbindung über das Abonnement oder das freie Vortragswesen, der Fortsetzungsroman in Zeitschriften oder die Fragmentliteratur (HAFERKORN 1974, S. 197ff.). Alle diese Formen sind ebenfalls seit deren zweiten Phase im Umkreis der Berliner Salons um 1800 nachzuweisen. Die heute noch bekanntesten Beispiele dieser Tendenz sind der SCHLEGEL-Kreis oder der Nordsternbund um VARNHAGEN und CHAMISSO, aber auch die spätaufklärerische KOTZEBUE-MERKEL-Fraktion im Frühromantikstreit oder die SCHLEIERMACHER-BERNHARDI-TIECK-Verbindung mit ihrem Zugriff auf das ursprünglich der Berliner Aufklärung zugehörige „Berlinische Archiv der Zeit und ihres Geschmacks“ (SCHMITZ 1992; SCHULZ/SCHULZ 1966). – Allgemeiner formuliert: Die in soziostrukturellen Umbrüchen stehenden jungen männlichen, akademisch vorgebildeten Salongäste nutzten die Potentiale dieser Geselligkeiten, um sich selber soziokulturelle Kompetenzansprüche in der geselligen Öffentlichkeit zuzusprechen und in der literarischen Öffentlichkeit zuzuschreiben, womit sich freilich auch bereits soziostrukturelle Führungsansprüche für die nachfolgende Reformphase nach 1806 ankündigten.

Nach 1800 ist eine *dritte* Phase des Salongeschehens anzunehmen. Die ersten Salons verschwanden bereits wieder von der Bildfläche, nur noch wenige neue Kreise traten an ihre Stelle. Bei allem äußeren Erfolg dieser nun der „gebildeten Welt“ bekannten Geselligkeiten sind gewisse Abschließungstendenzen zu erkennen. So ist eine tendenzielle Abschottung gegenüber aufstiegsorientierten Jungakademikern und Frauen zu notieren; die Gäste wurden älter und arrivierter. Dieses stand in Zusammenhang damit, daß die offene Kooptation durch Introdution an Bedeutung verlor durch wieder mehr ausgesprochene Einladungen durch die Gastgeberinnen. Nach der Indienstnahme des sozio-kulturellen Ideals honetter Geselligkeit aus dem Geist der Verbindung aristokratischen Stils und akademisch-geistreicher Kritik durch einen bestimmten Teil der Gästeschar wuchsen die kurzfristig überdeckten Spannungen der sozio-strukturellen Verschiedenheit des außergeselligen Lebens der Gäste wieder. Eine Lösung lag in der immer exklusiveren Abgrenzung der Gästekreise, wodurch freilich die Salons an Bedeutung als Orte für Elitenkompromisse verloren.

Es überrascht nicht, daß HEINRICH (1993), die die Geschichte der Berliner Salons aus der Emanzipationsgeschichte der Berliner Juden vor 1806 ableitet, zu einem ähnlichen Phasenmodell kommt. Nach einer ersten Zeit in den frühen achtziger Jahren – in der die ersten Salons entstanden und in der Angehörige der Berliner Aufklärung wie etwa DOHM sich erstmals für die Integration der jüdischen Gemeinschaft in die preußische Gesellschaft zu engagieren begannen – sieht sie das Jahr 1787 als wichtigen Wendepunkt. Ein Jahr nach FRIEDRICHS II. und MENDELSSOHNs Tod traten erstmals der Oberlandesälteste und die Ältesten der Berliner jüdischen Gemeinde mit einer Petition zur Revision des drückenden Landesjudenreglements als aktiv Han-

delnde hervor. Trotz mancher Widersprüchlichkeiten in der Ära FRIEDRICH WILHELMS II. führte diese Forderung zur Erarbeitung von Reformkonzepten in der staatlichen Verwaltung. Diese Reformgesetze wurden aber von der konservativen Fraktion am Hof ebenso blockiert wie das 1794 endlich verabschiedete ALR in dieser Beziehung amputiert. Dies bedeutete in der Konsequenz, daß im nachfriederizianischen Preußen keine Antwort auf die jüdische Frage mehr zu erwarten war. HEINRICH ergänzend ist daran zu erinnern, daß den Hugenotten die bürgerliche Gleichstellung im Jahre 1788 noch glückte, die Zurückweisung der Juden also um so deutlicher war. Gerade in dieser Zeit nahm die Bedeutung der Salons für das Gesellschaftsleben ständig zu.

Nach 1794 setzte jene restaurative Phase ein, die bis 1806 andauern sollte. Gerade dies waren die Jahre, in denen die *Salonieren* in der literarischen Spiegelung geradezu explosionsartig Gegenstände der Bewunderung, aber auch der Ablehnung wurden. Die Forderung nach Emanzipation war seit 1787 von der kleinen reformorientierten jüdischen Oberschicht getragen worden. Diese mußte nun als erste analysieren können, daß die Emanzipationsfrage in Preußen auf absehbare Zeit vom Tisch war. Emanzipation war jetzt nur noch individuell, im Medium der Kultur und freien Geselligkeit, nicht aber (staats-)rechtlich möglich. Von hierher boten sich Anknüpfungspunkte an ein liberales Denken im Sinne GERTHS (1935/1976), vor allem auch für eine funktionale Aufladung der Salongeselligkeit.

Die Reaktion der Gastgeberinnen auf die neue Lage stellt prägnant BÖTTIGER vor, indem er, diese von der vorangehenden Salonphase absetzend, schreibt: „Vorher waren die schönen Jüdinnen nur im Besitze, der Tagesordnung des Putzes und der Moden in Berlin zu bestimmen. Seit einiger Zeit haben sie aber auch die Initiative in den Urteilen über den scharfsinnigsten Syllogismus, die witzigste Komödie, den kunstreichsten Schauspieler und das beste Gedicht.“ (1797, S. 103)

Tatsächlich stützen auch die zeitgenössischen literarischen und journalistischen Äußerungen zur Salongeselligkeit, die wesentlich gerade dieser zweiten Phase – der Zeit zwischen 1796 und der Jahrhundertwende – entstammen, die hier vorgestellte These einer beginnenden Operationalisierung der Salongeselligkeiten (Nachweise bei GAUS 1998, S. 303ff.). Sie alle kreisen um zwei eng begrenzte Themenkomplexe: Sie behandeln die jüdischen Gastgeberinnen und deren junge „intellektuellen“ Gäste, wobei sie alle zu einem übereinstimmenden Urteil gelangen. Seismographisch registrieren sie das Bestreben der Gastgeberinnen, nun bestimmte kulturelle Deutungen durchsetzen zu wollen. Immer wieder kreist die Aufmerksamkeit dabei um KANT und FICHTE, GOETHE und die Philosophie, um Kunst und Geschmack, um Griechenverehrung und Italienssehnsucht. Dabei kann nicht davon ausgegangen werden, daß diese Themen tiefgefühlter Verbundenheit entsprangen. GRADENWITZ (1991, S. 113-174) weist nach, daß der Geschmack in den Salons

– und der der Gastgeberinnen zumal – wohl eher schlicht war. So wenig kanonisiert die genannten Inhalte schon waren, kann hier auch nicht einfach von der Ostentation eines kulturellen Kapitals *sensu* BOURDIEU ausgegangen werden. Sinn macht hingegen die These eines Funktionszusammenhanges, wie ihn HEINRICH (1993, S. 313) in bezug auf die individuelle Selbstverwirklichung der Gastgeberinnen wie folgt formuliert: „Nicht aber Bildungselemente als Signum und Nachweis eines bestimmten soziokulturellen Status sollten diese emanzipatorische Kraft entfalten, sondern Gehalt und Tendenz dieser Bildung, die nicht nur unter jüdischen Intellektuellen als bleibende humanistische Denktradition wirkten.“

In der Begrifflichkeit BOURDIEUS nutzten diese Kreise demnach das soziale Kapital der Salons im engeren und des großstädtischen Beziehungsraums im weiteren Sinne, um ihr kulturelles Kapital überhaupt erst zu institutionalisieren und damit zugleich symbolisches Kapital zu akkumulieren. Die Verbindung von symbolischer und sozialer Ordnung, von humanistischem und funktionalem Potential stand demnach mit neuen sozialen Problemlagen wie neu entwickelten Orientierungen einer generationellen Lagerung in Zusammenhang, die ihrerseits wesentlich durch ein jung-akademisches Milieu geprägt war und damit von vornherein auch in Beziehung zu einer sozialen Lagerung stand.

Die so entstehenden Orientierungen sind in sehr konkretem Zusammenhang zu sehen. Gerade in jenen Jahren, gerade an jenen *Salonieren* entzündete sich eine antisemitische Propaganda, die auch in den hier gelesenen literarischen Quellen bereits überall ihre Spuren zeigt. Auf den Punkt gebracht wurde sie durch die erste im modernen Wortsinn antisemitische Hetzschrift, GRATTEAUERS „Wider die Juden“. Dieser Berliner Zeitgenosse machte mit großem Erfolg auf dem Buchmarkt 1803 gegen die Gastgeberinnen als Spitze einer jüdischen Verschwörung Pogromstimmung. Das Propagieren humanistischer Argumentationsfiguren und Lebensentwürfe durch die *Salonieren* selber stand nun in einem harten zeitgenössischen Kampf um Köpfe und Herzen.

In den literarischen Zeugnissen ist immer wieder von jenen 25- bis 30jährigen Akademikern die Rede, die nicht mehr in feste Positionen einrücken konnten und nun ihre Kompetenz zu kritischer Interpretation nutzten, um auf dem neuen Feld freier Textproduktion zu reüssieren. Die Salons wurden ihre Plattform. Gerade die offene Form der Kooptation, die diese kennzeichnete, gab den *Introduceurs* einen wichtigen Schlüssel in die Hand. Bei aller Vorsicht – läßt sich doch bei vielen Gästen nicht mehr ermitteln, durch wen sie eingeführt wurden – kann auch aus der sozialgeschichtlichen Rekonstruktion der dominierende Einfluß dieser Gruppe in den späten neunziger Jahren behauptet werden (vgl. das Verzeichnis der Freundschafts- und Verwandtschaftsbeziehungen im Anhang). Getragen von ihren Verbindungen zum akademischen Neuhumanismus und vom frühliberalen Denkstil ihrer Generation

(s.u.), konnten sie mit ihren kritischen Texten jenes Individuum anrufen, das Klassik, Frühromantik und Neuhumanismus verherrlichten. Daß dieses Engagement für „Bildung und Kultur“ nicht nur die Emanzipation der Menschheit, sondern auch die Lebensentwürfe konkreter Individuen im Blick hatte, illustriert in erfrischender Form ein Brief FRIEDRICH SCHLEGELS aus dem Jahre 1797 an seinen Bruder zum Plan des im Umfeld der Salons angesiedelten *Athenäums*: „Ein anderer großer Vorteil dieses Unternehmens würde wohl hinreichend sein, daß wir uns eine große Autorität in der Kritik machen, hinreichend, um nach 5 - 10 Jahren kritische *Dictatoren Deutschlands* zu sein...“

Individualität, Fortschritt und Humanität erscheinen so nicht nur als emanzipatorische Utopie, sondern zugleich auch als kultureller Hegemonieanspruch jener akademisch-künstlerischen Vorhut, die soziales Prestige, ökonomisches Auskommen, vor allem aber Herrschaft über Deutungen im Feld der Kultur suchte. Unterhalb der Inhaltsebene einte sie alle eine soziale Gemeinsamkeit, die sie, nur eine Minderheit im Verhältnis zum Gesamt der Salongäste, zu einer starken Gruppe verband, welche die Salons einerseits bedeutsam machte und andererseits von innen her aushöhlte. *Einerseits* gab diese Gruppe einer bis dahin nur lokal bedeutsamen Gesellungsform überregionale Bedeutung und dem bis dahin nur lockeren Zusammenhang eine Struktur. Eingebunden in einen Generationszusammenhang, in ähnliche berufliche und gesellschaftliche Sozialisationsprägungen, verbunden über das Wollen, durch das Durchsetzen neuer Deutungsmuster die Welt wie die eigene Position zu verbessern, konnten diese Menschen andere ihrer Art nachziehen und die Salons zu wesentlichen Orten der Debatten ihrer Zeit machen. *Andererseits* verloren die Geselligkeiten damit ihren spielerischen Charakter; gesellige Zweckfreiheit wurde mehr und mehr instrumentalisiert, von Interessen überlagert. Bei SCHMITZ (1992) können die Boshaftigkeiten nachgelesen werden, die seit 1799 im Streit zwischen Spätaufklärern und Frühromantikern im Umfeld der Salons ausgetauscht wurden. Sie zeigen kaum noch etwas von jenem Ideal wechselseitiger Akzeptanz und Anregung, für das die Gastgeberinnen, in der Mehrzahl unter dem persönlichen Vorbild eines *Moses Mendelssohn* aufgewachsen, angetreten waren und das frühere Gäste, als Aristokraten oder arrivierte Beamte mit nötiger Gelassenheit und Muße, mit Esprit und Witz ausgestattet, für sich akzeptiert hatten.

5. Alter, Generationszusammenhang und Denkstil

Wie konnte es überhaupt zu den Berliner Salons um 1800 kommen? Wenn die sozio-strukturellen Lagen ihrer Gäste so spezifisch wie die von Frauen und Juden oder gar so gegensätzlich wie die von Aristokraten und aufstiegsorientierten Akademikern waren, widerspricht es aller Wahrscheinlichkeit, daß diese sich überhaupt auf das Experiment eines Ausgleichs über ein neu zu entwickelndes Haltungsideal einlassen wollten. Wenn sie es dennoch ge-

tan haben, so muß es ein zumindestens die Mehrzahl der Gäste einendes Band gegeben haben, das der Aufmerksamkeit bisher entgangen ist.

Geselligkeitstheoretisch bietet auch SCHLEIERMACHERS *Versuch* (1798), der die Erfahrungen des Autors in den Berliner Salons systematisch aufarbeitet, unter diesem Aspekt keine deutliche Antwort. Vom Konkreten absehend, kommt hingegen GEHRING (1969, S. 247ff.), der den Geselligkeitsbegriff systematisch-soziologisch hinterfragt, zu der Grundsatzaussage, daß gelingende Geselligkeit eine Schnittmenge gemeinsamer Erfahrungshorizonte, gemeinsamer Situationsgebundenheiten, gemeinsamer Problemlagen und vor allem eines daraus resultierenden gemeinsamen Lebensstils verlangt. Mithin muß ein solches Band zumindest ähnlicher Lagerung der Geselligen von der bisherigen Argumentation übersehen worden sein.

Einen Hinweis könnte die Tatsache geben, daß das durchschnittliche Geburtsdatum der Salongäste, in den Jahren 1768/1769 lag; daß allein ein Drittel von ihnen tatsächlich im Jahrzehnt zwischen 1760 und 1770 geboren wurde. Um das Problem zu vermeiden, einmalige Gäste gemeinsam mit *Habitués* zu betrachten, wurden letztere auf unterschiedlichste Art und Weise gesondert betrachtet. Der nicht genau umrissene Begriff des *Habitué*, also des gewohnheitsmäßigen intensiven Salonbesuchers, bietet offene Flanken für alle möglichen Operationalisierungen. Überraschend ist aber, daß, egal nach welchem Kriterium ein entsprechender Personenkreis eingegrenzt wird, immer die tendenzielle Schließung der aufgefundenen Alterskohorte zu betrachten ist. Noch schärfer umgrenzt zeigt sich die Abschließung der Geburtsjahrgänge, noch deutlicher schiebt sich der durchschnittliche Geburtsjahrgang an das Jahr 1770 heran.

Bei aller gebotenen Vorsicht, denn das erstmalige Besuchsdatum der Gäste läßt sich oft nur näherungsweise bestimmen, erweist sich auch hier wieder die Angemessenheit des oben vorgestellten Phasenmodells. Die Salons entstanden nach 1780 zunächst noch im Umkreis der geselligen Vereine der Berliner Aufklärung. Demgemäß fanden sich hier zunächst hauptsächlich ältere Gäste zusammen. Die jungen Gäste, *teenager* noch wie etwa die Brüder HUMBOLDT, trafen sich zunächst in gesonderten Teilzirkeln wie dem 1787 bei HENRIETTE HERZ gegründeten „Tugendbund“. In den neunziger Jahren, auf deren Ende hin auch die meisten Salons entstanden, wurden sie die wesentliche Gästegruppe. Für diese Erfolgsphase der Salongeselligkeit ist also eine Gesellschaft vorzustellen, die von 25- bis 30jährigen dominiert wurde. In einer dritten Phase nach 1800, in der einige Salons schon wieder verschwanden und nur noch wenige neue entstanden, stieg das relative wie das absolute Alter der Salongäste hingegen wieder an.

5.1. Der Generationszusammenhang

Wenn die Zugehörigkeit zu einer Alterskohorte für so wirkmächtig gehalten wird, so sehr ähnliche Problemlagen, ähnliche Lebensstile zu entfalten, daß sie andere soziale Lagerungen in deren Differenz zumindest zeitweise überformen konnte, so steht diese Argumentation in einer bestimmten hermeneutisch-qualitativen Tradition, welche von „Generation“ spricht und innerhalb derer hier insbesondere MANNHEIMS (1928) Begriff des „Generationszusammenhangs“ von Bedeutung ist. Dieser Ansatz hat, wie JÄGER (1977, S. 446ff.) ausführt, auch heute noch seine Berechtigung, wenn er als ein solcher mittlerer Reichweite für bestimmte begrenzbare Kulturbereiche - also Literatur, Kunst, Musik, usw. - oder für bestimmte begrenzbare Sozialbereiche - also eingrenzbar Sozialphänomene - angewandt wird. Beide Begrenzungen sind hier gegeben.

ULRICH HERRMANN (1987) hat die Argumentationskontexte MANNHEIMS herausgearbeitet. HERRMANN (S. 367f.) stellt heraus, daß die Verwendung des Generationenkonzepts auf DILTHEY zurückzuführen ist. Jener hat als erster die Prägungshypothese entwickelt, wonach in den erfahrungswilligen Jugendjahren die Gleichzeitigkeit der Einwirkung objektiver Umwälzungen zu einer Gleichrichtung der Lebensorientierung führt. Diese vorbewußte gleichgerichtete Prägung durch allen Gleichaltrigen gegebene Objektivitäten verbindet demnach auch deren spätere selbst- und weltreflexive Deutungen und Handlungen untergründig miteinander. HERRMANN (S. 369, S. 371) weist darauf hin, daß dieser von DILTHEY behauptete Zusammenhang im Kontext der Gestaltpsychologie auch als „Gestalt“ oder im Kontext der Mentalitätsgeschichtsschreibung oder der Ethnomethodologie als „Habitus“ diskutiert werden kann. Hier sei, um noch einmal auf die Fruchtbarkeit einer Verbindung geisteswissenschaftlich-hermeneutischer und sozialgeschichtlich-empirischer Forschung hinzuweisen, ergänzt, daß auch der hier aufgefundene Generationszusammenhang einer „1770er“-Generation bereits von DILTHEY gezeigt worden ist.

Insbesondere MANNHEIM (1928) hat DILTHEYS Ansatz präzisiert. MANNHEIM schafft begriffliche Klarheit, indem er den Generationenbegriff dreistufig gliedert. Auf der ersten Ebene sieht er die jeweilige „Generationslagerung“ (1928/1964, S. 527f.). Unter der Voraussetzung eines gemeinsamen historisch-sozialen Raumes sind in ihr Menschen durch gemeinsame Denk-, Fühl- und Handlungsmodi verbunden, durch welche bestimmte Möglichkeitsspielräume präformiert sind. Bedeutsam wird diese soziale Lagerung im „Generationszusammenhang“. MANNHEIM definiert: „Diese Verbundenheit könnte man kurzweg als eine *Partizipation* an den *gemeinsamen Schicksalen* dieser historisch-sozialen Einheit bezeichnen.“ (S. 542) Es müssen also, wie HERRMANN (1987, S. 369) erläutert, Probleme auftauchen, die die Angehörigen der Generationslagerung betreffen. Durch die Notwendigkeit, diese zu bearbeiten, wachsen gemeinsame Handlungspotentiale zu gemeinsamen, nun ge-

nerationsspezifischen Handlungsformen zusammen. FOGT (1982, S. 19) erweitert MANNHEIMS Ansatz, indem er dem Generationszusammenhang über gemeinsame Handlungsmuster hinaus auch gemeinsame Reflexionsweisen zuschreibt. FOGT (S. 56ff.) präzisiert MANNHEIM unter Anschluß an DILTHEY, indem er die These entwickelt, daß insbesondere während der Adoleszenz und Postadoleszenz Ereignisse mit so fundamental-prägender Wucht auf die ungefähr Gleichaltrigen einwirken müssen, daß diese sich in ihrer Selbstzuschreibung als Altersgruppe, als „Zusammenhang“ zu definieren beginnen. Mit dieser Aussage präzisiert er zugleich das schon von MANNHEIM bedachte Problem des qualitativen Unterschiedes von Primär- und Sekundärsozialisation. Auf der dritten Ebene sieht, wie HERRMANN (ebd.) erkennt, MANNHEIM „Generationseinheiten“, die nicht mehr nur durch die Partizipation an abstrakten Problemlagen, sondern auch durch die Interaktion konkreter Gruppen verbunden sind, wobei ihnen eine – dem Generationszusammenhang Beispiel geben könnende – enge Kohärenz intellektueller, affektiver und emotiver Verarbeitungsmuster eignet. FOGT (1982, S. 96) erläutert, daß solche Gruppen als die Kerngebilde gedacht werden können, in denen das Wir-Gefühl als reflexive Selbstfundierung einer Generation sich erst bildet.

Auch ist auf WOLF (1993, S. 36) hinzuweisen, der betont, daß MANNHEIM hier die Ebenen abstrakter sozialer Lagerungen und konkreter Kleingruppen unzulässig um der Operationalisierung eines heuristischen Modells willen vermengt. Allerdings können für den hier vorliegenden Einzelfall der Berliner Salons einige Gemeinsamkeiten beschrieben werden, die deren Gäste einten. So waren etwa 47 Prozent aller untersuchten Salongäste alleinstehend und mehr als weitere 16 Prozent geschieden oder in allerlei unübersichtlichen Verhältnissen lebend. Allerlei libertäre Spielarten der Lebensführung, die in anekdotischen Zusammenhängen besser als hier vorzustellen sind, verbanden sich mit der großen Bedeutung solcher sozialer Räume, die ihnen emotionale und soziale Sicherheit bieten konnten. Viele der Gäste, idealtypisch insbesondere jene endzwanzigjährigen Vielbesucher, waren vielfältig untereinander befreundet (vgl. das Verzeichnis der Freundschafts- und Verwandtschaftsbeziehungen im Anhang). Unterhalb der relativ lockeren Organisationsebene gab es also festere persönliche Beziehungen. Diese banden insbesondere jenen inneren Gästekreis fest zusammen, der durch die Kooptationsform der Einführung durch einen *Introduceur* auch die Salonfähigkeit einmaliger durchreisender Salongäste bewertete.

Bei vorsichtiger Argumentation kann auf jeden Fall ein Generationszusammenhang jener um 1770 herum Geborenen behauptet werden, der das notwendige verbindende Moment zwischen den Geselligen gewesen sein könnte. Argumentationshilfe bietet hier etwa die Arbeit von SEIBEL (1986). Jener verweist anhand von Autobiographien auf Grundmuster der Lebensläufe von um 1770 Geborenen, wie sie sich etwa aus elterlicher Verunsicherung über Erziehungsfragen, aus der desolaten Lage des Schul- und Hochschulsystems,

aus den publizistischen und häuslichen Debatten über die Amerikanische und die Französische Revolution u.a.m. ergaben. Produktiv wird dieser Ansatz neuerdings etwa von TREPP (1996) impliziert, die in ihrer Hamburger Regionalstudie auch für jene um 1770 Geborenen solche Generationszusammenhänge aus typischen Problemlagen und Verarbeitungsmodi herausarbeitet.

Von besonderer theoretischer Bedeutung ist die Studie GERTHS (1935/1976) über die „Bürgerliche Intelligenz um 1800“. Mit seinem faktischen Betreuer NORBERT ELIAS die Generationensoziologie seines Doktorvaters MANNHEIM konkretisierend, entfaltet GERTH den Gedanken eines „liberalen Denkstils“, der den hier aufgefundenen Generationszusammenhang einte. Dieser Begriff meint keine konkrete politische Orientierung, keine konkreten Positionen zu konkreten Problemlagen, sondern eine, bewußten Problematisierungsformen vorangehende, vorbewußte Einstellung, welche einen Generationszusammenhang eint. GERTH weist in seiner sozialgeschichtlich fundierten Arbeit nach, daß der hier in Rede stehende Generationszusammenhang durch eine Vielzahl unterschiedlicher Erfahrungen ein liberales Klima entwickelte, welches durch Fortschrittsoptimismus und Hinwendung zu Ideen der Individualität und der gesellschaftlichen Offenheit geprägt war.

Insgesamt scheint also eine Interpretation erlaubt, die die Salongäste ausgehend von deren auffälliger Alterskohärenz durch gemeinsame Problemlagen verbunden sieht, die einen Generationszusammenhang konstituierten. In einer historischen *tour d'horizon* können Hinweise auf vielfältige soziale und kulturelle Umbrüche sowie eine relativ freie Kindheits- und Jugendphase mit der Vorstellung eines liberalen Denkstils verknüpft werden. Dabei verfestigt sich die These, daß diese Menschen die Aufgabe, mit Traditionsabbrüchen fertig zu werden, als Chance begriffen, und sich von daher über die Konzeption neuer Deutungskomplexe wie denen von Bildung, Kultur und Geselligkeit zu einer sozialen Lagerung verbanden. Die Konstitution dieses Bedeutungszusammenhangs war freilich zunächst eine Sache der gebildeten Stände, insbesondere ihrer männlichen, akademisch sozialisierten Angehörigen.

5.2. *Generationelle und soziale Lagerung*

Die Problemlagen der Salongäste, die sich aus dem Generationszusammenhang der um 1770 Geborenen wie aus deren sozialem Zusammenhang der gebildeten Stände ergaben, waren ebenso wie die sich aus ihnen ergebenden soziokulturellen Deutungs- und soziostrukturellen Handlungsentwürfe komplex aufeinander verwiesen. Hinweise darauf sind bereits mit WILD (1984) sowie GALL (1994) gegeben worden. Erstgenannter referiert, daß die an der kulturellen Mobilisierung um 1800 Beteiligten insbesondere aus den Universitäten Göttingen, Halle und Leipzig kamen, die auch den akademischen Hintergrund der meisten akademisch vorgebildeten männlichen Salongäste abgaben. Letztgenannter weist nach, daß in allen den Salons vergleichbaren

Geselligkeiten in anderen Städten um 1800 der Anteil der Aristokraten etwa bei einem Drittel lag; ferner, daß für Geselligkeiten dieser Art ein Elitenkompromiß anzunehmen ist, der, wiewohl innergesellig, eine gewisse Gleichrichtung insbesondere mit Veränderungen im sich meritokratischen Leistungskriterien öffnenden Verwaltungsbereich zeigt. Im engeren Zusammenhang der Geselligkeit akademisch Vorgebildeter in den Berliner Salons sind zudem die Ergebnisse HARDTWIGs interessant, der sich mit den studentischen Geselligkeiten zwischen 1770 und 1815 beschäftigt. Seine Ergebnisse seien hier vorgestellt, weil, wie gesehen, gerade junge Hochschulabgänger in den Berliner Salons um 1800 eine wichtige Rolle gespielt haben.

HARDTWIG arbeitet zunächst heraus, daß die Veränderung schon studentischen Sozialverhaltens in den Jahren um 1800 zentral zusammenhing mit dem, bei allen Unterschieden an einzelnen Hochschulen, überproportionalen Anteil von Aristokraten an der Studentenschaft im allgemeinen sowie an Bewegungen zur Reform studentischer Geselligkeit im besonderen (vgl. die Zahlen bei HARDTWIG 1985, S. 170; 1992, S. 39). In der Folge dessen kam es zu einer Vermischung adeliger und bürgerlicher Verkehrsformen. Auch wenn HARDTWIG (1986a, S. 333) deshalb nicht schon von einer Re-Aristokratisierung des Studiums sprechen mag, so betont er doch an anderer Stelle (1985, S. 171), daß hier eine „Synthese, in der Traditionen des adeligen Tugend- und Verhaltenskanons mit Bildungsimpulsen und Gesittungsforderungen der bürgerlichen Aufklärung verschmolzen“, zu unterstellen sei.

Diese Aussage trifft sich mit den Ergebnissen unserer eigenen Untersuchungen und Analysen. Es ist angemessen, die Geselligkeit in den Berliner Salons um 1800 im Spannungsverhältnis von traditionellen, präsenzorientierten Codes im Medium der unmittelbaren Körperlichkeit und neuen, kompetenzorientierten Deutungskomplexen im Medium der vermittelten Schriftlichkeit zu verorten. Dieser zeitgenössische Umbruch ist nicht nur aus mentalitätsgeschichtlicher Sicht immer wieder zu erkennen, sondern kann umgekehrt auch aus Deutungs- und Handlungskomplexen wie der Geselligkeit mit abgeleitet werden. Zentrales Medium sozialer Transformationsprozesse um 1800 war freie Geselligkeit (BÖDECKER 1992, S. 41ff.; KASCHUBA 1988, S. 21). Sie wurde vom Festritual zum Alltagsbestandteil. Deren freiwillige und bewußte Konstituierung wie die in ihr erprobten neuen Aushandlungsformen lösten traditionale korporative Beschränkungen durch die geteilte, stillschweigende Unterstellung von Gleichrangigkeit auf. Erst die hier entstehenden Mentalitäten und Lebensstile ermöglichten demnach neue Gruppenvergesellschaftungen. HETTLING/HOFFMANN (1997, S. 338) betonen, daß die *gleichzeitige* Fähigkeit sowohl zur Innenleitung des Verhaltens als auch zur freien Verbindung mit anderen zu Gruppen das zentrale Strukturprinzip der bürgerlich-modernen Persönlichkeit sei. Dieses formale Prinzip wurde erst durch die freien Geselligkeiten um 1800 zivilisationsgeschichtlich durchgesetzt (S. 348). Im großen Überblick sind unterschiedliche und doch ähnliche Anknüpfungen möglich. So interpretiert HARDTWIG Geselligkeit einmal (1992, S.

26ff.), auf MAX WEBER blickend, als gruppenspezifischen Beitrag der jungen akademischen Bildungsschicht zum gesellschaftlichen Rationalisierungsprozeß; ein anderes Mal (1986b, S. 588f.) blickt er auf ELIAS und interpretiert Geselligkeit um 1800 als Teil einer größeren „Gesittungs- und Disziplinierungsbewegung“ im Prozeß der mitteleuropäischen Zivilisation. Egal vor welcher Folie interpretiert wird: immer wieder erscheinen Geselligkeiten um 1800 als Orte neuer Arten von Lebensentwürfen wie von Lebenssteuerung. Hier entfalteten sich neue Symbol-, Sinn- und Handlungsordnungen, die erst später weitere Kreise erfassen sollten.

Was aber heißt dieses Ergebnis für die hier interessierende sozialgeschichtliche Fragestellung nach einer Beziehung zwischen generationellen und sozialen Schichtungsproblemen der um 1770 geborenen Jungakademiker im Spannungsfeld von Aristokratie, Aufstiegsorientierung, Publizistik und Verwaltungsdienst?

Aus neueren bildungsphilosophischen und -historischen Forschungen ist die Selbstreflexion der eben umgrenzten Kohorte als gesellschaftsformende Generation insbesondere im studentischen Milieu des ausgehenden 18. Jahrhunderts abzuleiten. Ihrer Vorstellungswelt entstammt der Kult der Jugend als besonders aufnahmefähiger und der Formung besonders zugängliche Lebensphase. MASSCHELEIN (1991, S. 65ff.) führt, ausgehend von SCHLEIERMACHERS Vorlesungen über Pädagogik aus dem Jahre 1826, über den Zusammenhang von Bildung und Öffentlichkeit aus, wie die bekannte Frage über die „Verhältnisse der älteren Generation zur jüngeren“: „Was will denn eigentlich die ältere Generation mit der jüngeren?“ als sprechender Ausdruck eines generationell bestimmten Deutungsmusters genommen werden kann. Wird nämlich der dem Zitat vorhergehende Absatz hinzugezogen, so heißt es dort über die Vormoderne in ihrer Absetzung zur Moderne, in ihr sei jeder kulturelle Orientierungsrahmen nur Tradition gewesen, „Sitte, die ohne besondere Theorie oder Methode bestehen kann.“ Demnach war das besondere Interesse an Bildungsfragen die zu Bewußtsein kommende Oberfläche eines Generationenwechsels, der sich seinerseits an der Nahtstelle zwischen dem Zusammenbrechen der Geltung insbesondere durch den Adel überlieferter Verhaltenscodes und der Notwendigkeit der Entwicklung publizistisch vermittelter, intellektuell akademisch begründeter Deutungsmuster vollzog. Wo der Einzelne begann, sich als Subjekt der Geschichte zu begreifen, wurden der Deutungskomplex zum Thema Bildung und, diesen assoziiert, das Interesse an dessen Vermittlung durch Öffentlichkeit zu zentralen Anliegen.

Diese Hypothese kann durch die bildungshistorischen Ergebnisse HARDTWIGS präzisiert werden. Folgende seiner Forschungsergebnisse sind im Generationenkontext von Interesse. Zunächst stellt er fest, daß „Jugend“ in der hier problematisierten Form etwa seit 1770 zu einem eigenständigen Deutungskomplex zusammenwuchs. Insbesondere im akademischen Milieu kam es zu einer Dynamisierung der Generationenverhältnisse. Junge Akademiker

begannen, sich selbst als die Sachwalter gesellschaftlicher Zukunft sowie das Attribut „Jugendlichkeit“ als eine besondere „Charaktereigenschaft“ zu begreifen (HARTWIG 1986b, S. 600f.) Dieses hing nach HARDTWIG (1986a, S. 324) insbesondere damit zusammen, daß seit den 1790er Jahren die studentische Lebensphase von den Beteiligten nicht mehr als Moratorium, als außer-gesellschaftliche Existenz, umgrenzt von den Sonderregeln der traditionellen akademischen Freiheit, sondern vielmehr als Vorbereitungsphase auf das gestaltende Erwachsenenalter begriffen wurde (HARDTWIG 1986a, S. 326f.). All das sieht HARDTWIG (1986b, S. 589) als Ausdruck eines „durchgreifende(n) studentische(n) Mentalitätswandel(s).“

Es trat ein Selbstanspruch auf Vervollkommnung auf, der sich insbesondere in geselligen Verhaltensnormen zeigte. Indem das neue Thema von Identität mit der Aufgabe verantwortungsvollen Sicheinfügens in Gesellschaft zusammengedacht wurde, wurden Individualität und Soziabilität im neu entstehenden Deutungskomplex „Bildung“ unentrinnbar miteinander verwoben. Die sozio-kulturelle Idee des „gebildeten“ Menschen war demnach zunächst mit den soziostrukturellen Problemen einer generationellen Lagerung verbunden, die sich ihrerseits im Ausschnitt einer bestimmten sozialen Lagerung konkretisierten.

In der Geselligkeit verbanden sich nun Deutungs- und Handlungskomplexe auf einem Feld, das zeitgenössisch schon bestellt war (HETTLING/HOFFMANN 1997, S. 348). Mit HARDTWIG (1986a, S. 328f.; 1986b, S. 586f.) können die Aspekte des sozialen und des generationellen Spannungsfeldes nun wie folgt zusammengesetzt werden. Im vorangehenden 18. Jahrhundert waren bereits Entwürfe für einen bürgerlichen Tugend- und Wertekanon diskutiert worden, die im jugendlich-akademischen Milieu aufgrund dessen außerbürgerlichen Selbstgefühls zunächst noch nicht aufgenommen worden waren. Dieses änderte sich in dem Moment, in dem die beschriebene Veränderung des jugendlichen Selbsterlebens zugunsten der Annahme einer generationellen gesellschaftlichen Verantwortung eintrat. Nun wurden die schon vorhandenen Deutungselemente aufgenommen, zugleich aber transformiert. Die Idee moralischer Selbstbildung wurde mit der Aufwertung von Bildungswissen im lebendigen Experimentieren mit neuen Formen freier Geselligkeit zusammengeführt. Durch den überproportionalen Anteil von Aristokraten an solchen Geselligkeiten verband sich jetzt das eher schriftvermittelte Bildungswissen außerdem mit der eher körperbasierten Kulturtradition der rechten „Manier“, mit der der *honnête homme* sein geselliges Sein zu gestalten wußte (zur Entwicklung bildungsbürgerlicher „Haltung“ in Geselligkeit im 19. Jahrhundert grundlegend: LINKE 1996). Erst die generationenspezifischen Verhaltens- und Deutungs-codices verbanden nun unterschiedliche Entwürfe zu zusammenhängenden Deutungskomplexen, denen Jugendlichkeit, akademische Bildung und bessere Gesellschaft als zusammengehörend erschienen (HARDTWIG 1992, S. 25, 32). HARDTWIG (1986b, S. 602f.) folgert daraus, daß der neuhumanistische Deutungs- und Verhaltenskomplex auch gedeutet

werden kann als die Übertragung eines zunächst generationellen Lösungsentwurfs für sozial bestimmte spezifische Lebensprobleme zu einem später sozial integrierenden universellen Sinnangebot wie zu einer sozialdistinktiven Handlungsorientierung für die soziale Dynamisierung insbesondere des 19. Jahrhunderts (HETTLING/HOFFMANN 1997, S. 346ff.).

Es kann also zusammengefaßt werden, daß Deutungs- und Handlungskomplexe von freier Geselligkeit in ihrer Verknüpfung zu korrespondierenden Bereichen wie „Bildung“ und „Kultur“, als zunächst generationell bestimmte, aus zunächst primär generationellen Problemlagen erwachsen. Freilich war die Gruppenkohärenzen sichernde Selbstzuschreibung als Generation keine Angelegenheit der Alterskohorte als ganzer, sondern vielmehr nur derer ihrer Teile, die gleichzeitig über eine bestimmte soziale, nämlich akademische, Lagerung im Spannungsfeld von alten und neuen Eliten verbunden waren.

6. Folgerungen für weitere Forschungsaufgaben

Für den weiteren Verlauf des 19. Jahrhunderts kann gezeigt werden, daß der Generationsaspekt gegenüber dem Schichtungsaspekt an Bedeutung verlor. Die kulturelle Deutungs- und soziale Handlungsform „Geselligkeit“ sollte ihre humanistischen, integrierenden Potentiale mehr und mehr verlieren, während ihre funktionalen, distinktiven Potentiale immer wichtiger wurden. Durch das Aufgehen der eben diskutierten Geselligkeitsentwürfe in die Deutungs- und Handlungsformen immer weiterer sozialer Felder wurde „Geselligkeit“, mit BOURDIEU, zu sozialem, insbesondere aber zu symbolischem Kapital, dessen ausschließender Aspekt gegenüber dem integrierenden eines neuen, liberal orientierten Gesellschaftsentwurfs immer mehr in den Vordergrund rückte.

Freilich ist diese Veränderung nicht nur als Verfallsgeschichte etwa im Sinne von HABERMAS „Strukturwandel der Öffentlichkeit“ (1962) zu deuten. Es kann auch andersherum argumentiert werden, daß so dem sozialen Gefüge als Ganzem Deutungs- und Handlungskomplexe zur Verfügung gestellt wurden, die dessen Dynamisierung dienten. Es könnte dann in der linkshegelianischen Tradition von HONNETHS *Kampf um Anerkennung* (1994) angenommen werden, daß erst dieses Eintreten von humanistischen Ideen in Zusammenhänge funktionaler Gruppeninteressen, gewissermaßen als „List der Vernunft“, deren Durchsetzung und damit das Fortschreiten von gesellschaftlichen Organisationsformen ermöglichte. Unter dieser Prämisse kann unter Bezug auf symbolische Ordnungen und einen spezifischen Begriff gesellschaftlicher Macht abgeleitet werden, daß der Modernisierung der modernen Staatswesen die Dynamisierung von Vergesellschaftungsprozessen vorausging. Es wird dann mit der Unterstellung operiert, daß das soziale Gefüge um 1800 Modernisierung „lernte“, indem es von Feldern wie den Berliner

Salons genera-tionelle Teilorientierungen kultureller Deutung „erntete“, womit es gleichursprünglich deren soziale Funktionalisierung mit übernahm.

Die Betrachtung von symbolischen Ordnungen – der frühliberale Denkstil im allgemeinen oder das beispielhafte Geselligkeitsstreben im besonderen – führt unter dieser Prämisse zu dem Ergebnis, daß die Wertmuster moderner Gesellschaft zurückzuführen sind auf zunächst gegebene Problemlagen eines Generationszusammenhangs, die ihrerseits insbesondere durch die soziale Lage vor allem junger Akademiker bewußt wurden. Aus ihnen wuchsen Wertorientierungen, die in gesellschaftliche Ordnungsmuster eingingen, welche nur als Kombinationen von humanistischen Deutungs- wie funktionalen Verhaltenskomplexen, nur unter gleichzeitiger Beachtung ihres inklusiven wie ihres exklusiven Aspekts angemessen interpretiert werden können.

Diese sozialphilosophische Idee wird weitere historisch-soziologische Forschung sicherlich noch intensiver differenzieren müssen. Auch wird die hier nur angedeutete Frage stärker untersucht werden müssen, wie generationelle und soziale Lagerungen, symbolische und materiale Ordnungen, utopische Hoffnungen und ideologische Setzungen im einzelnen miteinander verzahnt waren. Aus sozialgeschichtlicher Sicht ist die These abzuarbeiten, daß in diesen Geselligkeiten um 1800, je nach Interpretationsfolie, eine aufsteigende Bildungsschicht oder eine beim Kampf um soziale Felder siegreiche gebildete Figuration ihre kulturellen Modelle von Selbst- und Weltdeutung durchsetzen konnte. Diese Modelle wurden so erfolgreich, daß sie, die zunächst nur der kollektiven Identitätssicherung gedient hatten, im weiteren Verlauf zu Repräsentationsmodi von Wirklichkeit wurden, die ganze Sozialgefüge verbanden. In der historischen Bildungsforschung finden sich entsprechende Überlegungen etwa bei WEIL (1967), der die Entwicklung von der Bildungs-idee zum Bildungsprinzip diskutiert (JEISMANN 1987, VIERHAUS 1972).

Für die Berliner Salons kann festgehalten werden, daß die dort entwickelten Deutungs- und Handlungsentwürfe von Geselligkeit zunächst der Integration der durchaus unterschiedlichen Gästegruppen dienten. Die Vorstellung von „den“ Salons wurde durch die Einführung eines Drei-Phasen-Schemas des Salongeschehens differenziert. Für die zweite Phase, die besonders deutlich unter dem Aspekt eines Generationszusammenhangs zu deuten ist, kann festgestellt werden, wie der reformerisch-humanistische Anspruch des neu gefaßten Deutungskomplexes „Geselligkeit“ einerseits mit Entwürfen wie SCHLEIERMACHERS „Versuch“ (1798) die Höhen der Menschheitsverbesserung erklimm. Von nun an begannen aber andererseits die Handlungsmuster von Geselligkeit auf der sozialen Ebene zu mehr und mehr funktionalen Mitteln exklusiver Ausgrenzung zu werden. Dieser Entwicklung korrespondierte eine gewisse Gleichrichtung der beruflichen und gesellschaftlichen Kollektivbiographie einer Kerngruppe der Salongäste. Es ist auf ein bestimmtes generationell-soziales Feld zu schließen, das durch gemeinsame Problemlagen dieser Geselligen umgrenzt war. Diesem generationell-sozial bestimmten

Spannungsfeld korrespondierten gleichursprünglich die liberal-humanistischen Aspekte von „Geselligkeit“ auf der Deutungsebene wie deren funktionale Aspekte auf der sozialen Organisationsebene. Inklusiv ging es um die wechselseitige Sicherung in den Wirbeln vielfältigster verunsichernder Traditions-umbrüche, exklusiv ging es um die Sicherung symbolischen Kapitals als kultureller Deutungsmacht. Als verbindendem Element kam dabei einem gemeinsamen spezifischen geselligen Stil besondere Bedeutung zu, der aristokratisches *Savoir vivre* und publizistisch-kritische Kompetenz miteinander verknüpfte. Hier ist ein dialektischer Zusammenhang zu formulieren. Erst indem die neu gefaßte symbolische Ordnung „Geselligkeit“ exklusiv wurde, wurde sie, die zunächst als Deutungs- und Handlungsantwort für generationelle Fragen entstanden war, wie der Blick auf das weitere 19. Jahrhundert lehrt, zum Orientierungsmuster für immer weitere soziale Felder.

Solche exemplarischen Ergebnisse legen weiterer Forschung Grundannahmen nahe, die für die Salonforschung im engeren und für die historische Bildungsforschung im weiteren etwa wie folgt angedeutet werden können.

Für die Salongeschichtsschreibung sind unzulängliche Zuordnungen abzuweisen. Bisher war es üblich, die Geschichte der Salons aus größeren Theoriekontexten abzuleiten. So folgt die Literatur etwa ARENDT (1959), die die Salons als soziale Sonderräume sieht, deren inklusive Liberalität durch den Verzicht auf soziale Wirksamkeit erkauft war; sie knüpft etwa an HABERMAS (1962) an, der Geselligkeiten wie die Salons als soziale Sonderräume bürgerlichen Rasonnements in einem Elitenkonflikt ansieht, die für die Konstituierung bürgerlichen Selbstverständnisses zentral wurden; sie knüpft auch an SOMBART (1912/1984) oder ELIAS (1989) an, die Salongeselligkeiten als spezifische Sozialräume zur Ausbalancierung kultureller, sozialer und ökonomischer Ansprüche in einem Elitenkompromiß annehmen. In der Nachfolge der Erstgenannten wird Salongeselligkeit als kommunikatives Phänomen auf der kulturellen Ebene, als soziales Nichthandeln gedeutet. Dieses wird in der republikanischen Tradition ARENDTS kritisiert, in der universalpragmatischen Tradition von HABERMAS hingegen als historischer Ursprung des Diskurses gedacht. In der Nachfolge der Letztgenannten hingegen wird Salongeselligkeit als Handlungsphänomen auf der sozialen Ebene, als soziale Strategie gedeutet. Hier werden Salons als zentrale Turnierplätze frühneuzeitlicher Kämpfe um soziale Positionierung in einem zeitgenössisch erzwungenen Elitenkompromiß gedacht.

Diese Überblicksbetrachtung erklärt zum Ende die Schwierigkeiten der Begriffsdefinition in der Einleitung. Sie ging von völlig konträren Grundsatzpositionen aus, die der Literatur als Voraussetzungen dienten, aber nicht untereinander vermittelt worden sind. Gerade dieses aber ist zu leisten: Salons waren soziale Sonderräume – und Felder, die mit anderen sozialen und kulturellen Feldern wie der Verwaltung oder der Universität in enger Verflechtung standen. Salongeselligkeit war ein innovativer Deutungskomplex mit

großem humanistisch-liberalem Anspruch – *und* ein sozialer Handlungskomplex mit großem exklusivem Potential. Salons waren demnach Freiräume – *und* Börsen sozialen wie symbolischen Kapitals. Die Salongäste versuchten, mit ihren Formen von Geselligkeit eigene Probleme zu lösen – und hinterließen dem nachfolgenden Jahrhundert einen ganzen Deutungs- und Handlungskomplex „Geselligkeit“, der sich von seinen Entstehungszusammenhängen ablösen sollte. Nur bei strikter Berücksichtigung dieser Doppelgesichtigkeiten des Untersuchungsgegenstandes werden sich neue Aussagen über ihn ableiten lassen. Dann wird es möglich und nötig werden, die Einzelergebnisse gegeneinander zu gewichten und sie einzuordnen; dabei erscheinen zeitliche Differenzierungen wie das hier vorgestellte Phasenmodell als ein möglicher Weg zur Ergebnisabgrenzung.

Für die Historische Bildungsforschung im weiteren legt die hier zur Diskussion gestellte These einer Annahme der Verwiesenheit sozio-kulturell zu rekonstruierender Wertentwicklungen und sozio-strukturell zu rekonstruierender Entwicklungen des gesellschaftlichen Gefüges eine Integration sozial-, theorie- und kulturgeschichtlicher Ansätze nahe. Nur mit solcher Methodenintegration ist es möglich, von der einen Seite her die inhaltlich utopische Aufladung von Deutungs- und Handlungskonzepten wie etwa der Geselligkeit und von der anderen Seite her die beginnende Neuorganisation von Vergesellschaftungen und deren wachsende ideologisch-funktionale Bedeutung, schließlich auch noch die Verbindung beider Aspekte durch Problemlagen festzuhalten, die sowohl unter dem Aspekt generationeller als auch unter dem Aspekt sozialer Lagerungen zu beschreiben sind.

Zuletzt hat sich HODENBERG (1996, S. 191f.) vor der Folie einer Untersuchung der preußischen Richterschaft im Vormärz gegen eine funktionalistisch argumentierende Sozialgeschichte in Gestalt etwa der Historischen Professionalisierungsforschung gewandt. Statt dessen plädiert sie für eine Historische Sozialisationsforschung, die Mentalitäten, Stile, Deutungen, also kulturelle Codes, in ihrer Verflechtung mit sozialen Veränderungen systematisch aufeinander beziehen kann.

In letzter Zeit haben insbesondere HETTLING/HOFFMANN (1997) diesen Gedanken systematisch tragfähig gemacht. Nach ihrer Argumentation waren Bildung, Kultur, Geselligkeit in Theorie und Praxis nicht nur realitätsferne Utopie oder bürgerliche Ideologie, nicht nur soziale Realitäten oder kulturelle Entwürfe, nicht nur inklusiv oder exklusiv, sondern immer beides. Aus integrierender sozial- und kulturgeschichtlicher Perspektive müssen die universellen Geltungsansprüche von Begriffen wie „Bildung und Kultur“ einerseits und die partikularen sozialen Funktionen, in die diese andererseits jeweils – und zu unterschiedliche Zeiten auch noch unterschiedlich – einrückten, analytisch unterschieden, zugleich aber in der konkreten Untersuchung aufeinander bezogen werden. Aufgabe muß es sein, „die dichotomische Gegenüberstellung von Weltbildern und sozialen Praktiken zu unterlaufen.“

(HETTLING/HOFFMANN 1997, S. 346) Es geht hier also darum, zwei Aspekte in ihrer Bezogenheit aufeinander aufzuweisen. Deren einer ist, auf kultureller Ebene, die Entwicklung neuer Wertorientierungen; deren anderer ist, auf sozialer Ebene, die Entwicklung neuer gesellschaftlicher Organisationsformen. Beides ist hier am Beispiel der Geselligkeiten in den Berliner Salons um 1800 gezeigt worden.

Verzeichnis der Salongäste

Ambrosch, Joseph Karl	1759-08.09.1822
Ancillon, Johann Peter Friedrich, d.i.: Jean-Pierre Frederic	30.04.1767-19.04.1837
Arnstein, Franziska (=Fanny) Baronin von, geb. Itzig	29.11.1758-08.06.1818
August, Friedrich Wilhelm Heinrich, Prinz von Preußen	19.09.1779-19.07.1843
Augustus, auch: August Friedrich, Herzog von Sussex	27.01.1773-21.04.1843
Bärmann, Heinrich Joseph	17.04.1784-10.06.1847
Beer, Amalie, geb. Liebmann	10.02.1767-27.06.1854
Benda, Georg	1721-1795
Berg, Caroline Friederike von, geb. von Häusler	1760-15.11.1826
Bern(h)ard, Sophie Lucy, d.i.: Ester, geb. Gad, später: Domeiner, Sophie	um 1770-nach 10.10.1833
Bernhardi, August Johann Christian Ferdinand	24.06.1769-02.06.1820
Bernhardi, Anna Sophie, geb. Tieck, später: von Knorring	28.02.1775-12.10.1833
Bernstorff, Christian Günther Graf von	03.04.1769-28.03.1835
Bignon, Louis Pierre Edouard Baron de	1771-1841
Böttiger, Carl [Karl] August	08.06.1760-17.11.1835
Boye of Gennäs, Hedwig Wilhelmine Baronin von; geb. Hitzel Zülz = Hitzel Bernhardt, gesch. Flies	10.05.1775-04.08.1829
Brentano, Clemens von	09.09.1778-28.07.1842
Brin(c)kmann, Karl Gustav (seit 1835: Freiherr) von	1764-1847
Burgsdorff, Wilhelm Friedrich Theodor Joachim von	23.09.1772-06.10.1822
Caraman, Victor Louis Chales de Riquet, Graf (1830: Herzog) von	1762-1839
Casa-Valencia, Graf von	?
Chamisso, Adalbert von	27.01.1781-21.08.1838
Chézy, Helmina von, eigentl.: Wilhelmine Christine; zur Zeit der Salons noch: Freifrau von Hastfer, geb. von Klencke	26.01.1783-28.01.1856
Chodowiecky, FrI.; vermutl. Nanette	vor 1781; vermutl. zwischen 1750 und 1760
Cohen, Philippine, geb. Pessel Zülz = Pessel Bernhardt	um 1776-nach 1804
Clementi, Muzio	12.04.1746 oder 24.01.1752-10.03.1832
Crayen, Henriette von, geb. Leveraux	1755-1832
Darbes, Joseph Friedrich August	1747-26.06.1810
Dedel Salomon [seit 1815: von]	1775-1846
Delbrück, Johann Friedrich Gottlieb	12.08.1768-25.01.1830
Delbrück, Johann Ferdinand	12.04.1772-25.01.1848
Dohm, Christian Wilhelm (seit 1786: von)	11.12.1751-29.05.1820
Dohna, Friedrich Ferdinand Alexander Burggraf und Graf zu D.-Schlobitten	29.03.1771-21.03.1831
Dohna, Karl Friedrich Emil Graf zu	04.03.1784-21.02.1859

Dussek, Johann Ludwig	09.02.1761-20.03.1812
Eigensatz, Christel; d.i.: Christiane Dorothea	1781-1850
Engel, Johann Jacob	11.09.1741-28.06.1802
Ephraim, verm. Rebecca, geb. Itzig	1763-1841
Erman, Caroline, geb. Itzig	1784-1848
Erman, Paul	27.02.1764-11.10.1851
Ferreira, Silvester Pinheiro	1769-1846
Feßler, Ignaz Aurelius	18.05.1756-15.12.1839
Fichte, Johann Gottlieb	19.05.1762-29.01.1814
Filistri, Senor F. de Caramondoni	?
Finckenstein, Karl Friedrich Alexander Graf Fink von	1772-1811
Fleck, Johann Friedrich Ferdinand	10.01.1757-20.12.1801
Friedländer, David Joachim	06.12.1750-25.12.1834
Frohberg, Regina; d.i.: Rebecca Salomon, gesch. Rebecca Friedländer, getaufte Regina Sa(a)ling	04.10.1783-1850/nach 1858
Genelli, Hans Christian	23.04.1763-30.12.1823
Genlis, Stéphanie-Félicité Duerest de Saint-Aubin, Marquise de Sillery	1746-1830
Gentz, Friedrich (von)	1764-1832
Gebler, Graf	?
Goeckingh, Leopold Friedrich Günther (von)	13.07.1748-18.02.1828
Goldsmith, Louis	1763-nach 1815
Golowkin, Fedor (=Theodor) Graf von	1766-1823
Graff, Anton	18.11.1736-22.06.1813
Grotthuis, Sara, d.i.: Grotthuis, Sophie Leopoldine Wilhelmine Baronin von, geb. Sara Wulff, gesch. Sara Meyer	1763-1828
Gualtieri, Peter von	1764/65(?) - 1805
Hatzfeld-Trachtenberg, Hugo Fürst von	17.11.1755-06.12.1830
Heinrich XIV., Fürst von Reuß-Plauen	1749-1799
Hendel-Schütz, Johanne Henriette Rosine, geb. Schüler, gesch. Eunicke, gesch. Meyer	13.02.1772-04.03.1849
Helvig, Amalie von, geb. von Imhoff	1776-1831
Herz, Henriette	1764-1847
Himmel, Friedrich Heinrich	20.11.1765-08.06.1814
Hirt, Alois Ludwig	17.06.1759-29.06.1839
Hitzig, Julius Eduard	26.03.1780-26.11.1849
Hübschmann, Henriette, spätere von Bardeleben	1780-1852
Humboldt, Alexander (Freiherr) von	14.09.1769-06.05.1859
Humboldt, Wilhelm (Freiherr) von	22.06.1767-08.04.1835
Humboldt, Caroline von, geb. von Dacheröden	1766-07.03.1829
Iffland, August Wilhelm	19.04.1759-22.09.1814
Jean Paul, d.i.: Richter, Johann Paul Friedrich	31.03.1763-14.11.1825
Jenisch, Daniel	02.04.1762-09.02.1804
Jösting	?
Kleist, Heinrich von	1777-1811
Kleist, Marie Margarete Philippine von, geb. von Gualtieri	?
Klewitz, Wilhelm Anton (von)	1760-1855
Körner, Christian Gottfried	02.07.1756-13.05.1831
Körner, Minna, d.i. Anna Maria, geb. Stock	1762-1843
Körte, Wilhelm	24.03.1776-28.01.1846
Koreff, David Ferdinand,	01.02.1783-15.05.1851

Kotzebue, August Friedrich Ferdinand von	03.05.1761-25.03.1819
Kunth, Gottlob Johann Christian	12.06.1757-22.11.1829
Kutusow, Michail Illarionowitsch, Fürst von Smolensk	16.09.1745-28.04.1813
Lafontaine, August Heinrich Ludwig	10.10.1758-20.04.1831
La Roche, Carl de (von)	1766-1839
Laun, Friedrich	01.06.1770-04.05.1849
Lauska, Franz = Frantisek Jgnac	13.01.1764-18.04.1825
Lehmann, Karoline, verh. Clementi	?- 1806
Levin, Rahel, später: Friederike Antonie Robert, verh.: Friederike Antonie Varnhagen von Ense	1771-1833
Levy, Sara, geb. Zerelche = Zereline Itzig	1761-1854
Lippe, Alexander Graf zur	1776-1839
Loder, Ferdinand Justus Christian (von)	1753-16.04.1832
Löwenstern, Sophie Freiin von, spätere Gräfin de Bray	1788-1855
Louis Ferdinand, Prinz von Preußen	18.11.1772-10.10.1806
Marchetti-Fantozzi, Maria	1767-nach 1812
Marianne, Prinzessin von Preußen, geb. Prinzessin Hessen-Homburg	1785-1846
Maimon, Salomon (eigl.: Salomon-ben-Josua)	1753/54-22.11.1800
Massow, Valentin von	03.1752-20.08.1817
Mendelssohn, Henriette	1775-09.11.1831
Merkel, Garlieb Ludwig	19./31.(?)10.1769-27.04./09.05.(?)1850
Meyer, Caroline Esperance Marianne, spätere nicht anerkannte Fürstin Reuß, spätere von Eybenberg	1763-1814
Meyern Wilhelm Friedrich (von)	26.01.1759 (1762/64?)-1829
Mirabeau, Honoré Gabriel de Riqueti Graf von	1749-1791
Moritz, Karl Philipp	15.09.1757-26.11.1793
Müller, Adam Heinrich; ab 1826: Ritter von Nittersdorf	1779-1829
Müller, Johannes von	03.01.1752-29.05.1809
Nealé, Pauline Louise Gräfin von	1779-1869
Neumann, Friedrich Wilhelm	08.01.1781-09.10.1834
Niemeyer, August Hermann	01.09.1754-07.07.1828
Pachta, Josephine Gräfin von, geb. Gräfin Canal-Malabaia	um 1770-?
Parthey, Daniel Friedrich	26.12.1745-19.04.1822
Radziwill, Anton Heinrich Fürst von	13.06.1775-07.04.1833
Radziwill, Luise Fürstin von; Prinzessin von Preußen	02.05.1770-07.12.1836
Ramler, Karl Wilhelm	25.02.1729-11.04.1798
Recke, Charlotta Elisabeth Konstantia Elisa von der, geb. von Medem	20.05.1754-13.04.1833
Reichardt, Johann Friedrich	25.11.1752-27.06.1814
Reil, Johann Christian	28.02.1759-22.03.1813
Reimer, Georg Andreas	27.08.1776-26.04.1842
Robert, Ludwig, eigtl.: Marcus Levin	16.12.1778-05.07.1832
Sa(a)ling, Julie, eigtl.: Salomon	1787-verm. 1864
Sa(a)ling, Marianne, eigtl.: Salomon	1786-1868/69?
Salm-Reiferscheidt, Hugo Franz Altgraf zu	01.04.1776-31.03.1836
Sander, Sophie, geb. Dietrich	26.10.1778-31.03.1828
Sartoris, Adele von, geb. von LeFort	? (um 1760)-?
Schack, Otto Friedrich Ludwig von	1763-1815
Schadow, Johann Gottfried	30.05.1764-28.01.1850
Schadow, Marianne, geb. Devideles	1758-1815

Schlabrendorf, Karoline Gräfin, geb. Gräfin Kalckreuth	1761-1831
Schlegel, August Wilhelm (von)	08.09.1767-12.05.1845
Schlegel, Karl Wilhelm Friedrich (von)	10.05.1772-12.01.1829
Schlegel, Dorothea Friederike (von), geb. Brendel Mendelssohn, gesch. Dorothea Veit	24.10.1763-03.08.1839
Schleiermacher, Friedrich Daniel Ernst	21.11.1768-12.02.1834
Schrötter, Friedrich Leopold Reichsfreiherr von	01.02.1743-30.06.1815
Schwerin, Wilhelm Graf von	1773-1815
Seiler, Mdm(le?)	?
Spalding, Georg Ludwig	08.04.1762-07.06.1811
Spalding, Johann Joachim	01.11.1714-22.05.1804
Stael-Holstein, Anna Louisa Germaine Baronin de, geb. Necker	22.04.1766-14.07.1817
Steffens, Henrik	02.05.1773-13.02.1845
Teller, Wilhelm Abraham	09.01.1734-08.12.1804
Theremien, Ludwig Friedrich Franz	1780-1846
Tieck, Christian Friedrich	14.08.1776-12.05.1851
Tieck, Johann Ludwig	31.05.1773-28.04.1853
Tiedge, Christoph August	14.12.1752-13.03.1841
Tilly, Alexander Graf von	1754-1822
Uhden, Wilhelm von (mit Gattin)	23.08.1763-1835
Unzelmann, Friederike Auguste Konradine, geb. Flittner, spätere Bethmann-Unzelmann	24.01.1766-26.08.1815
Urquijo, Don Raphael de	?
Varnhagen (von Ense), Karl August	1785-1858
Voitus, Ernestine	1780-87-11.06.1859
Voitus, Sidonie Wilhelmine Christine, geb. Pappritz	?-07.05.1837
Weber, Bernhard Anselm	18.04.1766-23.03.1821
Werner, Friedrich Ludwig Zacharias	1768-1823
Wiesel, Pauline, geb. César	1777(79?)-1848
Woltmann, Karl Ludwig (von)	09.02.1770-19.06.1817
Zelter, Carl Friedrich	11.12.1758-1832
Zöllner, Johann Friedrich	24.03.1753-12.09.1804

Freundschafts- und Verwandtschaftsbeziehungen unter den Salongästen

Diese Liste verzeichnet diejenigen 127 Salongäste, die nachweisbar mit anderen Salongästen persönlich verwandt oder befreundet waren. Verwandtschaften werden durch Unterstreichungen der Namensnennungen angezeigt.

Ancillon, Gentz

Arnstein, Levy, Hitzig, Ephraim, Friedländer, Erman, C.& P., Froberg, Saaling,
M. & J.

August, L. Radziwill, Golowkin

Augustus, Chézy, Domeier

Bärmann, Louis Ferdinand

Benda, Reichardt

Berg, Jean Paul, J. v. Müller

Bernhard, Domeier, Schlabrendorf, Herz, Genlis, Levin, Jean Paul
 Bernhardt, S., Bernhardt, Tieck, L.&Chr., Schlegel, A.
 Bernhardt, Bernhardt, S., Tieck, L.&Chr., Burgsdorff, Schlegel, A. & F.
 Bernstorff, Meyer, M.
 Böttiger, Kotzebue, Merkel, Sander
 Boye, Cohen, Jean Paul, Fichte, Schlegel, A. & F., Meyern
 Brentano, La Roche, Hitzig
 Brinkmann, Burgsdorff, Fichte, Gentz, Humboldt, W., Levin, Schlegel, A. & F.,
 Schleiermacher, Tieck, L., Wiesel
 Burgsdorff, Finkenstein, Bernhardt, Brinkmann, Genelli, Humboldt, W. & C., Le-
 vin, Pachta, Tieck, Chr. & L.
 Caraman, Radziwill, L.
 Casa-Valencia, Eigensatz, Levin
 Chamisso, Hitzig, Neumann, Schlegel, A. & F., Varnhagen, Werner
 Chézy, Augustus, Genlis, Schlegel, D. & F., Jean Paul
 Clementi, Lehmann
 Cohen, Boye
 Cohen, Lehmann, Neumann
 Crayen, Jean Paul, Wiesel, Schack
 Dedel, Louis Ferd., Müller, J.
 Delbrück, Ferdinand, Delbrück, Friedrich, Müller, J., Schleiermacher, Spalding, G.
 Delbrück, Friedrich, Delbrück, Ferdinand, Sander
 Dohm, Humboldt, A.&W.
 Dohna, A., Dohna, F., Finkenstein, Herz, Humboldt, A. & W. Schlegel, F., Schlei-
 ermacher, Tieck, L.
 Dohna, F., Dohna, A., Schleiermacher
 Domeier, Bernhard, Augustus
 Dussek, Louis Ferd., Radziwill, A.
 Eigensatz, Casa-Valencia, Gentz, Iffland
 Engel, Herz, M., Humboldt, A. & W., Hendel-Schütz, Merkel, Ramler, Tiedge
 Ephraim, Arnstein, Friedländer, Hitzig, Levy
 Erman, C., Arnstein, Erman, P., Frohberg, Hitzig, Levy
 Erman, P., Arnstein, Erman, C., Frohberg, Hitzig, Levy
 Feßler, Fichte, Jean Paul, Sander, Werner
 Fichte, Boye, Brinkmann, Schlegel, A. & F., Levy, Feßler, Reimer, Salm-Reiffen-
 scheidt
 Finkenstein, Burgsdorff, Dohna, A., Genelli, Levin, Tieck, L., Weber
 Friedländer, Arnstein, Ephraim, Frohberg, Hitzig, Herz, M., Humboldt, A. & W.
 Froberg, Arnstein, Erman, C. & P., Friedländer, Hitzig, Levy, Saaling, J. & M.,
 Levin
 Genelli, Burgsdorff, Finkenstein, Schadow
 Genlis, Bernhard, Chézy, Herz, Kurland
 Gentz, Ancillon, Brinkmann, Eigensatz, Golowkin, Helvig, Levin, Müller, A., Wie-
 sel
 Geßler, Meyer, M.
 Goeckingh, Parthey, Tiedge, Kurland, Recke
 Golowkin, August, Gentz, Louis Ferd., Radziwill, L., Stael
 Grothuis, Levin, Meyer, M.
 Gualtieri, Kleist, Kleist, M., Levin, Wiesel
 Helvig, Gentz

Hendel-Schütz, Engel
 Herz, M., Herz, Engel, Friedländer, Maimon, Ramler, Reichardt, Salm-Reifferscheidt
 Herz, Herz, M., Bernhard, Kurland, Genlis, Humboldt, A. & W., La Roche, Mendelssohn, H., Dohna, A., Schleiermacher, Schlegel, D., Shadow, M.
 Himmel, Louis Ferdinand
 Hitzig, Arnstein, Ephraim, Friedländer, Erman, C.&P., Frohberg, Levy, Saaling, J.&M., Chamisso, Brentano, Werner, Naumann, Varnhagen, Schlegel, A.
 Humboldt, A., Humboldt, C.&W., Dohm, Dohna, A., Engel, Friedländer, Herz, Kunth, Levy
 Humboldt, C., Humboldt, A.&W., Burgsdorff, Koreff
 Humboldt, W., Humboldt, A.&C., Brinkmann, Burgsdorff, Dohm, Dohna, A., Engel, Friedländer, Herz, Kunth, Reimer, Schlegel, A.&F., Stael, Tieck, Chr., Wiesel
 Iffland, Eigensatz, Moritz, Kotzebue, Werner
 Jean Paul, Craven, Chézy, Berg, Bernhard, Boye, Kurland, Fessler, Ramler, Schlegel, F., Schleiermacher, Tieck
 Jenisch, Zöllner, Merkel, Moritz
 Jösting, Schleiermacher
 Kleist, M., Gualtieri, Kleist
 Kleist, Gualtieri, Kleist, M.
 Klewitz, Sander
 Koreff, Humboldt, C., Saaling, M., Varnhagen
 Körte, Sander
 Kotzebue, Böttiger, Iffland
 Kunth, Humboldt, A.&W., La Roche
 Kurland, Recke, Reichardt, Parthey, Radziwill, L., Herz, Jean Paul, Tieck, L., Stael, Genlis, Goeckingh, Tiedge
 La Roche, Bretano, Herz, Kunth
 Lafontaine, Reichardt, Sander
 Laun, Schlegel, F., Steffens, Tieck, L.
 Lehmann, Clementi, Cohen
 Levin, Robert, Grotthuis, Meyer, M., Bernhard, Burgsdorff, Brinkmann, Finkenstein, Casa-Valencia, Louis Ferd., Wiesel, Gentz, Gualtieri, Frohberg, Schlabrendorf, Urquio, Unzelmann, Weber
 Levy, Arnstein, Hitzig, Ephraim, Erman, C.&P., Frohberg, Saaling, M.&J., Humboldt, A., Fichte, Voitus, S.
 Louis Ferdinand, Radziwill, A.&L., Bärmann, Dedel, Dussek, Levin, Wiesel, J. v. Müller, Golowkin, Himmel
 Luise Radziwill, August, Caraman, Kurland, Golowkin, Nealé, Sartoris
 Maimon, Herz, M., Moritz
 Mendelssohn, H., Schlegel, D., Herz, Varnhagen
 Merkel, Böttiger, Engel, Jenisch
 Meyer, M., Grotthuis, Levin, Bernstorff, Geßler, Reu
 Meyern, Boye, Salm-Reifferscheidt
 Moritz, Iffland, Jenisch, Maimon
 Müller, A., Sander, S., Gentz, Schlegel, A. & W., Theremien, Tieck, L.
 Müller, J., Berg, Dedel, Delbrück, F., Louis Ferd., Werner
 Nealé, Radziwill, L.
 Neumann, Chamisso, Cohen, Hitzig, Varnhagen

Pachta, Burgsdorff, Reu, Schlegel, F., Schleiermacher
 Parthey, Kurland, Goeckingh, Recke
 Radziwill, Louis Ferdinand, Dussek, Zelter,
 Ramler, Engel, Herz, M., Tieck, L.
 Recke, Kurland, Goeckingh, Parthey, Tiedge
 Reichardt, Benda, L. Tieck, Steffens, M. Herz, Kurland, Lafontaine, Schlegel, F.
 Reimer, Fichte, Humboldt, W., Jean Paul, Schlegel, A.&F., Schleiermacher, Steffens, Tieck, L.
 Reu, Meyer, M., Pachta
 Robert, Levin, Schlegel, A. & F., Steffens
 Saaling, J., Arnstein, Froberg, Hitzig, Levy, Saaling, M.
 Saaling, M., Arnstein, Froberg, Hitzig, Levy, Saaling, J.
 Salm-Reifferscheidt, Fichte, Herz, M., Meyern
 Sander, S., Müller, A., Theremien
 Sander, Böttiger, Delbrück, Friedr., Lafontaine, Werner, Feßler, Klewitz, Körte
 Sartoris, Radziwill, M.
 Schack, Crayen
 Schadow, M., Schadow, Herz
 Schadow, Schadow, M., Genelli, Tieck, Chr.
 Schlabrendorf, Levin
 Schlegel, A., Schlegel, D.&F., Bernhardi, Bernhardi, S., Boye, Brinkmann, Chamisso, Hitzig, Tieck, L., Stael, Fichte, Humboldt, W., Steffens, Müller, A., Reimer, Robert, Unzelmann
 Schlegel, D., Mendelssohn, H., Schlegel, A.&F., Chézy, Herz, Schleiermacher
 Schlegel, F., Schlegel, D.&A., Bernhardi, Boye, Brinkmann, Chamisso, Chézy, Dohna, A., Jean Paul, Reichardt, Humboldt, W., Schleiermacher, Fichte, Laun, Steffens, Müller, A., Pachta, Reimer, Robert
 Schleiermacher, Brinkmann, Delbrück, F., Dohna, A.&F. Herz, Jean Paul, Jösting, Pachta, Reimer, Schlegel, A. & D. & F., Steffens
 Spalding, G., Spalding, J., Delbrück, Ferdinand
 Spalding, J., Spalding, G., Teller, Zöllner
 Stael, Golowkin, Humboldt, W., Kurland, Schlegel, A.
 Steffens, Reichardt, Laun, Reimer, Robert, Schlegel, A.&F., Schleiermacher, Tieck, L.
 Teller, Spalding, J.
 Theremien, Müller, A., Sander, S., Varnhagen,
 Tieck, Chr., Bernhardi, Bernhardi, S., Tieck, L., Burgsdorff, Humboldt, W., Schadow
 Tieck, L., Bernhardi, S., Bernhardi, Tieck, Chr., Reichardt, Brinkmann, Burgsdorff, Dohna, A., Jean Paul, Ramler, Kurland, Schlegel, A., Finkenstein, Laun, Steffens, Müller, A., Reimer
 Tiedge, Engel, Goeckingh, Kurland, Recke
 Unzelmann, Levin, Schlegel, A.
 Urquio, Levin
 Varnhagen, Chamisso, Hitzig, Koreff, Mendelssohn, H., Neumann, Theremien
 Voitus, E., Voitus, S., Zelter
 Voitus, S., Voitus, E., Zelter, Levy
 Weber, Finkenstein, Levin
 Werner, Chamisso, Feßler, Hitzig, Müller, J., Sander

Wiesel, Crayen, Brinkmann, Gentz, Gualtieri, Gentz, Humboldt, W., Levin, Louis Ferdinand
Zelter, Voitus, E.&S., Radziwill, A.
Zöllner, Jenisch, Spalding, J.

Literatur

- [ADB] Allgemeine Deutsche Biographie. Hrsg. von der Historischen Commission bei der Königlichen Akademie der Wissenschaften München. Unveränderter Nachdruck der Auflage München 1875-1912. 56 Bde., Berlin 1967-1981.
- ARENDT, H.: RAHEL VARNHAGEN. Lebensgeschichte einer deutschen Jüdin aus der Romantik. München 1959.
- BECKER-CANTARINO, B.: „Feminismus“ und „Emanzipation“? Zum Geschlechterdiskurs der deutschen Romantik am Beispiel der „Lucinde“ und ihrer Rezeption. In: SCHULTZ, H. (Hrsg.): Salons der Romantik. Beiträge eines Wiepersdorfer Kolloquiums zu Theorie und Geschichte der Salons. (Wiepersdorfer Kolloquium, Bd. 2.) Berlin/ New York 1997, S. 21-44.
- BLANKERTZ, H.: Berufsbildung und Utilitarismus. Problemgeschichtliche Untersuchungen. Düsseldorf 1963, Reprint Weinheim/ München 1985.
- BLANKERTZ, H.: Geschichte der Pädagogik. Von der Aufklärung bis zur Gegenwart. Wetzlar 1982.
- BÖDECKER, H.E.: Die „gebildeten Stände“ im späten 18. und frühen 19. Jahrhundert. Zugehörigkeit und Abgrenzungen. Mentalitäten und Handlungspotentiale. In: CONZE/ KOCKA, Bd. 3, S. 19-40.
- BÖHME, G./ TENORTH, H.-E.: Einführung in die Historische Pädagogik. Darmstadt 1990.
- BOLLENBECK, G.: Bildung und Kultur. Glanz und Elend eines Deutungsmusters. Frankfurt a.M. 1994.
- [BÖTTIGER, K.A.): Litterarische Zustände und Zeitgenossen. In Schilderungen aus KARL AUGUST BÖTTIGER's handschriftlichem Nachlasse. Hrsg. von K.W. BÖTTIGER. Bd. 1, Leipzig 1838.
- BRUER, A.A.: Geschichte der Juden in Preußen (1750-1820). Frankfurt a.M. 1991.
- CONZE, W./ KOCKA, J. (Hrsg.): Bildungsbürgertum im 19. Jahrhundert. 4 Bde., Stuttgart 1985ff., hier Bd. 3: Lebensführung und ständische Vergesellschaftung. Hrsg. von R.M. LEPSIUS. (Industrielle Welt, Bd. 47.) Stuttgart 1992.
- [DBA] Deutsches Biographisches Archiv = German Bibliographical Archive [DBA I]. Eine Kumulation aus 264 der wichtigsten biographischen Nachschlagewerke für den deutschen Bereich bis zum Ausgang des 19. Jahrhunderts. Microfiche-Edition. Hrsg. von B. FABIAN. Bearb. unter Leitung von W. GORZNY. 1447 Fiches, München 1982-1985.
- [DBA/ Neue Folge] Deutsches Biographisches Archiv. Neue Folge bis zur Mitte des 20. Jahrhunderts = German Biographical Archive. A Sequel to the mid-twentieth Century [DBA II]. Microfiche-Edition. Bearb. von W. Gorzny. 1457 Fiches, München 1989-1993.
- DREWITZ, I.: Die Brüder Humboldt und die Berliner Salons. In: HAMACHER, K. (Hrsg.): Universalismus und Wissenschaft im Werk und Wirken der Brüder HUMBOLDT. (Studien zur Philosophie und Literatur des 19. Jahrhunderts, Bd. 31.) Frankfurt a.M. 1976, S. 17-28.

- EGERT, I.: Die „Berlinerische Monatsschrift“ (1783-1796) in der deutschen Spätaufklärung. In: Zeitschrift für Geschichtswissenschaft 39 (1991), S. 130-152.
- ELIAS, N.: Über den Prozeß der Zivilisation. Soziogenetische und psychogenetische Untersuchungen. 2 Bde., zuletzt Frankfurt a.M. 1989.
- ENGELSING, R.: Arbeit, Zeit und Werk im literarischen Beruf. Göttingen 1976.
- FOGT, H.: Politische Generationen. Empirische Bedeutung und theoretisches Modell. (Beiträge zur sozialwissenschaftlichen Forschung, Bd. 32.) Opladen 1982.
- GALL, L.: Adel, Verein und städtisches Bürgertum. In: FEHRENBACH, E. (Hrsg.): Adel und Bürgertum in Deutschland. 1770-1848. (Schriften des Historischen Kollegs, Reihe Kolloquien, Bd. 31.) München 1994, S. 29-43.
- GAUS, D.: Geselligkeit und Gesellige Bildung. Bürgertum und bildungsbürgerliche Kultur um 1800. Stuttgart/ Weimar 1998.
- GEHRING, A.: Die Geselligkeit. Überlegungen zu einer Kategorie der „klassischen“ Soziologie. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 21 (1969), S. 441-455.
- GERTH, H.H.: Bürgerliche Intelligenz um 1800. Zur Soziologie des deutschen Frühliberalismus (1935). Hrsg. von U. HERRMANN. (Kritische Studien zur Geschichtswissenschaft, Bd. 19.) Göttingen 1976.
- GESSINGER, J.: „Es ist ein sonderbares Gefühl, sich auf dem Papier jemand nähern zu wollen“. Literarisches Leben im Berlin des späten 18. Jahrhunderts. In: Der Deutschunterricht 44 (1992), H. 5, S. 8-23.
- GRADENWITZ, P.: Literatur und Musik in geselligem Kreise. Geschmacksbildung, Gesprächsstoff und musikalische Unterhaltung in der bürgerlichen Salongesellschaft. Stuttgart 1991.
- GRATTENAUER, K. F.: Wider die Juden. Ein Wort der Warnung an alle unsere christliche Mitbürger. Berlin 1803.
- HABERMAS, J.: Strukturwandel der Öffentlichkeit. Untersuchungen zu einer Kategorie der bürgerlichen Gesellschaft. Frankfurt a.M. 1962.
- HAFERKORN, H.J.: „Der freie Schriftsteller. Eine literatursoziologische Studie über seine Entstehung und Lage in Deutschland zwischen 1750 und 1800.“ In: LUTZ, B. (Hrsg.): Deutsches Bürgertum und literarische Intelligenz 1750-1800. Stuttgart 1974, S. 113-276.
- HAHN, B.: Unter falschem Namen. Von der schwierigen Autorschaft der Frauen. Frankfurt a.M. 1991.
- HARDTWIG, W.: Auf dem Weg zum Bildungsbürgertum. Die Lebensführungsart der jugendlichen Bildungsschicht 1750-1819. In: CONZE/ KOCKA (Hrsg.), Bd. 3, S. 41-52.
- HARDTWIG, W.: Krise der Universität, studentische Reformbewegung (1750-1819) und die Sozialisation der jugendlichen deutschen Bildungsschicht. Aufriß eines Forschungsproblems. In: Geschichte und Gesellschaft 11 (1985), S. 155-176.
- HARDTWIG, W.: Sozialverhalten und Wertwandel der jugendlichen Bildungsschicht im Übergang zur bürgerlichen Gesellschaft. In: Vierteljahresschrift für Wirtschafts- und Sozialgeschichte 73 (1986), S. 305-355. (a)
- HARDTWIG, W.: Studentische Mentalität – Politische Jugendbewegung – Nationalismus. Die Anfänge der deutschen Burschenschaft. In: Historische Zeitschrift Bd. 242 (1986), S. 581-628. (b)
- HEILBORN, E.: Die gute Stube. Berliner Geselligkeit im 19. Jahrhundert. Wien 1922, Reprint Berlin 1988.
- HEINRICH, G.: Die Berliner Salons in der literarischen Kommunikation zwischen 1790 und 1800. In: Zeitschrift für Germanistik, NF 3 (1993), S. 309-319.

- HERRMANN, U.: Das Konzept der „Generationen“. Ein Forschungs- und Erklärungsansatz für die Erziehungs- und Bildungssoziologie und die Historische Sozialisationsforschung. In: Neue Sammlung 27 (1987), S. 364-377.
- HERTZ, D.: Die jüdischen Salons im alten Berlin. Frankfurt a.M. 1991.
- HERTZ, D.: Mischehen in den Berliner Salons. In: Bulletin des LEO BAECK Instituts. Tel Aviv, Nr. 79, 1988, S. 37-74.
- [HERZ, H.]: Berliner Salon. Erinnerungen und Porträts. Hrsg. und mit einem Nachwort versehen von U. JANETZKI. Frankfurt a.M. 1984.
- HETTLING, M./ HOFFMANN, S.-L.: Der bürgerliche Wertehimmel. Zum Problem individueller Lebensführung im 19. Jahrhundert. In: Geschichte und Gesellschaft 23 (1997), S. 333-359.
- HODENBERG, C. VON: Kollektive Sozialisation oder Professionalisierung? Zwei Zugänge zur Geschichte bildungsbürgerlicher Berufsgruppen am Beispiel der preußischen Richterschaft im Vormärz. In: Jahrbuch für Historische Bildungsforschung 3 (1996), S. 185-208.
- HONNETH, A.: Kampf um Anerkennung. Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte. Frankfurt a.M. 1994.
- IM HOF, U.: Das gesellige Jahrhundert. Gesellschaft und Gesellschaften im Zeitalter der Aufklärung. München 1982.
- [IBN] Index bio-bibliographicus notorum hominum. Hrsg. von J.-P. LOBIES u.a. Ab Pars C, Sectio 1, Vol. 48 hrsg. von O. und W. ZELLER. Osnabrück 1973ff.
- ISSELSTEIN, U.: Die Titel der Dinge sind das Fürchterlichste! RAHEL LEVINS „Erster Salon“. In: Salons der Romantik. Beiträge eines Wiepersdorfer Kolloquiums zu Theorie und Geschichte der Salons. Hrsg. von H. SCHULTZ. (Wiepersdorfer Kolloquium, Bd. 2.) Berlin/ New York 1997, S. 171-212.
- JAEGER, H.: Generationen in der Geschichte. Überlegungen zu einer umstrittenen Konzeption. In: Geschichte und Gesellschaft 3 (1977), S. 429-452.
- JEISMANN, K.-E.: Einleitung. Zur Bedeutung der „Bildung“ im 19. Jahrhundert. In: Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte. Bd. III: 1800-1870. Von der Neuordnung Deutschlands bis zur Gründung des Deutschen Reiches. Hrsg. von K.-E. JEISMANN und P. LUNGREEN. München 1987, S. 1-21.
- KAISER, A.: Salons und Gesellschaften. In: DERS. (Hrsg.): Gesellige Bildung. Studien und Dokumente zur Bildung Erwachsener im 18. Jahrhundert. Bad Heilbrunn 1989, S. 133-142.
- KASCHUBA, W.: Deutsche Bürgerlichkeit nach 1800. Kultur als symbolische Praxis. In: KOCKA, J./ FREVERT, U. (Hrsg.): Bürgertum im 19. Jahrhundert. Bd. 3, Frankfurt a.M. 1988, S. 9-44.
- KLÜGER, R.: Zum Außenseitertum der deutschen Dichterinnen. In: GALLAS, H./ HEUSER, M. (Hrsg.): Untersuchungen zum Roman von Frauen um 1800. (Untersuchungen zur deutschen Literaturgeschichte, Bd. 55.) Tübingen 1990, S. 41-51.
- KÖHLER, A.: Salonkultur im klassischen Weimar. Geselligkeit als Lebensform und literarisches Konzept. Stuttgart 1996.
- KRAUL, M.: Gymnasium und Gesellschaft im Vormärz. Neuhumanistische Einheitschule, städtische Gesellschaft und soziale Herkunft der Schüler. (Studien zum Wandel von Gesellschaft und Bildung im 19. Jahrhundert, Bd. 18.) Göttingen 1980.
- LEPSIUS, M. R.: Das Bildungsbürgertum als ständische Vergesellschaftung. In: CONZE/ KOCKA (Hrsg.), Bd. 3, S. 8-18.
- LINKE, A.: Sprachkultur und Bürgertum. Zur Mentalitätsgeschichte des 19. Jahrhunderts. Stuttgart/ Weimar 1996.

- MANNHEIM, K.: Wissenssoziologie. Hrsg. von K. H. WOLFF. Berlin 1964.
- MASSCHELEIN, J.: Die ergebnislose und die funktionslose Erziehung. Gemeinschaft, Öffentlichkeit und Immanenz. In: Zeitschrift für Pädagogik 37 (1991), S. 65-80.
- MÖLLER, H.: Vernunft und Kritik. Deutsche Aufklärung im 17. und 18. Jahrhundert. Frankfurt a.M. 1986.
- MÖLLER, H.: Preußische Aufklärungsgesellschaften und Revolutionserfahrung. In: BÜSCH, O./ NEUGEBAUER-WÖLK, M. (Hrsg.): Preußen und die revolutionäre Herausforderung seit 1789. Ergebnisse einer Konferenz. (Veröffentlichungen der Historischen Kommission zu Berlin, Bd. 78.) Berlin 1991, S. 103-117.
- MOSSE, G.L.: Das deutsch-jüdische Bildungsbürgertum. In: CONZE, W./ KOCKA, J. (Hrsg.): Bildungsbürgertum im 19. Jahrhundert. Bd. 2: Bildungsgüter und Bildungswissen. Hrsg. von R. KOSELLECK. (Industrielle Welt, Bd. 41.) Stuttgart 1990, S. 168-180.
- [NDB] Neue Deutsche Biographie. Hrsg. von der Historischen Kommission bei der Bayerischen Akademie der Wissenschaften München. Ca. 25 Bde., davon 17 erschienen. Berlin 1971ff.
- NIPPERDEY, TH.: Vereine als soziale Struktur in Deutschland im späten 18. und frühen 19. Jahrhundert. Eine Fallstudie zur Modernisierung I. In: DERS.: Gesellschaft, Kultur, Theorie. Gesammelte Aufsätze zur neueren Geschichte. (Kritische Studien zur Geschichtswissenschaft, Bd. 18.) Göttingen 1976, S. 174-205.
- ROEBLING, I.: „Frühlingsmomente eines geselligen Vollgenusses“. Geselligkeit als kritische intersubjektivität im Kreis der RAHEL LEVIN. In: GUTJAHR, O./ KUHLMANN, W./ WUCHERPFENNIG, W. (Hrsg.): Gesellige Vernunft. Zur Kultur der literarischen Aufklärung. Festschrift für W. MAUSER zum 65. Geburtstag. Würzburg 1993, S. 243-262.
- SCHLEIERMACHER, F.D.E.: Versuch einer Theorie des geselligen Betragens (1798). In: DERS.: Kritische Gesamtausgabe. Hrsg. von H.-J. BIRKNER u.a. Abt. I, Bd. 2, Berlin 1985, S. 163-184.
- SCHMITZ, R. (Hrsg.): Die ästhetische Prügeley. Streitschriften der antiromantischen Bewegung. Göttingen 1992.
- SCHULTZ, H.: Vorwort. In: DERS. (Hrsg.): Salons der Romantik. Beiträge eines Wiepersdorfer Kolloquiums zu Theorie und Geschichte der Salons. (Wiepersdorfer Kolloquium, Bd. 2.) Berlin/ New York 1997, S. V-VI.
- SCHULZ, G.: „Das Berlinische Archiv der Zeit und ihres Geschmacks“. Eine Zeitschrift der GOETHEzeit. Zugleich ein Beitrag zur Berlinkunde im Rahmen der Erwachsenenbildung. Mit einer Bibliographie von U. SCHULZ. Hrsg. von der Bremer Volkshochschule. (Bremer Beiträge zur Freien Volksbildung, Bd. 10 = Bibliographien zur Zeit- und Kulturgeschichte, Bd. 2.) Bremen 1966.
- SEIBEL, V.: Elternhaus, Schule, politische Ideen und Erfahrungswelt in den Generationen vor und nach 1800. Studien zur Sozialisation in der Umbruchzeit 1750-1850 nach deutschen Autobiographien. Diss. Tübingen 1986 (vervielf.).
- SEIBERT, P.: Der Literarische Salon. Ein Forschungsüberblick. In: Internationales Archiv für die Sozialgeschichte der Literatur, Sonderheft 3 (1993): Forschungsreferate, S. 159-220. (a)
- SEIBERT, P.: Der literarische Salon. Literatur und Geselligkeit zwischen Aufklärung und Vormärz. Stuttgart 1993. (b)
- SOMBART, W.: Liebe, Luxus und Kapitalismus. Über die Entstehung der modernen Welt aus dem Geist der Verschwendung (1912). Berlin 1984.
- STRUBE, R.: Sie saßen und tranken am Teetisch. Anfänge und Blütezeit der Berliner Salons 1789-1871. München u.a. 1991.

- TITZE, H.: Der Akademikerzyklus. Historische Untersuchungen über die Wiederkehr von Überfüllung und Mangel in akademischen Karrieren. Göttingen 1990.
- TREPP, A.-C.: Sanfte Männlichkeit und selbständige Weiblichkeit. Frauen und Männer im Hamburger Bürgertum zwischen 1770 und 1840. (Veröffentlichungen des Max-Planck-Instituts für Geschichte, Bd. 123.) Göttingen 1996.
- VIERHAUS, R.: Art. Bildung. In: Geschichtliche Grundbegriffe. Historisches Lexikon zur politisch-sozialen Sprache in Deutschland. Hrsg. von O. BRUNNER, W. CONZE, R. KOSELLECK. Bd. 1, Stuttgart 1972, S. 508-551.
- VON DER HEYDEN-RYNSCH, V.: Europäische Salons. Höhepunkte einer versunkenen weiblichen Kultur. München 1992.
- WEHLER, H.-U.: Deutsche Gesellschaftsgeschichte. 1. Bd.: Vom Feudalismus des Alten Reiches bis zur Defensiven Modernisierung der Reformära, 1700-1815. München 1987.
- WEIL, H.: Die Entstehung des deutschen Bildungsprinzips. Bonn 1967.
- WILD, R.: Stadtkultur, Bildungswesen und Aufklärungsgesellschaften. In: GRIMMINGER, R. (Hrsg.): Hansers Sozialgeschichte der deutschen Literatur. Bd. 3/I: Deutsche Aufklärung bis zur Französischen Revolution 1680-1789. Frankfurt a.M. 1984. S. 103-132.
- WILHELMY, P.: Der Berliner Salon im 19. Jahrhundert (1780-1914). (Veröffentlichungen der historischen Kommission zu Berlin, Bd. 73.) Berlin 1989.
- WOLF, M.: Kultureller Wandel und Generationen. Das Generationskonzept als Möglichkeit der Binnendifferenzierung sich wandelnder sozio-kultureller Systeme. Diss. Berlin 1993 (Typoskr.).

Anschrift des Autors:

Dr. Detlef Gaus
Friedrich-Ebert-Str. 6, 29525 Uelzen

„Buddha“, „Sigfrid“ oder „Christus“

Religiöse Suchbewegungen als Ausdruck kultureller Identitätskrisen im deutschen Bildungsbürgertum um 1900

„Der Größe echter (vielleicht mitunter auch eingeredeter) Verzweiflung entspricht die Ausgedehntheit der Streifzüge, auf die sich die nach Erfüllung fahndende religiöse Bedürftigkeit begibt...“

Siegfried Kracauer (1922-1977)

1. „Ich künde Euch die Selbsterlösung!“

Im Jahre 1910 erschien in einem Leipziger Unternehmen genannt „Neuer Verlag Deutsche Zukunft“ eine schmale Schrift mit dem um so anspruchsvolleren Titel „Sigfrid oder Christus?! Kampf ruft an die germanischen Völker zur Jahrtausendwende“ (ANONYM, i.e. REUTER 1910). Die Verfasserangabe „Von einem Deutschen“ signalisierte dem kundigen Zeitgenossen, daß hier ein Anonymus die Stimme mit ebensoviel Recht erheben wollte, wie zehn Jahre vor der Jahrhundertwende der inzwischen als „Rembrandtdeutscher“ bekannt gewordene JULIUS LANGBEHN, dessen Bestseller „Rembrandt als Erzieher“ anfänglich auch nur mit der Verfasserangabe „Von einem Deutschen“ veröffentlicht worden war (LANGBEHN 1890, dazu BEHRENDT 1984).

Noch im gleichen Jahr 1910 lüftete der Verfasser von „Sigfrid oder Christus?!“ sein Inkognito und gab sich als OTTO SIGFRID REUTER zu erkennen.¹ REUTER war zum Zeitpunkt des Erscheinens seines Buches höherer Verwaltungsbeamter im Post- und Telegraphenamts der Hansestadt Bremen, gleichzeitig völkischer Aktivist der niedersächsisch-bremischen Heimatbewegung sowie Initiator einer (bis heute existierenden) Deutschgläubigen Gemeinschaft und des Deutschen Ordens. Diese beiden völkisch-religiösen Gruppen haben im Geflecht der Bünde und Organisationen die gesamte Weimarer Republik hindurch eine bedeutsame Rolle gespielt.

„Sigfrid oder Christus?!“, diese – im Falle REUTERS² zugunsten des ersteren entschiedene – Frage nach dem für Deutsche verpflichtenden religiösen Leit-

bild beschäftigte in dieser oder ähnlicher Form damals zahlreiche Zeitgenossen, die – enttäuscht von protestantisch-ortodoxer Kirchlichkeit oder protestantisch-liberaler Theologie – dem Christentum abgeschworen und sich auf die Suche nach neuen Formen von „Rück-Bindung“, von *religio* begeben hatten. Wer die Krisen der Epoche als Ergebnis herrschender Gottlosigkeit der Verhältnisse interpretierte, der mußte sich ja zwangsläufig nach neuen religiösen Fundamenten der individuellen Existenz und der des Volkes umsehen. Da Protestantismus und Katholizismus am Niedergang des Deutschtums beteiligt zu sein schienen, diesen zumindest nicht verhindert hatten, war die Rückwendung zu vorchristlichen Glaubensvorstellungen nur konsequent:

„Trotz all der berühmten ‚Fortschritte‘, der vielgepriesenen ‚Kulturrerrungenschaften‘ haben wir Schaden! Sagt man, das sei doch nicht die Schuld des Christentums? Nun, dann sage ich, es hat zum mindesten vollkommen versagt, hat uns nicht nur nicht besser machen können, als wir einst ‚als Helden‘ waren; es hat nicht einmal verhindern können, daß wir schlechter wurden.“ (GRÄFF 1918, Hervorh. im Original)³

Nicht erst ein „Neuer Rechter“ unserer Tage wie ALAIN DE BENOIST also, sondern schon damals wollte einzelne wilhelminische Bildungsbürger durchaus „Heide(n) sein zu einem neuen Anfang“ (BENOIST 1982)⁴ und schrieben die Rückkehr zu den sogenannten europäischen Urreligionen auf ihre Fahnen, wobei man in Deutschland natürlich in erster Linie an die Germanen dachte.

Zwei unterschiedliche Wege der Wiederbelebung des Urväterglaubens wurden beschritten: zum einen der einer angeblich wissenschaftlichen Rekonstruktion alten germanischen Glaubens und zum andern der Reevokation solcher Glaubensbestände in Feiern und kultischen Festen. Für jede dieser Vorgehensweisen einer – wie man sie schon zeitgenössisch nannte – neuheidnischen Renaissance existierten innerhalb der völkischen Bewegung spezialisierte Verlage (ULBRICHT 1988-1992, 1990, 1993a), deren Produktion sich zumeist jedoch auf das Schrifttum einer bestimmten religiösen Gruppe beschränkte.

Betrachtet man die völkisch inspirierten Abkehrbewegungen vom herkömmlichen Christentum, also diejenigen neuen Religionen, die sich selbst nicht als atheistisch, freireligiös oder monistisch bezeichneten, so muß man generell unterscheiden zwischen zwei Typen neuer Religionsvereinigungen. Die einen⁵ wollen weiterhin am Christentum festhalten, es jedoch von „jüdischen“ oder „römischen Verfälschungen“ reinigen. Die radikale Historisierung der gesamten christlichen Überlieferung, vor allem in der Leben-Jesu-Forschung (GEORGI 1990) und der Bibelkritik, treiben die religiös Suchenden jedoch weiter. So gehen schließlich die nachlassende Bindungskraft der Kirchen und die schwindende Plausibilität christlicher Verkündigung als Wort Gottes eine verstörende Verbindung ein, die immer mehr Gläubige nach an-

derer als der von Kanzel und Katheder verkündeten Gewißheit rufen läßt. Somit entstehen Gruppierungen, deren religiöser Synkretismus auf christliche Überlieferungen gänzlich verzichtet und letztlich der Wiedererweckung eines vorchristlichen Glaubens dienen soll.⁶ Daß die Glaubensbezeugungen ebenso wie einzelne Kulte und Rituale des neu entstehenden „germanischen“ Neuheidentums bzw. des sogenannten „Deutschglaubens“⁷ in ihrer je eigenen Ausprägung jedoch nur verständlich sind vor dem Hintergrund christlich geprägter Kultur, zeigen einzelne Diskussionen zu bestimmten religiösen Fragen, etwa zum Problem der Erbsünde bzw. der Sündhaftigkeit des Menschen überhaupt, weiterhin zur Idee der Erlösung durch einen Erlöser sowie zur Person Jesu Christi.⁸ Gerade solche Fragestellungen, die man innerhalb der neuheidnisch-deutschgläubigen Szene in erregten Debatten abarbeitete, sind jedoch ausschließlich vorgegeben durch das weiterhin dominante kirchliche Umfeld bzw. die christliche Herkunft und Prägung der Adepten ebenso wie der Stifter neuer Religionen.

Daß überwiegend das protestantische Christentum eine ständige Herausforderung antichristlicher Religionsbewegungen blieb – und bis heute bleibt (VON SCHNURBEIN 1992, S. 231ff.) –, läßt sich auch an einem weiteren Aspekt verdeutlichen. Historischer Bezugspunkt der vielfältigen Bemühungen um eine Neu- bzw. Wiedergeburt Deutschlands durch eine „arteigene“ Religion war nämlich die Renaissance (ULBRICHT 1995), vor allem aber die deutsche Reformation und das – inzwischen ausschließlich deutschnational gedeutete – Wirken Luthers (MARON 1982, 1983). Die in völkischen Kreisen modische Gewohnheit der Eindeutschung einzelner Fremdwörter sorgte allein schon dafür, daß man „Renaissance“ immer häufiger mit „Wiedergeburt“ übersetzte und „reformatio“ als „Rück-Bildung“. So aber nannte man die Wiedergewinnung des eigenen, von fremden kulturellen Einflüssen angeblich überformten und verfälschten Kulturerbes. Bereits in der Endphase des Kaiserreichs, besonders jedoch im Ersten Weltkrieg, kam es zur Wortprägung und der Vorstellung einer „zweiten“ und „neuen“ Reformation (LIESKE 1911, ANDERSEN/BARTELS/KATZER/WOLZOGEN 1917). Noch in den 20er Jahren ist bei DINTER die Rede von der „Vollendung der Reformation“ (DINTER 1936).⁹

In anderer Hinsicht aber galt es, die Reformation nicht zu vollenden, sondern vielmehr rückgängig zu machen. Die meisten radikalen Nationalisten nämlich hielten die konfessionelle Spaltung der Deutschen – neben der in soziale Klassen – für das Grundübel der Epoche. Der ersehnte „Deutschglauben“ wurde folglich als ein für alle „Volksgenossen“ verbindliches Glaubenssystem imaginiert. Für den „neuen deutschen Menschen“¹⁰ des bald schon kommenden so genannten „neuen“ oder gar „dritten“ Reiches¹¹ sollte nur *eine* Konfession gelten: die des eigenen „Artbekenntnisses“ oder gar Rasseglaubens. Die „Artgemeinschaft“ aller Deutschen bildete in letzter Konsequenz also nicht nur die Gemeinde des neuen Glaubens, sondern selbst den Gegenstand der religiösen Verehrung. Indem man in der Nachfolge ei-

nes vulgarisierten NIETZSCHE wurde, „was man ist“ (TROELTSCH 1915/16)¹², sich mithin der eigenen völkischen Substanz versicherte, wurde man religiös, weil deutsch, und wurde zugleich deutsch, weil auf „eigene Art“ religiös: Selbsterlösung (FAHRENKROG 1921, S. 15ff.) ist Praxis, Programm und Verheißung der meisten neuen Religionssysteme¹³, die folglich auch auf jegliche Mittler zwischen Individuum, Gott und den Göttern verzichten können, also schon aus diesem Grund laizistisch und antiklerikal sein müssen. Bei denen, die nicht ganz von christlichen Vorbildern lassen wollen, ist der nun sogenannte „reine Krist“¹⁴ nicht mehr länger Gottes Sohn und Erlöser, sondern eine „arische“ Lichtgestalt, Vorbild ebenso wie Vexierbild deutsch-männlicher Identität, Kampfgefährte in Zeiten des Ringens zwischen Hell und Dunkel (JEZIOROWSKI 1987, S. 152-180) – und wird letztlich austauschbar mit Baldur oder Sigfrid, Hermann dem Cherusker oder Herzog Widukind (ULBRICHT 1994), den populärsten vier Nothelfern völkisch Gläubiger.

Das Konzept der Selbsterlösung bringt die völkischen Religionen in die Nähe eines Glaubenssystems, das neben dem Christentum die wesentliche Konkurrenz im neureligiösen Feld darstellt, nämlich in die des Buddhismus bzw. der zeitgenössischen Buddhismus-Rezeption (USARSKI 1989a,b). Hier kreisen die Diskussionen vor allem um den Vergleich germanischer und asiatischer Wiedergeburtsideen (REUTER 1918, HUBER 1992), sowie den deutlich empfundenen Kontrast zwischen einem sogenannten „germanischen Schicksalsglauben“ und der Idee des Karma. Da sowohl die Völkisch-Religiösen als auch die deutschen Buddha-Anhänger mit dem Anspruch auftraten, Adepten einer „aristokratischen“ Religion (VAN DER SMISSEN 1906)¹⁵ zu sein, ergaben sich weitere Reibungspunkte. Die meisten Auseinandersetzungen allerdings entzündeten sich dabei weniger am originalen Buddhismus oder am Hinduismus, als vielmehr an der Theosophie (SPANN-REINSCH 1919), die damals eine intellektuelle Modeströmung ersten Ranges darstellte, so daß sich die ersten deutschen Buddhisten zu zahlreichen kritischen Stellungnahmen herausgefordert fühlten. Daß völkisch-religiöse Weltanschauungspropheten ihrerseits sich speziell von der Theosophie glaubten abgrenzen zu müssen, liegt wohl hauptsächlich daran, daß diese insbesondere auf Ästheteten und Literaten des Symbolismus, der Decadence und einzelne Protagonisten der modernen Malerei gewirkt hat (SCHÖNENBERGER 1980; HOLSTE 1992, S. 72-119). Diese kulturellen Strömungen galten den Völkischen gleichermaßen als „undeutsch“ und „entartet“. Daß andererseits bestimmte Richtungen völkischer Religion ohne theosophische Einflüsse undenkbar wären, zeigt das Beispiel der sogenannten „Ariosophie“ sowie sehr anschaulich das malerische und graphische Werk von FIDUS (FRECOT/GEIST/KERBS 1972).

In der kritisch-polemischen Abkehr vom religiösen Herkunftsmilieu bzw. in Konkurrenz mit anderen neureligiösen Bestrebungen, operierten noch-christliche ebenso wie anti-christliche Völkisch-Religiöse mit höchst synkretistischen Theoriegebäuden, deren Struktur und Sprache mit unsystematischen Anleihen aus der Theologie, der Geschichtswissenschaft, der Volkskunde,

der Germanistik, der Vor- und Frühgeschichte, der Rassentheorie und der sehr jungen Runenkunde (HUNGER 1984) es auf den ersten Blick schwer machen zu entscheiden, was an diesen Denksystemen sich ausschließlich der Fabulierkunst des jeweiligen Verfassers (HIERONIMUS 1980) oder dem tatsächlichen Stand der zeitgenössischen Wissenschaft verdankt. Interessant sind diese geistigen Entwürfe in jedem Falle aber deshalb, weil an ihnen deutlich wird, daß in der Moderne religiöse Erweckungsbewegungen ihre Glaubensüberzeugungen mittels wissenschaftlicher Diskurse abzusichern versuchen. Dahinter steht ein spezifisches Verständnis von Religion, die man sich als Synthese überkommener Glaubenstraditionen und neuester wissenschaftlicher Erkenntnisse vorstellte. Eben dadurch aber wollte man zwei Einseitigkeiten vermeiden: die Halsstarrigkeit nur orthodoxer Religiosität, die sich strikt gegen jede Form von Aufklärung und Verwissenschaftlichung sperrt, und die – in den Augen der Neureligiösen – ebenso platte Fortschrittsgläubigkeit moderner Wissenschaft, die sich als fortgeschrittenste Form des Denkens und somit als Überwindung der Religion bezeichnete. Zwischen diesen beiden Extremen wollte eine an mythische Überlieferungen rückgebundene, wissenschaftliche Erkenntnisse gleichwohl aufgreifende Religiosität vermitteln.

Mit der Anlehnung an die moderne Wissenschaft aber handeln sich die neuen Religionen eine Zeitkrankheit ein, deren unangenehmen Symptomen sie eigentlich hatten entkommen wollen. Der Bazillus des Relativismus nämlich, herbeigerufen durch die konsequent historische Sicht der Geschichte (NOWAK 1987, 1990; WITTKAU 1992), machte auch vor den neuen Wahrheiten nicht halt. Das erklärt deren oftmals groteske Widersprüchlichkeit ebenso wie ihre Fähigkeit, sich chamäleonhaft den jeweils gewandelten Gewißheiten moderner Bewußtseins- und Wissensentwicklung anzupassen, sowie die fast zwanghaft anmutende Anstrengung, mit der die neuen Religionsstifter sich und ihre Gefolgschaft vor dem Zweifel modernen Unglaubens zu immunisieren suchten. Der Abwehr des Zweifels diente die ostentative Wissenschaftsfeindlichkeit mancher neureligiöser Diskurse, deren zumeist bildungsbürgerlich-akademisches Ursprungsmilieu sich jedoch weiterhin dadurch verriet, daß sich die neuen Glaubensgewißheiten andererseits immer wieder auch wissenschaftlich legitimierten. Zum Kampf gegen die moderne Wissenschaft und den Teufel der Aufklärung gehörte aber auch die Hinwendung zum Mythos (HÜPPAUF 1983) und den alten Göttern. Der dritte Weg, dem Wert- und Wahrheitsrelativismus zu entkommen, war schließlich jegliche Abkehr von Denken und Sprachlichkeit überhaupt und ausgelebte Faszination durch Feiern, Feste, Tanz und Ritual, die zwar nicht in jedem Fall ohne Sprache auskommen, deren Leistung jedoch primär im symbolisch-mimetischen Zugang zur Wirklichkeit der Welt und des Glaubens liegt.

Während sich nun diejenigen, denen das Licht aus Asien leuchtete (LINSE 1991, BERGLER 1988), auf die jahrtausendealte, ehrwürdige religiös-gesellschaftliche Tradition fremder Kulturen des Ostens berufen und stützen konn-

ten, befanden sich die anderen, deren Baum-Altäre wieder im deutschen Wald stehen sollten, in einem Dilemma. Über die germanische Religion nämlich weiß und wußte die Forschung zuwenig, um ein komplett neues Weltbild sowie eine neue Religion mit einer differenzierten kultisch-rituellen Praxis sicher zu stützen. Daher kam es zu einer uns paradox anmutenden Entwicklung: man mußte sich zuerst selber das Heilwissen erfinden, was man danach als überkommenes Urwissen ausgab und verehrte.

So stellte sich beispielsweise kurz nach der Jahrhundertwende die Frage nach den „heiligen Schriften“ des deutschen Volkes. Das zwingende Vorbild der Bibel, die „in ihrer asiatischen Welt- und Lebensanschauung“ als „im höchsten Grade undeutsch (WACHLER 1905, S. 178) verworfen wurde, prägte mithin weiter die Suche nach einer grundlegenden „heiligen Schrift“ des deutschen Glaubens. Während der selbsternannte Volkserzieher WILHELM SCHWANER eine „Germanen-Bibel“ auf den Markt brachte, die kompilatorisch die Geistesfrüchte „deutscher Denker“ als „aus den heiligen Schriften germanischer Völker“ stammend ausgab (SCHWANER 1904), fragten andere: „Kann die Edda Religionsbuch der Deutschen werden?“ (WACHLER 1905, 1916) Daß die Edda Überlieferung aus der christlichen Epoche Islands ist, oder daß man in diese Texte des Hochmittelalters den angeblich kerndeutschen „Nibelungen-“ oder „Goethe-Geist“ (WACHLER 1911, S. 203) nicht rückprojizieren kann, störte weder WACHLER noch andere, denen es um die Erweckung germanischer Religion zu tun gewesen ist. Doch war und ist diese Art des unbefangenen, eher ästhetischen Gesichtspunkten folgenden Umgangs mit der historischen Überlieferung kein ausschließliches Kennzeichen völkischer Weltanschauung. Auch andere vollzogen den *Salto mortale* in die Religion und brachten das Opfer des Intellekts, um Halt zu finden in einer „Epoche, die zu einer Losgelöstheit gekommen ist wie die Wanderdüne, mit welcher der Wind spielt.“ (GÖTSCH 1928, S. 26) Solcher Art moderner Religiosität kommt es mithin – damals wie heute – darauf an, „wollen und glauben zu können, ganz abgesehen von den Inhalten, die sich dies Wollen und Glauben gibt.“ (JÜNGER 1929, S. 180f.; vgl. GOEBBELS 1929, S. 31)

2. Zur Situation der Erforschung völkischer Religionen

Daß sich weit mehr Volkskundler, Germanisten und vereinzelt auch Kunsthistoriker mit dem Spektrum neuer Religionen der Jahrhundertwende und der Weimarer Republik befaßt haben, weniger jedoch Historiker, Religionswissenschaftler oder gar Theologen, wirft ein bezeichnendes Licht auf die Forschungssituation zu Fragen der Religion in der „klassischen Moderne“ (PEUKERT 1987). Es kennzeichnet meines Erachtens treffend die Sachlage, daß dem vor wenigen Jahren gesendeten und dann gedruckten Funkkolleg „Jahrhundertwende. Aufbruch in die Moderne“ (NITSCHKE 1990) ein eigenes Kapitel über Religion oder Religiosität fehlt, obwohl man in fast jedem der

kennntnisreich geschriebenen Artikel dieser Bände auf Spuren und Zeugnisse der Präsenz des Religiösen in jener Epoche stößt.

Umfassendere Versuche, die Konturen veränderter christlicher Religion in der Moderne nachzuzeichnen, liegen erst in den letzten Jahren vermehrt vor (KAUFMANN 1987, NIPPERDEY 1988, HÖLSCHER 1990). Das weite Feld außerkirchlicher neuer Religionen angemessen zu beleuchten, bleibt bis heute jedoch weitgehend ein Forschungsdesiderat. Das mag mit daran liegen, daß Religion und Moderne vielen weiterhin als strikte Gegensätze erscheinen, vor allem denjenigen, die sich nach wie vor einem kritisch-rationalistischen Fortschrittsdenken verpflichtet wissen. Einem solchen Denken gilt die Entfaltung der Moderne gleichbedeutend mit der Verabschiedung der Religion¹⁶, und so eingestellt liegt es nahe, zwar alle Spielarten der „Entzauberung der Welt“ (WEISS 1981; PEUKERT 1989, S. 5-10, 27-43) akribisch zu analysieren, gleichzeitig aber die Rückschläge oder „Schattenlinien (NIPPERDEY 1990, S. 812-834) dieses Prozesses eher zu unterschätzen.

Das hat sich erst in den letzten Jahren, kurz vor der nächsten Jahrhundertwende, ein wenig geändert¹⁷ angesichts des immer stärker die Öffentlichkeit wie die Wissenschaft bestimmenden Bewußtseins von den katastrophischen Aspekten des modernen Gesellschaftsprozesses, angesichts aber auch eines – polemisch so etikettierten – „Supermarkts der Religion“ im Bereich der sogenannten *New Age*-Bewegung (SCHORSCH 1988, KONITZER 1989, HEMMINGER 1990). Ein eindimensionales Verständnis von Fortschritt, Aufklärung und Emanzipation als Gegenteil von Religion dürfte damit obsolet geworden sein (LUCKMANN 1980, KÜENZLEN 1991).

Die Tatsache, daß sich bisher wenige Forscher mit der Entstehungsgeschichte der Moderne um 1900 unter religionshistorischen bzw. religionswissenschaftlichen Frageperspektiven befaßt haben, hat eine wesentliche Ursache aber auch in der nach wie vor großen Dominanz christlich-theologischer Denk- und Wahrnehmungsmuster, die meist unausgesprochen und unbewußt die wissenschaftliche Optik ansonsten atheistischer oder zumindest entkirchlichter Intellektueller bestimmen. Aus kirchengeschichtlicher, aber auch religionssoziologischer Perspektive existieren zwar zahlreiche Arbeiten zu Fragen der christlichen Religions- und Geistesgeschichte, doch die disziplingeschichtlich verständliche Konzentration dieser Forschung auf kirchlich verfaßte, christliche Religionen verengt stark den Blick. All das, was in NIPPERDEYS Studie „Religion im Umbruch“ unter dem Stichwort „vagierende Religiosität“ (NIPPERDEY 1988, S. 143, vgl. auch KNOBLAUCH 1991) und der Überschrift „Die Unkirchlichen und die Religion“ (NIPPERDEY 1988, S. 124-157) immerhin auftaucht, fällt bei Theologen und Religionssoziologen zumeist unter den Tisch und wird lieber anderen Disziplinen überlassen (vgl. KEHRER 1993). Auch für Historiker, insbesondere Sozialhistoriker, galt noch bis vor wenigen Jahren, daß religiöse Probleme eigentlich außerhalb ihres Gesichtsfeldes liegen (SCHIEDER 1987). Existieren dann aber einmal Arbei-

ten zu entsprechenden Fragen, dann fällt auch hier die Konzentration auf die – in unserem Kulturkreis – klassischen christlichen Religionen auf, wobei dem Protestantismus bedeutend mehr Aufmerksamkeit entgegengebracht wird als dem Katholizismus (GRAF 1984, 1988; HÜBINGER 1991, 1994). Man könnte behaupten, daß sich die Minderheitenposition der Katholiken etwa im Deutschen Kaiserreich bis heute in der Forschungssituation exakt widerspiegelt.¹⁸ Aus der Perspektive der Bürgertums- bzw. Bildungsbürgertums-Forschung jedoch macht die Konzentration auf den Protestantismus Sinn, denn bekanntlich war die Mehrzahl der deutschen Bildungsbürger protestantisch.¹⁹

Beschäftigt man sich einmal mit religiösen Suchbewegungen im kulturellen Feld des wilhelminischen und später weimarrepublikanischen Bildungsbürgertums, dann fällt ins Auge, daß recht häufig sogar Autoren, denen wir erste fruchtbare Beiträge zur Religionsgeschichte der Moderne verdanken, dazu neigen, Formen außerkirchlicher, oftmals ausschließlich ästhetisch fundierter Religiosität mit den Präfixen „Quasi“ oder „Pseudo“²⁰ zu benennen und damit einer weitergehenden ernsthaften religionswissenschaftlichen Prüfung eigentlich zu entziehen. Hinter solchen Kategorisierungen aber verbergen sich allenfalls eigene religiöse Vorlieben oder ästhetische Idiosynkrasien, die ihrerseits aufklärungsbedürftig wären. – Die erwähnten Präfixe suggerieren vor allem, daß es sich im Fall der sogenannten „Pseudoreligionen“ um Formen intellektuell oder religiös defizienten Denkens handelt, die nicht ganz ernst zu nehmen seien. Solchermaßen eingestimmte Forschung erklärt dann leicht andere als religiöse, also vor allem soziale und politische Motivstrukturen zum „eigentlichen“ Movens des gesellschaftlichen Handelns von Individuen.

Will man die neuentstehenden Formen außerkirchlicher, freireligiöser, manchmal von Asien her inspirierter oder völkisch-nationaler Religiosität um 1900 weder psychologisierend als „Allmächtsphantasien“ und „Kontingenzbewältigungsstrategien“²¹ noch als „Pseudoreligion“ eher abtun, und verzichtet man außerdem darauf, den neuen Religionsstiftern und gläubigen moralische Indifferenz und mangelnde intellektuelle Redlichkeit zu unterstellen – was ja im Einzelfall durchaus zutreffen mag, dann läßt sich – nüchtern betrachtet – an den vielfältigen Formen neuer Religionen der Jahrhundertwende ablesen, welchen Wandlungsprozessen Religion in der Moderne insgesamt unterworfen ist. Dies setzt allerdings voraus, daß man den Prozeß der Säkularisierung nicht einfach als Verschwinden von Religion, sondern als Verlagerung der Religion aus dem Umfeld institutionalisierter Glaubensvorstellungen, speziell der christlichen Kirche, versteht. Ebenso wenig aber dürfte man dann auch nicht mehr nur von der „Renaissance“ (MÖRTH 1986) der Religion oder von der „Wiederverzauberung der Welt“ (BERMANN 1983, kritisch WEISS 1986) sprechen, sondern den Funktionswandel jeglicher Religion in der modernen Gesellschaft genau beschreiben.

So käme in den Blick, daß neue Religionsentwürfe der Jahrhundertwende in hohem Maße privatistische, synkretistische, marktorientierte und individuell konsumierbare Sinnstiftungsangebote bereitgestellt, mithin diejenigen Funktionsmerkmale moderner Religion bereits entfaltet haben, die Religionswissenschaftler vor allem in der heutigen *New Age*-Bewegung festgestellt haben (KNOBLAUCH 1989, PILGER/RINK 1989).

„Privatistisch“ ist in diesem Zusammenhang keine denunziatorische Kategorie altlinker Provenienz, sondern bedeutet, daß religiöse Inhalte nicht nur zunehmend in der Privatsphäre entstehen und dort verwaltet werden, sondern daß immer mehr auch eigentlich private, also ursprünglich profane Inhalte sakrale Dignität erhalten²² – was die besondere Verzahnung neuer Religionen mit Bereichen der Lebensreform (KRABBE 1980, SPRONDEL 1986, LINSE 1986), der Körper- und Psychokultur, sowie anderen organisierten Anstrengungen zur Reform der Alltagswelt von Individuen erklären könnte. Solche Religiosität wird situationsbezogen entwickelt, organisiert, verbreitet und konsumiert, sie kann auf eine ausgefeilte Dogmatik zumeist ebenso verzichten wie auf spezielle religiöse Experten.

Was für die heutigen Formen neuer Religion, also für die zeitgenössischen „Unkirchlichen“ sehr weitgehend vorliegt²³, nämlich die Analyse dominanter Denkströmungen, konkurrierender „Theologien“, die biographische Würdigung der wichtigsten Vordenkerinnen und Vordenker, ebenso die Skizze des organisatorisch-personellen Netzwerks dieser Religionen – dies alles also muß im Blick auf die religiöse Situation in Deutschland zwischen Jahrhundertwende und sogenanntem „Dritten Reich“ noch weitgehend geleistet werden. So gibt es meines Wissens keine, die zahllosen Einzelbefunde systematisierende Arbeit zur Religiosität etwa der bürgerlichen Reformbewegungen der Jahrhundertwende. (Die Erforschung der sehr heterogenen Rezeption des Buddhismus in Deutschland ist derzeit allerdings im Gang.) Die theosophisch-okkulten Anfänge der Anthroposophie werden eben erst aufgearbeitet, zur Theosophie insbesondere fehlt eine grundlegende deutsche Studie²⁴, zur Anthroposophie aus nicht-anthroposophischer Sicht ebenfalls. Die Freireligiösen des Kaiserreichs geraten ebenfalls erst in den letzten zwei Jahren in den Blick einer sozialhistorischen argumentierenden Religionsgeschichte (SIMON-RITZ 1994). Selten sind bisher Arbeiten zum sogenannten „germanischen“ Neuheidentum und zu den mannigfachen Spielarten „völkischer“ Religiosität (GOODRICK-CLARKE 1985; VON SCHNURBEIN 1992, 1993; NANKO 1993). Die historisch-soziologisch-organisatorische Dimension „neuer Religionen“ um die Jahrhundertwende liegt also weitgehend im Dunkel, ebenso die Vernetzung der religiösen Subkultur(en) mit dem weiten Feld bürgerlicher Reformbewegungen über Einzelpersonen, Bünde und Verlage (ULBRICHT 1993a). Hilfreiche Vorarbeiten aus dem Bereich der Literatur- und Geistesgeschichte (STERN 1963, MOSSE 1979, HARTUNG 1984, HERMAND 1988) konzentrieren sich verständlicherweise zumeist auf ideengeschichtliche Fragen.

Angesichts dieser Forschungssituation und des hochkomplexen Gegenstandes selbst wird man wesentliche Erkenntnisfortschritte zukünftig besonders von einem interdisziplinär angelegten Zugang zu Geschichte und Struktur völkisch-religiöser Denkströmungen zu erwarten haben.²⁵

Anmerkungen

- 1 OTTO SIGFRID REUTER, Halbbruder des späteren Regierenden Bürgermeisters von Berlin ERNST REUTER, geb. 2.9.1876 in Leer. Schrieb als junger Mann einige Schauspiele und Romane, studierte dann aber Jura, trat 1895 in die höhere Verwaltungslaufbahn ein (Staatsprüfung 1904) und war seit 1917 Telegraphendirektor in Bremen. Im Jahre 1911 gründete er den Deutschen Orden, in dem für Nicht-Kirchenmitglieder die Deutschreligiöse Gemeinschaft entstand, die seit 1916 Deutschgläubige Gemeinschaft hieß und bis heute existiert. REUTER war in den 20er und 30er Jahren eine der dominierenden Figuren der deutschgläubigen und allgemein-völkischen Szene. Seit 1933 saß er im Führerrat der Arbeitergemeinschaft Deutsche Glaubensbewegung. 1945 kam er bei einem Bombenangriff auf Bremen ums Leben.
- 2 Ebenso rührig kümmerte sich REUTER darum, die Idee der Volkshochschule in Deutschland populär zu machen, die er sich jedoch nur als dezidiert völkische Volkshochschule vorstellen konnte. Dazu ULBRICHT 1993b.
- 3 OTGER GRÄFF, Kriegsteilnehmer, Wandervogel, Mitglied des Deutschen Ordens und zahlreicher anderer völkischer Organisationen, war der Protagonist von Einigungsbestrebungen auf dem rechten Flügel der Jugendbewegung sowie rühriger Prophet eines „deutschen Glaubens“ für die junge Generation. Er fiel im letzten Kriegsjahr und wurde damit zum Gegenstand eines deutschgläubigen Märtyrer-Kultes bündischer Jugendlicher, dessen Spuren sich bis ins Dritte Reich hinein verfolgen lassen.
- 4 Dieses Buch ist eine Veröffentlichung des Thule-Seminar e.V. Arbeitskreis für die Erforschung und das Studium der Europäischen Kultur in Kassel, einem *think-tank* der Neuen Rechten in Deutschland. Über BENOISTS Verleger WIGBERT GRABERT und dessen Vater HERBERT lassen sich Spuren dieses Denkens bis in die Deutsche Glaubensbewegung und Teile der bündischen Jugend der Zwischenkriegszeit zurückverfolgen. Zu HERBERT GRABERT vgl. NANKO 1993, passim. – Zum heutigen GRABERT-Verlag vgl. DIETZSCH 1988, insbes. S. 48-51.
- 5 Hierher gehören Einzelpersonen wie die Pastoren GOTTFRIED TAUB, MAX MAURENBRECHER, ARTHUR BONUS und JULIUS BODE, Teile der Dorfkirchen-Bewegung und vor allem der Bund für Deutsche Kirche um JOACHIM KURD NIEDLICH, ERNST BUBLITZ und FRIEDRICH ANDERSEN. Diese Bestrebungen gingen auf in den späteren Deutschen Christen; vgl. MEIER 1992, S. 22-31.
- 6 Die „Szene“ deutschgläubiger bzw. neugermanisch-heidnischer Gruppierungen ist bis heute nicht hinreichend aufgearbeitet. Zeitgenössische Hinweise bei MÜLLER 1934 und BARTSCH 1938. – Die bekanntesten Gruppen waren der Bund für Deutsche Weltanschauung, das Kristengermentum, der Nordische Kampfbund, die Deutsche Erneuerungsgemeinde, der Treubund für Aufsteigendes Leben – eigentlich eine Nacktkultur-Vereinigung –, die Sonnenkirche, die Edda-Gesellschaft, die Ariosophische Gesellschaft, das Geistchristentum, der Kampfbund

- zur Vollendung der Reformation, die Deutschgläubige Gemeinschaft, die Germanische Glaubens-Gemeinschaft sowie alle im Nördischen Ring zusammengeschlossenen Gruppen, etwa die bündischen Nordungen.
- 7 „Deutschgläubige“ sind para- bis antichristlich, radikal laizistisch, mystisch-elementar, rassistisch, nicht theistisch. „Neuheiden“ besitzen zumeist einen persönlichen Gottes- und Göttinnen-Begriff, kennen in der Regel auch Priester („Goden“ und „Weihwarte“), sind jedoch ebenso para- wie antikirchlich. Zur Kategorisierung vgl. CANCIK 1982, FABER 1985.
 - 8 Vgl. etwa BEWER 1907, REUTER 1910, BODE 1920, ANDERSEN 1921. Zu späteren Entwicklungen vgl. MEIER 1991.
 - 9 DINTER war ursprünglich Nationalsozialist und erster Gauleiter der NSDAP in Thüringen gewesen, bevor er 1927 seine Geistchristliche Religionsgemeinschaft, Kampfbund zur Vollendung der Reformation gründete. Dazu SCHOLDER 1986, S. 118-120; BOSCH 1991.
 - 10 Die Idee des „neuen Menschen“ ist Gemeingut der künstlerischen Avantgarde um 1900, der Reformpädagogik, der Jugendbewegung, des sog. „messianischen Expressionismus“ und eben auch der völkischen Utopien. Zahlreiche Hinweise bei HEPP 1987, S. 50-88; HEIN 1992, S. 15-112; VIETTA/ KEMPER 1983, S. 186-213; OELKERS 1992, S. 101-124; grundlegend KÜENZLEN 1994.
 - 11 Das „Dritte Reich“ als neues religiöses Zeitalter konzipierte ebenfalls DIEDE-
RICHS 1918. Zum Kontext vgl. VONDUNG 1988, S. 225-257; SCHOLZ 1979.
 - 12 Dies geht zurück auf NIETZSCHE: Ecce homo. In: DERS. 1988. – Die Erforschung der NIETZSCHE-Rezeption innerhalb der völkischen Religionsgruppen ist ein Desiderat, erste Hinweise bei ASCHHEIM 1988.
 - 13 „Deine Tat bist Du“ war und ist das Motto der Germanischen Glaubens-Gemeinschaft LUDWIG FAHRENKROGS, die von 1911 bis 1945 und jetzt wieder seit 1991 existiert(e). Vgl. FAHRENKROG 1921, S. 6. – Heros aller Selbstlörer ist Lucifer, Symbol des Widergöttlichen und der Selbstvergottung, aber auch des Künstlers und Freigeistes. Dazu OSTERKAMP 1979, S. 213-248.
 - 14 Die vorgeblich „nordische“ Schreibweise von Christus mit „K“ verdankte ihre Verbreitung besonders einem völkisch-religiösen Kultbuch der Zwanziger Jahre, dem „Wiltfeber“ von HERMANN BURTE 1912.
 - 15 Die Idee, einer neuen Aristokratie, einer „Sozialaristokratie“ anzugehören, war damals Teil des Selbstbildes der Avantgarde aller politischen Lager; vgl. WILLE 1893; ALAFBERG 1912/13a, b.
 - 16 Daß das so einfach nicht ist, zeigte schon BERGER 1988, 1992.
 - 17 Damit im Zusammenhang steht ebenfalls die Renaissance des Mythos bzw. der wissenschaftlichen Beschäftigung mit ihm; vgl. BOHRER 1983; SCHLESIER 1985; FRANK 1982, 1988, 1993; MARCHAL 1993.
 - 18 Auch hier zeichnen sich Veränderungen ab; vgl. LOTH 1992, RUSTER 1994.
 - 19 Allerdings fehlt ein eigenständiger Beitrag zu Fragen der Religion des Bürgers bei KOCKA 1988, für unsere Fragen einschlägig ist dort der Beitrag von MOTZKIN.
 - 20 Das hat auch etwas mit dem Festhalten an einem substanziellen Religionsbegriff zu tun, vgl. stattdessen KIPPENBERG 1983.
 - 21 Das sind Religionen natürlich auch, insbesondere gilt das für fundamentalistische-religiöse Bewegung, denen man in gewissem Sinne auch das hier behandelte neugermanische Heidentum bzw. den Deutschglauben zurechnen kann. Anre-
gend zum Fundamentalismus als Denkfigur ist MEYER 1989.

- 22 Für unseren eigenen thematischen Zusammenhang besonders wichtig ist die Sakralisierung der Nation; vgl. GREIVE 1970, Altgeld 1992. Für die Zeit des Kaiserreichs wichtige Hinweise bei HARTWIG 1990.
- 23 Wenn auch manchmal unter den die Sachlage verzerrenden Etiketten wie „Psychokulte“ oder „Jugendsekten“; vgl. FLASCHE 1987, 1988; umfassend USARSKI 1988.
- 24 In ausschließlich apologetisch-kritischer Absicht dazu HOLTHAUS 1989; RUPPERT 1993.
- 25 Dazu ULBRICHT/VON SCHNURBEIN 1995. – Dieser Sammelband steht in engem Zusammenhang mit vier interdisziplinären Forschungskolloquien, die in den Jahren 1991-1994 unter der Leitung der Herausgeber stattgefunden haben. – Den Gesprächen mit Kolleginnen und Kollegen auf diesen Tagungen verdankt auch dieser Aufsatz entscheidende Anregungen, insbesondere danke ich STEFANIE VON SCHNURBEIN, RICHARD FABER und RAINER LÄCHELE.

Quellen

- ALAFBERG, F.: Sozialaristokratie. In: Die Tat 4 (1912/13), H. 4, S. 170-174. (a)
- ALAFBERG, F.: Die Aristokratie des Geistes. In: Die Tat 4 (1912/13), H. 12, S. 75-86. (b)
- ANDERSEN, F.: Der deutsche Heiland. München 1921.
- ANDERSEN, F. / BARTELS, A./ KATZER, E./ WOLZOGEN, H.P.v.: Deutschchristentum auf rein evangelischer Grundlage. 95 Leitsätze zum Reformationsfest 1917. Leipzig 1917.
- BENOIST, A. DE: Heide sein zu einem neuen Anfang. Die europäische Glaubensalternative. (Thule-Konkret, 1) Tübingen 1982.
- BERMANN, M.: Die Wiederverzauberung der Welt. Am Ende des Newtonschen Zeitalters. München 1983.
- BEWER, M.: Der deutsche Christus. Laubegast-Dresden 1907.
- BODE, J.: Wodan und Jesus. Ein Büchlein von christlichem Deutschtum. Sontra 1920.
- BURTE, H.: Wiltfeber der ewige Deutsche. Die Geschichte eines Heimatsuchers. Leipzig 1912-1919.
- DIEDERICHS, E.: Das Kommen des Dritten Reiches. In: Die Tat 10 (1918/19), H. 9, S. 642-647. Wiederabgedr. in: DERS.: Politik des Geistes. Jena 1920, S. 98-103.
- FAHRENKROG, L.: Ich künde euch die Selbsterlösung. In: Das Deutsche Buch. Hrsg. von der German. Glaubens-Gemeinschaft. Berlin-Steglitz 1921, S. 15-17. (a)
- FAHRENKROG, L.: Deine Tat bist Du (Gedicht). In: DERS. 1921, S. 6. (b)
- GOEBBELS, J.: Michael. Ein deutsches Schicksal in Tagebuchblättern. München 1929.
- GÖTSCH, G.: Die deutsche Jugendbewegung als Volksgewissen. Ihr Weg, ihr Wesen und ihre Aufgabe. Leipzig 1928.
- GRÄFF, O.: Vom deutschen Glauben, In: Freideutsche Jugend 4 (1918), H. 4/5, S. 159-163.
- JÜNGER, E.: Das Abenteuerliche Herz. Aufzeichnungen bei Tag und Nacht. Berlin 1929.
- KRACAUER, S.: Die Wartenden (1922). In: DERS.: Das Ornament der Masse. Essays. Hrsg. von K. WITTE. Frankfurt a.M. 1977, S. 106-119.

- LANGBEHN, J.: Rembrandt als Erzieher. Von einem Deutschen. Leipzig 1890 (zahlr. Auflagen).
- LIESKE, R.: Die Reformation des zwanzigsten Jahrhunderts. In: Der Volkserzieher 15 (1911), S. 54f.
- NIETZSCHE, F.: Ecce homo. Wie man wird, was man ist. In: DERS.: Werke. Kritische Studienausgabe. Hrsg. von G. COLLI und M. MONTINARI. Bd. 6, München 1988, S. 256-374.
- REUTER, O.S.: Sigfrid oder Christus?! Kampftruf an die germanischen Völker zur Jahrtausendwende. Leipzig 1910.
- REUTER, O.S.: Walhall und Nirwana. Wiedergeburtsglaube in Altdeutschland und Altindien. In: Neues Leben. Monatsschrift für deutsche Wiedergeburt 12 (1918), H. 10, S. 133-138.
- SCHWANER, W.: Germanen-Bibel. Aus den heiligen Schriften germanischer Völker. Berlin-Schlachtensee 1904, 1910, 1934.
- SMISSEN, H. v. D.: Der neue Adelsstand. In: Der Volkserzieher 10 (1906), S. 201-202.
- SPANN-RHEINSCH, E.: Wiedergeburtsglaube in Altdeutschland und Altindien. Eine Auseinandersetzung mit der Theosophie. In: Neues Leben. Monatsschrift für deutsche Wiedergeburt 13 (1919), H. 3, S. 41-42.
- TROELTSCH, E.: Werde, der du bist! In: Kunstwart 29 (1915/16), Okt.-H., S. 38-39.
- WACHLER, E.: Kann die Edda Religionsbuch der Deutschen werden? In: Hammer 4 (1905), Nr. 68, S. 178-180.
- WACHLER, E.: Die Edda fehlt. In: Bühne und Welt 18 (1916), Nr. 3.
- WACHLER, E.: Die Erweckung germanischer Religion. In: Der Volkserzieher 15 (1911), Nr. 26, S. 203.
- WILLE, B.: Socialaristokratie. In: Freie Bühne 4 (1893), S. 914-920.

Literatur

- ALTGELD, W.: Katholizismus, Protestantismus, Judentum. Über religiös begründete Gegensätze und nationalreligiöse Ideen in der Geschichte des deutschen Nationalismus. Mainz 1992.
- ASCHHEIM, S.: After the death of God. Varieties of Nietzschean religion. In: Nietzsche-Studien 17 (1988), S. 218-249.
- BARTSCH, H.: Die Wirklichkeitsmacht der allgemeinen Deutschen Glaubensbewegung der Gegenwart. Breslau 1938.
- BEHRENDT, B.: Zwischen Paradox und Paralogismus. Weltanschauliche Grundzüge einer Kulturkritik in den neunziger Jahren des 19. Jahrhunderts am Beispiel A. J. LANGBEHNS. Frankfurt a.M. 1984.
- BEHRENDT, B.: Der Zwang zur Häresie. Religion in der pluralistischen Gesellschaft. Freiburg i.Br. 1992.
- BERGLER, M.: Licht aus Asien – Die Sehnsucht nach dem anderen Zustand. In: Zeitschrift für Religions- und Geistesgeschichte 40 (1988), S. 72-79.
- BOSCH, M.: „Rasse und Religion sind eins!“ ARTUR DINTERS „Die Sünde wider das Blut“ oder Autopsie eines furchtbaren Bestsellers. In: Die Ortenau. Veröffentlichungen des Historischen Vereins für Mittelbaden, Jg. 1991, S. 596-621.

- CANCIK, H.: „Neuheiden“ und totaler Staat. Völkische Religion am Ende der Weimarer Republik. In: DERS. (Hrsg.): Religions- und Geistesgeschichte der Weimarer Republik. Düsseldorf 1982, S. 176-212.
- DIETZSCH, M.: Zwischen Konkurrenz und Kooperation. Organisation und Presse der Neuen Rechten in der Bundesrepublik. In: JÄGER, S. (Hrsg.): Rechtsdruck. Die Presse der neuen Rechten. Bonn 1988, S. 31-80.
- FABER, R.: „Pagan“ und Neopaganismus. Versuch einer Begriffsklärung. In: DERS./SCHLESIER, R. (Hrsg.): Die Restauration der Götter. Antike Religion und Neopaganismus. Würzburg 1985, S. 10-25.
- FABER, R.: Einige Bemerkungen zum Umgang mit den sogenannten „Jugendreligionen“. In: Zeitschrift für Religions- und Geistesgeschichte 40 (1988), S. 44-53.
- FABER, R.: Vom Deutschen Kaiserreich zum Dritten Reich. Nationalreligiöse Bewegungen in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts in Deutschland. In: Zeitschrift für Religionswissenschaft 1 (1993), H. 2, S. 28-49.
- FRANK, M.: Der kommende Gott. Vorlesungen über die neue Mythologie I. Frankfurt a.M. 1982.
- FRANK, M.: Gott im Exil. Vorlesungen über die neue Mythologie II. Frankfurt a.M. 1988.
- FRANK, M.: Zwei Jahrhunderte Rationalitäts-Kritik und die Sehnsucht nach einer „Neuen Mythologie“. In: DERS.: *Conditio moderna*. Essays, Reden, Programm. Leipzig 1993, S. 30-50.
- FRECOT, J./ GEIST, J.F./ KERBS, D.: FIDUS 1868-1948. Zur ästhetischen Praxis bürgerlicher Fluchtbewegungen. München 1972.
- GEORGI, D.: Leben-Jesu-Theologie/ Leben-Jesu-Forschung. In: Theologische Realenzyklopädie 20 (1990), S. 566-575.
- GOODRICK-CLARKE, N.: The occult roots of Nazism. The Ariosophists of Austria and Germany 1890-1935. Wellingborough 1985.
- GRAF, F.W.: Kulturprotestantismus. Zur Begriffsgeschichte einer theologiepolitischen Chiffre. In: Archiv für Begriffsgeschichte 28 (1984), S. 214-268.
- GRAF, F.W.: Konservatives Kulturluthertum. Ein theologiegeschichtlicher Prospekt. In: Zeitschrift für Theologie und Kirche 85 (1988), S. 31-76.
- GREIVE, H.: Verspätete Aufklärung und sakraler Nationalismus. Zu den christlichen Voraussetzungen der deutschen Ideologie. In: *werkhefte* (1970), H. 2, S. 38-47; H. 3. S. 67-75.
- HARDTWIG, W.: Nationsbildung und politische Mentalität. Denkmal und Fest im Kaiserreich. In: DERS.: *Geschichtskultur und Wissenschaft*. München 1990, S. 264-301.
- HARTUNG, G.: Literatur und Ästhetik des deutschen Faschismus. Drei Studien. Köln 1984.
- HEMMINGER, H. (Hrsg.): Die Rückkehr der Zauberer. *New Age* – eine Kritik. Reinbek 1990.
- HEIN, P.U.: Die Brücke ins Geisterreich. Künstlerische Avantgarde zwischen Kulturkritik und Faschismus. Reinbek 1992.
- HEPP, C.: Avantgarde. Moderne Kunst, Kulturkritik und Reformbewegungen der Jahrhundertwende. München 1987.
- HERMAND, J.: Der alte Traum vom neuen Reich. Völkische Utopien und der Nationalsozialismus. Frankfurt a.M. 1988.
- HIERONIMUS, E.: Okkultismus und phantastische Wissenschaft. In: PEISL, A./ MOHLER, A. (Hrsg.): *Kursbuch der Weltanschauungen*. München 1980, S. 301-349.

- HÖLSCHER, L.: Die Religion des Bürgers. Bürgerliche Frömmigkeit und Protestantische Kirche im 19. Jahrhundert. In: Historische Zeitschrift 250 (1990), S. 595-630.
- HOLSTE, C.: Der Forte-Kreis (1910-1915). Rekonstruktion eines utopischen Versuchs. Stuttgart 1992.
- HOLTHAUS, S.: Theosophie – Speerspitze des Okkultismus. Asslar 1989.
- HUBER, F.: Die Reinkarnationsvorstellungen in den asiatischen Religionen und im Europa des 20. Jahrhunderts. In: Zeitschrift für Religions- und Geistesgeschichte 44 (1992), H. 1, S. 15-32.
- HÜBINGER, G.: Protestantische Kultur im wilhelminischen Deutschland (Forschungsbericht). In: Internationales Archiv für Sozialgeschichte der deutschen Literatur 16 (1991), H. 1, S. 174-199.
- HÜBINGER, G.: Kulturprotestantismus und Politik. Zum Verhältnis von Liberalismus und Protestantismus im wilhelminischen Deutschland. Tübingen 1994.
- HÜPPAUF, B.: Mythisches Denken und Krisen der deutschen Literatur und Gesellschaft. In: BOHRER, K.H. (Hrsg.): Mythos und Moderne. Begriff und Bild einer Rekonstruktion. Frankfurt a.M. 1983, S. 508-527.
- HUNGER, U.: Die Runenkunde im Dritten Reich. Ein Beitrag zur Wissenschafts- und Ideologiegeschichte des Nationalsozialismus. Frankfurt a.M. 1984.
- JEZIOROWSKI, K.: Empor ins Licht. Gnostizismus und Licht-Symbolik in Deutschland um 1900. In: DERS.: Eine Iphigenie rauchend. Aufsätze und Feuilletons zur deutschen Tradition. Frankfurt a.M. 1987, S. 283-307.
- KAUFMANN, F.X.: Religion und Modernität. In: BERGER, J. (Hrsg.): Die Moderne – Kontinuitäten und Zäsuren. (Soziale Welt, Sonderband 4.) Göttingen 1986, S. 383-307.
- KEHRER, G.: Religionsgeschichte Deutschlands im 19. und 20. Jahrhundert. Religionswissenschaftliche Überlieferungen. In: Zeitschrift für Religionswissenschaft 1 (1993), H. 1, S. 93-104.
- KIPPENBERG, H.G.: Diskursive Religionswissenschaft. Gedanken zu einer Religionswissenschaft, die weder auf einer allgemein gültigen Definition von Religion noch einer Überlegenheit von Wissenschaft basiert. In: GLADIGOW, B./ DERS. (Hrsg.): Neue Ansätze in der Religionswissenschaft. München 1983, S. 9-28.
- KNOBLAUCH, H.: Das unsichtbare neue Zeitalter. „New Age“, privatisierte Religion und kultisches Milieu. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 41 (1989), S. 504-525.
- KNOBLAUCH, H.: Die Verflüchtigung der Religion ins Religiöse. Thomas Luckmanns Unsichtbare Religion. In: LUCKMANN, TH.: Die unsichtbare Religion. Frankfurt a.M. 1991, S. 7-41.
- KOCKA, J. (Hrsg.): Bürgertum im 19. Jahrhundert. Deutschland im europäischen Vergleich. 3 Bde., München 1988.
- KRABBE, E.: Die Lebensreform. Individualisierte Heilserwartung im industriellen Zeitalter. In: Journal für Geschichte 2 (1980), H. 6, S. 813.
- KÜENZLEN, G.: Fundamentalismus und die säkuläre Kultur der Moderne. In: HEMMINGER, H. (Hrsg.): Fundamentalismus in der verwestlichten Kultur. Stuttgart 1991, S. 196-221.
- KÜENZLEN, G.: Der Neue Mensch. Zur säkularen Religionsgeschichte der Moderne. München 1994.
- LINSE, U.: Ökopax und Anarchie. Eine Geschichte der ökologischen Bewegungen in Deutschland. München 1986.

- LINSE, U.: *Asien als Alternative? Die Alternativkulturen der Weimarer Zeit: Reform des Lebens durch Rückwendung zu asiatischer Religiosität.* In: KIPPENBERG, H.G./ LUCHESI, B. (Hrsg.): *Religionswissenschaft und Kulturkritik.* Marburg 1991, S. 325-364.
- LOTH, W. (Hrsg.): *Deutscher Katholizismus im Umbruch zur Moderne.* Stuttgart 1992.
- LUCKMANN, TH.: *Säkularisierung – ein moderner Mythos.* In: DERS.: *Lebenswelt und Gesellschaft.* Paderborn 1980, S. 161-172.
- MARCHAL, G.P.: *Mythos im 20. Jahrhundert. Der Wille zum Mythos oder die Ver-suchung des „neuen Mythos“ in einer säkularisierten Welt.* In: GRAF, F.W. (Hrsg.): *Mythos in mythenloser Gesellschaft. Das Beispiel Rom.* Stuttgart/ Leipzig 1993, S. 204-229.
- MARON, G.: *LUTHER 1917. Beobachtungen zur Literatur des 400. Reformationsjubiläums.* In: *Zeitschrift für Kirchengeschichte* 93 (1982), S. 177-221.
- MARON, G.: *LUTHER und die „Germanisierung des Christentums“.* Notizen zu einer fast vergessenen These. In: *Zeitschrift für Kirchengeschichte* 94 (1983), S. 313-337.
- MEIER, K.: *Der nordische Jesus. Anpassungsstrategien im Weltanschauungskampf des „Dritten Reiches“.* In: *Jahrbuch der Gesellschaft für niedersächsische Kirchengeschichte* 8 (1991), S. 341-362.
- MEIER, K.: *Kreuz und Hakenkreuz. Die evangelische Kirche im Dritten Reich.* München 1922.
- MEYER, TH.: *Fundamentalismus. Aufstand gegen die Moderne.* Reinbek 1989.
- MÖRTH, I.: *Renaissance des Religiösen? Einige Anmerkungen zum Heftschwerpunkt.* In: *Österreichische Zeitschrift für Soziologie* 11 (1986), H. 3, S. 3-5.
- MOSSE, G.L.: *Ein Volk, ein Reich, ein Führer. Die völkischen Ursprünge des Nationalsozialismus.* Königstein i.Ts. 1979.
- MOTZKIN, G.: *Säkularisierung, Bürgertum und Intellektuelle in Frankreich und Deutschland während des 19. Jahrhunderts.* In: *KOCKA* 1988, S. 141-173.
- MÜLLER, A.: *Die neugermanischen Religionsbildungen der Gegenwart. Ihr Werden und Wirken.* Bonn 1934.
- NANKO, U.: *Die Deutsche Glaubensbewegung. Eine historische und soziologische Untersuchung.* Marburg 1993.
- NIPPERDEY, TH.: *Religion im Umbruch. Deutschland 1870-1918.* München 1988.
- NITSCHKE, A./ RITTER, G.A./ PEUKERT, D.J.K./ BRUCH, R.: *Jahrhundertwende. Der Aufbruch in die Moderne 1880-1930.* 2 Bde., Reinbek 1990.
- NOWAK, K.: *Die „antihistoristische Revolution“.* Symptome und Folgen der Krise historischer Weltorientierung nach dem Ersten Weltkrieg in Deutschland. In: RENZ, H./ GRAF, F.W. (Hrsg.): *Umstrittene Moderne. Die Zukunft der Neuzeit im Urteil der Epoche ERNST TROELTSCHS.* (TROELTSCH-Studien, Bd. 4.) Gütersloh 1987, S. 133-171.
- NOWAK, K.: *Historismusfrage und Theologieverständnis im Zeitalter E.TROELTSCHS.* In: *Deutsche Zeitschrift für Philosophie* 38 (1990), H. 11, S. 1047-1063.
- OELKERS, J.: *Wissenschaft und Wirklichkeit: Der pädagogische Diskurs in Deutschland am Ende des 19. Jahrhunderts.* In: HOFFMANN, D./ LANGEWAND, A./ NIEMEYER, CHR. (Hrsg.): *Begründungsformen der Pädagogik in der „Moderne“.* Weinheim 1992, S. 101-124.
- OSTERKAMP, E.: *Lucifer – Stationen eines Motivs.* Berlin/ New York 1979.
- PEUKERT, D.J.K.: *Die Weimarer Republik. Krisenjahre der klassischen Moderne.* Frankfurt a.M. 1987.

- PILGER, M./ RINK, S. (Hrsg.): Zwischen den Zeiten – Das *New Age* in der Diskussion. Marburg 1989.
- RUPPERT, H.-J.: Theosophie – unterwegs zum okkulten Übermenschen. Konstanz 1993.
- RUSTER, TH.: Die verlorene Nützlichkeit der Religion. Katholizismus und Moderne in der Weimarer Republik. Paderborn 1994.
- SCHIEDER, W.: Religion in der Sozialgeschichte. In: DERS./ SELLIN, V. (Hrsg.): Sozialgeschichte in Deutschland. Entwicklungen und Perspektiven im internationalen Zusammenhang. Bd. 1, Göttingen 1987, S. 9-31.
- SCHLESIER, R.: Die Faszination des Mythos. Studien zu antiken und modernen Interpretationen. Frankfurt a.M. 1985.
- SCHNURBEIN, ST. v.: Religion als Kulturkritik. Neugermanisches Heidentum im 20. Jahrhundert. Heidelberg 1992.
- SCHNURBEIN, ST. v.: Göttertrost in Wendezeiten. Neugermanisches Heidentum zwischen *New Age* und Rechtsradikalismus. München 1993
- SCHÖNENBERGER, W.: Monte Verità und die theosophischen Ideen. In: Monte Verità – Berg der Wahrheit. Lokale Anthropologie als ein Beitrag zur Wiederentdeckung einer neuzeitlichen sakralen Topographie. Mailand 1980, S. 65-79.
- SCHOLDER, K.: Die Kirchen und das Dritte Reich. Band 1: Vorgeschichte und Zeit der Illusionen 1918-1934. Berlin 1986.
- SCHOLZ, G.: Drittes Reich. Begriffsgeschichte mit Blick auf BLOCHS Originalgeschichte. In: Archiv für Begriffsgeschichte 23 (1979), S. 77-98.
- SCHORSCH, CHR.: Die New-Age-Bewegung. Utopie und Mythos der Neuen Zeit. Eine kritische Auseinandersetzung. Gütersloh 1988.
- SIMON-RITZ, F.: Organisierte Weltanschauung. Freireligiöse, Freidenker und Monisten im Kaiserreich. In: PUSCHNER, U./ SCHMITZ, W./ ULBRICHT, J.H. (Hrsg.): Handbuch der völkischen Bewegung im deutschen Kaiserreich. München (im Druck).
- SPRONDEL, W.M.: Kulturelle Modernisierung durch antimodernistischen Protest. Der lebensreformerische Vegetarismus. In: NEIDHART, u.a. (Hrsg.): Kultur und Gesellschaft. RENÉ KÖNIG, dem Begründer der Sonderhefte, zum 80. Geburtstag gewidmet. (Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Sonderheft 22). Opladen 1986, S. 314-330.
- STERN, F.: Kulturpessimismus als politische Gefahr. Eine Analyse nationaler Ideologie in Deutschland (1963). München 1986.
- ULBRICHT, J.H.: Die Bücher des heimlichen Deutschland – Zur Geschichte völkischer Verlage in der Weimarer Republik. In: Revue d'Allemagne 22 (1990), H. 3, S. 401-413.
- ULBRICHT, J.H.: Bücher für die „Kinder der neuen Zeit“. Ansätze zu einer Verlagsgeschichte der deutschen Jugendbewegung. In: Jahrbuch des Archivs der deutschen Jugendbewegung 17 (1988-92), S. 77-140.
- ULBRICHT, J.H.: „Ein heimlich offener Bund für das große Morgen...“ Methoden systematischer Weltanschauungsproduktion während der Weimarer Republik. In: Buchhandelsgeschichte, Jg. 1993, H. 1, B 1 - B 17. (a)
- ULBRICHT, J.H.: „Volksbildung als Volkbildung“. Intentionen, Programme und Institutionen völkischer Erwachsenenbildung von der Jahrhundertwende bis zur Weimarer Republik. In: Jahrbuch für Historische Bildungsforschung 1 (1993), S. 179-203. (b)

- ULBRICHT, J.H.: „Heil dir, Wittekind's Stamm“. Verden, der „Sachsenhain“ und die Geschichte völkischer Religiosität in Deutschland. In: Heimatkalender für den Landkreis Verden 1995. Verden 1993, S. 69-123.
- ULBRICHT, J.H.: „Deutsche Renaissance“. Weimar und die Hoffnung auf die kulturelle Regeneration Deutschlands zwischen 1900 und 1933. In: JOHN, J./ WAHL, V. (Hrsg.): Die Doppelstadt Jena-Weimar zwischen Konvention und Avantgarde. (Bausteine zur Jenaer Stadtgeschichte, II) Weimar/ Köln/ Wien 1995.
- ULBRICHT, J.H./ SCHNURBEIN, ST. V. (Hrsg.): Völkische Religion und Krisen der Moderne. Entwürfe „arteigener“ Religion seit der Jahrhundertwende. Weimar/ Köln/ Wien 1995.
- USARSKI, F.: Die Stigmatisierung neuer spiritueller Bewegungen in der Bundesrepublik Deutschland. Köln/ Wien 1988.
- USARSKI, F.: Das Bekenntnis zum Buddhismus als Bildungsprivileg. Strukturmomente „lebensweltlicher“ Thervada-Rezeption in Deutschland während des Zeitraums zwischen 1888 und 1924. In: ANTES, P./ PAHNKE, D. (Hrsg.): Die Religion von Oberschichten. Religion – Profession – Intellektualismus. Marburg 1989, S. 75-86. (a)
- USARSKI, F.: Asiatische Religiosität als alternativkulturelles Phänomen. Überlegungen zu Bedingungen der Rezeption östlichen Gedankenguts im Kontext einer säkularisierten Umwelt. In: RUDOLPH, K./ RINSCHKE, G. (Hrsg.): Geographica Religionum. Beiträge zur Religion/Umwelt-Forschung, Bd. I. Berlin 1989, S. 87-99. (b)
- USARSKI, F.: Hinduistische und buddhistische Strömungen in Deutschland – ein historischer Überblick. In: LADE, E. (Hrsg.): Christliches ABC heute und morgen. Ein Handbuch für Lebensfragen und kirchliche Erwachsenenbildung. Bad Homburg 1991, S. 33-47.
- VIETTA, S./ KEMPER, H.G.: Expressionismus. München 1983.
- VONDUNG, K.: Die Apokalypse in Deutschland. München 1988.
- WEISS, J.: MAX WEBER: Die Entzauberung der Welt. In: SPECK, J. (Hrsg.): Grundprobleme der großen Philosophen. (Philosophie der Gegenwart, Bd. IV.) Göttingen 1981, S. 9-47.
- WEISS, J.: Wiederverzauberung der Welt? Bemerkungen zur Wiederkehr der Romantik in der gegenwärtigen Kulturkritik. In: NEIDHART, F., u.a. (Hrsg.): Kultur und Gesellschaft. RENÉ KÖNIG, dem Begründer der Sonderhefte, zum 80. Geburtstag gewidmet. (Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Sonderheft 22.) Opladen 1986, S. 286-301.
- WITTKAU, A.: Historismus. Zur Geschichte des Begriffs und Problems. Göttingen 1992.

Anschrift des Autors:

Justus H. Ulbricht
Hemphöfen 26, 27356 Rotenburg/W.

IV. Einzelfallstudien

Von der „erzählten Wahrheit“ zur „Wahrheit des Erzählens“

Zur Bedeutung der Erzählpraxis in der Erwachsenenbildung

1. Einleitung

Nicht nur kulturgeschichtliche Annäherungen an das Erzählen (SCHENDA 1993), sondern auch die neuere Forschung zur Charakterisierung mündlicher Kulturen und zu den Veränderungsprozessen, die durch die Literalisierung in Gang gesetzt wurden (GOODY/WATT/GOUGH 1991, ONG 1987), betonen die grundlegende Bedeutung des Erzählens für die Weitergabe von Wissen und Erfahrung. Dabei wird davon ausgegangen, daß mündliche Kulturen keine vom Schreiben abhängigen analytischen Kategorien besitzen, „die das Wissen aus der Distanz zur gelebten Erfahrung strukturieren könnten. Sie müssen ihr ganzes Wissen in mehr oder weniger engem Bezug zur menschlichen Lebenswelt gewinnen und verbalisieren, indem sie die fremde, objektive Welt in das unmittelbare, bekannte Miteinander menschlicher Wesen überführen.“ (ONG 1987, S. 47) Aus diesem Grund speichern sie ihr Wissen in Form von Geschichten. Umgekehrt heißt dies, daß das Erzählen in einer illiteraten Gesellschaft eine, wenn nicht *die* bedeutende Form der Weitergabe der kulturellen Errungenschaften und Kompetenzen darstellt.

Auch wenn mit der Entwicklung der Schriftlichkeit grundlegende Veränderungen hinsichtlich der Konstruktion und Vermittlung von Wissen einhergehen (SCHLAFFER 1991), so haben das *Erzählen* – als Medium der Transformation von Wissen in Sprache – und die *Erzählung* – als Form und Ort der Aufbewahrung kulturellen Wissens – ihre grundlegende kulturelle Bedeutung nicht verloren. Sie haben weiterhin eine zentrale Bedeutung für die Wissensvermittlung und dabei auch für die *pädagogisch organisierte* „Lernarbeit mit Erwachsenen“ (DRÄGER 1979, S. 12).

Dennoch muß eine entscheidende Differenz hervorgehoben werden: Während in mündlichen Kulturen die erzählende Weitergabe von Wissen an die direkte *face-to-face*-Kommunikation gebunden ist, ist eine Schriftkultur durch die Aufhebung einer unmittelbaren Kommunikation zwischen Erzähler und Zuhörer gekennzeichnet. *Diese* Situation bringt nicht nur die Möglichkeit (HAVELOCK 1992), sondern vor allem auch die Notwendigkeit mit sich, Form und Inhalt der Wissensvermittlung zu reflektieren und pädagogisch zu thema-

tisieren. Dabei enthält die Art und Weise der Thematisierung des Erzählens – wie im folgenden gezeigt werden soll – zentrale Implikationen für die *Organisation* von Vermittlungs- und Aneignungsprozessen. Sie werden deutlich, wenn man den erwachsenenpädagogischen Diskurs über das Erzählen näher betrachtet.

Mit der Frage nach den Erörterungen, durch die dem Erzählen eine Bedeutung für die Bildungsarbeit zugeschrieben wird, zielt die folgende Analyse nicht auf die Frage, *was* Erzählen für Erziehung und Bildung *inhaltlich* bedeutet, sondern auf die Beantwortung der Frage, *wie* der Zusammenhang von Erzählung und Bildung *thematisiert* wird. Damit verbunden ist das Interesse, einen Einblick in die „symbolisch repräsentierbaren Sinnstrukturen [zu erhalten], die Erziehungs- und Bildungsverhältnisse jeder Art implizit oder explizit organisieren“ (OELKERS/TENORTH 1991, S. 29), und dadurch einen Beitrag zur historischen Rekonstruktion pädagogischen Wissens zu leisten.

Das Konzept des Diskurses, wie es von MICHEL FOUCAULT eingeführt wurde (FOUCAULT 1981; HARTMANN 1991; SCHÖTTLER 1988, 1989; SLOTERDIJK 1972), eröffnet dabei eine Analyseperspektive, durch die die *kommunikative Konstruktion der Wirklichkeit* in den Mittelpunkt gerückt wird. Statt im Diskurs die Grundlage für das Ideal herrschaftsfreier Kommunikation zu sehen (HABERMAS 1981, S. 39), betont FOUCAULT den konstitutiven Zusammenhang der symbolischen Konstruktion der Wirklichkeit mit den Strukturen der Lebenspraxis (FOUCAULT 1981, S. 68): Aussagen, die über die „Welt“ gemacht werden, sind *einerseits* Ergebnis einer spezifischen Lebenspraxis, und *andererseits* konstituieren sie zugleich die soziale Lebenswelt. Insofern ist der Diskurs als der Ort anzusehen, an dem sich die „gesellschaftliche Konstruktion von Wirklichkeit“ (BERGER/LUCKMANN 1969) *als Kommunikation* manifestiert. Nicht nur durch die Gegenstände der Rede, sondern auch durch die Art und Weise, in der die Aussagen miteinander verbunden sind, werden Denk- und Argumentationssysteme (HARTMANN 1991) geschaffen, die eine zentrale Grundlage für die gesellschaftlich vermittelte Wissensproduktion darstellt.

Wenn „Wissen“ im hier skizzierten Verständnis als das anzusehen ist, „wovon man in einer diskursiven Praxis sprechen kann... : der durch die verschiedenen Gegenstände...konstituierte Bereich“ (FOUCAULT 1981, S. 259), dann impliziert dies, daß sich Diskurse auf verschiedenen Ebenen betrachten lassen. Man kann „die eine Gesellschaft im ganzen für einen gewissen Zeitraum bestimmenden Denkmuster“ (HONNETH 1985, S. 126) untersuchen. TIETZMANN (1989) nennt dies die Ebene kulturellen Wissens und unterscheidet sie von der „eigentlichen“ Ebene des Diskurses, welche – eingebettet in die grundlegende symbolische Ordnung – durch einen spezifischen Redegegenstand gekennzeichnet ist. Diese Diskursebene ist es, die im folgenden näher betrachtet werden soll. Anhand der Analyse pädagogischer *Programmati-*

ken, die dem Erzählen eine Bedeutung für die Bildungsarbeit mit Erwachsenen zuschreiben, wird ein spezifischer Redegegenstand – die Aussagen über das Erzählen – gezeigt und wird nach dem jeweils zugrundeliegenden Denk- und Argumentationssystem gefragt.

Das Phänomen des Erzählens ermöglicht es, dabei verschiedene Aspekte pädagogischen Wissens zu berücksichtigen (HOF 1995, S. 23ff.). Denn das Erzählen ist *zum einen* als Handlung anzusehen, in der ein Erzähler einem Zuhörer eine Geschichte erzählt. Insofern muß geklärt werden, *wer* etwas mitteilt und *wem* die Rolle des Zuhörers (oder Lesers) zugewiesen wird. Da die Tätigkeit des Erzählens aber konstitutiv verbunden ist mit der Geschichte, die erzählt wird, bezieht sich das Erzählen *zum anderen* auf die erzählten Inhalte. Insofern beinhaltet die Frage nach der Bedeutung des Erzählens für die Erwachsenenbildung auch die Frage nach dem *Wissen*, welches vermittelt werden soll. Ein besonderes Augenmerk muß daher auf die narrativ vermittelten Wissensinhalte sowie auf die Form der Darstellung gelegt werden.

Anhand der Analyse des 1724 vorgestellten Programms der Moralischen Wochenschrift „Der Patriot“, des Volksbibliothekskonzepts des KARL BENJAMIN PREUSKER aus dem Jahre 1839 und anhand des Konzepts der „Neuen Richtung“ in der Volksbildung, wie es nach dem Ersten Weltkrieg in Jena bzw. in Thüringen entwickelt wurde (GLASER 1994), lassen sich *verschiedene Formen der Thematisierung des Erzählens* unterscheiden. Indem dabei charakteristische Differenzierungen bei der Produktion und Verbreitung von pädagogisch bedeutsamem Wissen, bei der Organisation der entsprechenden Prozesse (und Institutionen) und bei der inhaltlichen Konstruktion von „Wirklichkeit“ deutlich gemacht werden, läßt sich zeigen, *wie Theorie und Pragmatik von Redeformen die Praxis von Bildungsprozessen von Erwachsenen organisieren*.

2. „Der Patriot“ und die Etablierung der Erzählung als bürgerlicher Bildungsarbeit

Am 5. Januar 1724 erschien in Hamburg zum erstenmal der „Patriot“, eine der ersten Moralischen Wochenschriften in Deutschland (KOPITZSCH 1990). Dieser Zeitschriftentyp, der in den Jahrzehnten zwischen 1720 und 1760 seinen größten Erfolg erzielte, bemühte sich um eine „Botschaft der Tugend“ (MARTENS 1971) an das nicht gelehrte, wohl aber schon sich bildende Publikum. So äußerte auch der (fiktive¹) Herausgeber des „Patrioten“ – der von 1724 bis 1726 in einer für die Zeit hohen Auflage von mindestens 2000 Stück (MARTENS 1971, S. 112) erschien – den Wunsch, mit Hilfe des Mediums der Zeitschrift daraufhin zu wirken, daß „eingewurzelte Irrthümer, Mißbräuche und üble Gewohnheiten, wo nicht ausgeräutet, wenigstens nach ihrer lächerlichen oder gefährlichen Wirkung vor Augen gestellt, werden

mögen.“ (Patriot 1724, S. 7) Durch die Darstellung des Fehlverhaltens und durch das Aufzeigen besserer Verhaltensweisen wollte die Zeitschrift den Weg zur Tugend weisen. Dabei galt es, an die Stelle trockener Belehrung eine angenehme Art der Vermittlung zu setzen. Dies sollte vor allem durch Erzählungen gewährleistet werden; denn diese könnten – so das Argument – das Wissen über tugendhaftes Handeln „deutlich, lebhaft und erbaulich“ darbieten (S. 8).

Die Moralischen Wochenschriften als ein Medium und als eine Form der Organisation von Vermittlungs- und Aneignungsprozessen von „Bildung“ schrieben dem Erzählen eine zentrale Bedeutung zu. Denn in Erzählungen läßt sich nicht nur darstellen, zu welchen schrecklichen Konsequenzen unvernünftiges Handeln führt, sondern es können auch Beispiele für vernünftiges und tugendhaftes Verhalten gegeben werden. Die Berechtigung zu moralpädagogischen Bemühungen sah der Patriot durch seine Biographie gegeben: Vor allem durch sein Leben in der Stadt sowie vielfache Reisen konnte er die Heterogenität und Vielseitigkeit sozialer und individueller Gewohnheiten und Verhaltensweisen erfahren und Menschen kennenlernen, die über ein besonderes Maß an Vernunft und Tugend verfügen. Dadurch hatte er einen Blick für vernünftige Lebensweisen gewonnen. Aus der persönlichen Bildungsgeschichte wurde somit der Anspruch abgeleitet, über die Vernünftigkeit und Tugendhaftigkeit von Verhaltensweisen urteilen und das Ziel pädagogischer Bemühungen entscheiden zu können. Die Gewißheit, daß eine Verbesserung der Lebenssituation möglich ist, beruhte dabei auf der persönlich erfahrenen Entwicklungs- und Lernfähigkeit (MARTENS 1989). Mit dieser Betonung der menschlichen Lern- und Vervollkommnungsfähigkeit wurde der *Mensch als Subjekt seiner Handlungen* in den Mittelpunkt gerückt und wurde individuelle Entwicklung als irdisch-mögliches Ziel gesehen.²

Allerdings ist die tatsächliche Entwicklungs- und Vervollkommnungsmöglichkeit abhängig von spezifischen Bedingungen. Diese sind, so die Argumentation des Patrioten, im Alltag vieler Menschen nicht gegeben: „Ich bin überzeugt, daß die meisten nicht durch vorsätzliche Unahrt, sondern durch anderer Beyspiel und den durchgebrochenen Strohm einer gewaltsamen Gewohnheit, mit fort gerissen werden, ohne nur einmal zu dencken, daß sie endlich darin versinken und umkommen müssen.“ (S. 5) Dieses Fehlen lebensweltlicher Bildungsmöglichkeiten wollte der Patriot nun durch das Medium Zeitschrift ausgleichen. Sie ermöglichte, diejenigen Kenntnisse zu verbreiten, die als Grundlage für vernünftiges und sittliches Handeln angesehen wurden. Als *pädagogisches* Medium erweitert die Zeitschrift damit alltagsweltliche Bildungsmöglichkeiten und konstituiert einen von Kirchen, Schulen, Universitäten und konkreten Personen unabhängigen Ort der Organisation von Vermittlungsprozessen. Der biographischen Erzählung kommt dabei – neben ihrer Funktion, die Kompetenz des Pädagogen zu legitimieren – die Aufgabe der exemplarischen Darstellung eines gelungenen Lebens zu. Ebenso wie die Bildung des Patrioten ihn zu ökonomischem Wohlstand und päd-

agogischem Handeln – der Herausgabe einer Zeitschrift zur Verbesserung der Sitten – geführt hatte, so vermittelte er nun seinen Lesern, daß Bildungsbemühungen „Ansehen, Reichtum und gute Tage dabey...verschaffen“ (S. 7) und daß es wichtig sei, die „eigene und anderer Wohlfahrt möglichst zu befördern.“ (S. 2) So wie der Patriot durch „besondere Exempel von vernünftigen und tugendhaften Leuten“ (ebd.) zu eigener Bildung gekommen war, so dient ihm jetzt das Medium Zeitschrift zur Verbreitung von beispielhaften Vorbildern.

An dieser Stelle zeigt sich die enge Beziehung zwischen *Bildung* und *Handeln*: Bildung realisiert sich nicht allein in der Aneignung wissenschaftlichen bzw. gelehrten Wissens, sondern vor allem darin, selbst tätig zu werden und tugendhafte Deutungs- und Handlungsmuster praktisch umzusetzen. Entsprechend dieser Konzeption von Bildung als Kenntnis *und* Realisierung einer vernünftigen Lebensweise vermittelte die Moralische Wochenschrift praktisches Wissen. Hierzu zählen vor allem Selbst- und Weltdeutungen, die die Grundlage für richtiges Verhalten sind. Sie wurden den Lesern durch die Veröffentlichung von moralischen Erzählungen und Abhandlungen nahegebracht. Dabei wurde *erstens* davon ausgegangen, daß Erzählungen eine angenehme und erbauliche Form der Wissensvermittlung erlauben; *zweitens* fordern sie zum Handeln auf; und *drittens* stellen sie neben den Verhaltensweisen auch die Einstellungen und Deutungen der Akteure dar. Aufgrund dieser drei Momente läßt sich sagen, daß Erzählungen hier die Funktion der *Beispielserzählung* (ASSION 1978, BAUSINGER 1968, DAXELMÜLLER 1984) zugewiesen wird. Moralische Erzählungen fordern den Leser dabei nicht nur auf sich am beispielhaften Vorbild zu orientieren, sondern sie veranschaulichen auch eine (neue) *bürgerliche Moral*.³

Ebenso wie der Patriot aufgrund spezifischer (bürgerlicher) Lebensbedingungen zu einem Wissen um Vernunft und Tugend kommen konnte, so hatte er auch nur die schon gebildeten Bevölkerungsgruppen als Adressaten seiner moralischen Erzählungen im Blick, d.h. nicht allgemein „der Mensch“, sondern allein der *Bürger*⁴ bildete den Adressaten dieser pädagogischen Bemühungen. Dieser wird durch Schreib- und Lesefähigkeit und eine Distanzierung von den „kleinen Thorheiten des Pöbels“ sowie den „grossen Ausschweifungen der Reichen“ (1724, S. 4) charakterisiert. Insofern der Adressat dieser Bildungsbemühungen als Vertreter einer sozialen Lebensform gilt, ist es dem Patrioten möglich, bei der Produktion bzw. Auswahl der moralischen Erzählungen konkret auf die Alltagswelt dieser Adressaten einzugehen. So beziehen sich die in der Zeitschrift abgedruckten Geschichten auf die bürgerlichen Lebens- und Handlungsbereiche und geben für diese soziale und kulturelle Welt konkrete Vorschläge zur Verbesserung der Praxis. Auf diese Weise wird das pädagogische Anliegen einer Verbesserung des Handelns und Verhaltens in dieser gesellschaftlichen Gruppe konkret umgesetzt. Nicht „allgemeine Menschenbildung“, sondern die Praxis einer bestimmten Gruppe

steht somit im Zentrum der Aufklärungs- und Bildungsarbeit. Dabei basiert die Unterscheidung verschiedener gesellschaftlicher Gruppen auf der Konzeption einer ständisch-differenzierten Gesellschaft. Dieses Gesellschaftsbild ermöglicht es, die Adressaten von Erwachsenenbildung mit einer gesellschaftlichen Position in Verbindung zu bringen und daraus ein Wissen über die Handlungsprobleme der Menschen abzuleiten.

Die Bedeutung des Erzählens als Methode der anschaulichen und praxisbezogenen Aufbereitung allgemeinen Wissens findet sich auch in anderen Bereichen der Aufklärungspädagogik – etwa in in den Erziehungsschriften der Philanthropen (HERRMANN 1979, STACH 1970), in RUDOLPH ZACHARIAS BECKERS „Noth- und Hilfsbüchlein für Bauersleute“ (1788; vgl. SIEGERT 1978; HOF 1995, S. 58ff.) –, im Rahmen der sich etablierenden Kinder- und Jugendliteratur (EWERS 1980, HURRELMANN 1992) sowie dem Volksschriftwesen, welches im 19. Jahrhundert besondere Verbreitung fand (KNOCH 1986). Allerdings muß ein besonderes Kennzeichen der bürgerlichen (Erwachsenen-)Bildung angeführt werden: Das Erzählen hat hier neben der Funktion der methodischen und didaktischen Transformation von Wissen auch die Funktion der *Konstruktion* von Wissen.

Diese Dimension des Erzählens als Form der Konstruktion von Wirklichkeit wird im „Patrioten“ auf zwei Ebenen deutlich: *Erstens* dient die biographische Erzählung bzw. die Bildungsgeschichte zur Legitimation des Patrioten als Pädagogen, der selber die Position des Gebildeten innehat und durch sein Bemühen für die Verbreitung seiner Bildung Erwachsenenbildung als neuen, eigenständigen Bereich konstituiert. Noch eingebunden in den Bereich bürgerlicher Öffentlichkeit, verfolgt die Moralische Wochenschrift dabei nicht nur das Ziel der Organisation von Wissensvermittlung, sondern stellt selber ein Instrument dar, die soziale Entwicklung voranzutreiben (RUDER 1989, S. 55f.). Das impliziert aber *zweitens*, daß das Wissen, das im Medium der Erzählung verbreitet wird, in sozialer und politischer Prozeßhaftigkeit gedacht wird. Dies wird vor allem in der *Aufforderung* des Patrioten deutlich, sich um *individuelle Bildung*, um *kollektive Wohlfahrt* und *Glückseligkeit* zu bemühen. Die patriotische *Gesinnung* (BIRTSCH 1991, VIERHAUS 1982), die hier als Resultat eines gelungenen Bildungsprozesses geschildert ist, charakterisiert die Zeitschrift folgendermaßen: „ein Patriot sey ein Mensch, dem es um das Beste seines Vaterlandes ein rechter Ernst ist, der seinen Gott recht erkennt, das Predig und Amt ehret, Wahrheit und Ordnung liebet, die Obrigkeit fürchtet, und dem gemeinen Wesen redlich zu dienen geflissen ist, auch zu dem Ende nicht allein selbst Patriot zu seyn, sondern zugleich, so viel an ihm ist, Patrioten zu machen, das ist, andere zu denen Pflichten, die sie Gott und dem Vaterlande schuldig sind, anzuweisen, suchet.“ (Patriot 1724, S. 26)

Damit wird den Bürgern die Aufgabe zugewiesen, selber pädagogisch für das Gemeinwesen tätig zu werden und zur Verbreitung der neuen Moral und

des neuen Welt- und Menschenbildes beizutragen. Hierzu zählt auch die Überzeugung, daß der einzelne nicht nur innerhalb einer statischen Welt- und Gesellschaftsordnung verortet ist, sondern die Möglichkeit und den Auftrag hat, durch sein Handeln eine Veränderung und Verbesserung der individuellen und sozialen Lebenswelt zu erreichen.⁵ Das ständige Bemühen um die individuelle und gesellschaftliche Entwicklung aber beinhaltet auch, daß die Beschreibung des vernünftigen Verhaltens und der Sittlichkeit immerzu im Wandel begriffen ist. Da die als Prozeß gedachte zunehmende Vervollkommnung individuellen und gesellschaftlichen Lebens der ständigen Reformulierung und Erweiterung des handlungsrelevanten Wissens bedarf, besteht die Aufgabe der Gebildeten auch darin, im Rahmen geselliger Bildung (KAISER 1989) an der narrativen Konstruktion von handlungsleitendem Wissen mitzuwirken.

3. Die Unterscheidung von Wissenschaft und Erzählung im Kontext der Volksbibliotheksbewegung

Während Erzählung und Erzählen bis ins 18. Jahrhundert dazu dienten, *verschiedenste* Wissensformen zu popularisieren, so daß neben sittlichen Verhaltensregeln auch ökonomische oder medizinische Kenntnisse narrativ weitergegeben wurden, rückte im 19. Jahrhundert die *Unterscheidung* zwischen *Erzählung* und *Wissenschaft* in den Vordergrund (SCHLAFFER 1990). Das Erzählen wurde dabei der Dichtung zugeordnet, die sich – wie PECH für die Kinder- und Jugendliteratur ausgeführt hat – in einem „Prozeß der Fiktionalisierung“ (1985, S. 5) befand und dementsprechend fiktive Ereignisse und Handlungsabläufe an die Stelle idealisierter Darstellungen des wirklichen Lebens stellte.

Die Implikationen dieser Unterscheidung für die Bildung Erwachsener soll im folgenden anhand von PREUSKERS pädagogisch motiviertem Programm der öffentlichen Bibliothek dargestellt werden.

KARL BENJAMIN PREUSKER (1786-1871) nimmt eine zentrale Stellung innerhalb der sich in den 40er Jahren des 19. Jahrhunderts ausweitenden Volksbibliotheksbewegung ein (LANGFELDT 1973, S. 240ff.). Sie kann als pädagogische Institution begriffen werden, weil sie sich um eine allgemeine Verbreitung ausgewählter Bücher bemühte, um dadurch einen Beitrag zur Bildung der Bevölkerung zu leisten. Durch Bibliotheken könne für eine immer größere Verbreitung der Literatur, dem für PREUSKER besonders wichtigen Fördermittel der Bildung Erwachsener, gesorgt werden: „Niemand vermag die Benutzung der Literatur von sich zu weisen, denn sie ist, verständig benutzt, das Mittel zu höherer, geistiger Bildung, zur wahren Cultur.“ (PREUSKER 1839, S. 4) Durch die Einrichtung von öffentlichen Bibliotheken sei es *erstens* möglich, auf die Auswahl guter Bücher zu achten. *Zweitens* werde eine unentgeltliche Ausleihe gewährleistet, „wodurch es dem Wenig- und

selbst dem Unbemittelten möglich wird, sich für seinen Beruf und für sein Leben zu vervollkommen.“ (S. 4f.) In Abgrenzung zur Gelehrten-Bibliothek sollten öffentliche Bibliotheken „nicht nur den Verstand bereichern, durch Anleitung zum klaren Denken und Einsammeln nützlicher Kenntnisse, sondern auch zugleich zur geist- und gemüthvollen Unterhaltung dienen, zur Hinweisung auf wahren, Frohsinn erweckenden Kunstgenuß, und mittels dieses auf das Schöne und Erhabene der Natur“ (PREUSKER 1839, S. 1f.).

Berücksichtigt man, daß die Tatsache, das „Buch vor die Leser zu bringen, in die Hand des Volkes zu geben, ...praktische Aufklärung und kulturelle wie politische Ordnungsarbeit zugleich“ war (DRÄGER 1975, S. 119), dann zeigt sich, daß in der Reflexion auf die Bücherauswahl das kulturell vorhandene Wissen kategorisiert und ausgewählt wird und Aussagen über die anzusprechenden Adressaten der Bildungsprozesse gemacht werden. PREUSKER plädierte in diesem Zusammenhang für eine am Nutzen für den Leser orientierte Bücherauswahl (RÖHRIG 1987, S. 346). Wenn er für die „*Verbreitung allgemeiner Bildung* in allseitiger geistiger und gemüthlicher Hinsicht [plädierte], wie sie zu einem verständig-edlen Leben führt, und welche daher, daß sie Jeden im Volke (im weitern, eigentlichen Sinne) zieren sollte, auch als *Volksbildung* zu betrachten ist“ (PREUSKER 1839, S. 1), dann wird deutlich, daß hier *der* Mensch – und damit das Volk im weiteren, eigentlichen Sinne⁶ – als Adressat von Bildungsarbeit angesehen wird. Zumindest auf der Ebene der Programmatik wurden nicht (mehr) nur einzelne Bevölkerungsgruppen (etwa die Bürger oder die Bauern), sondern *alle* Menschen als potentielle Bibliotheksbenutzer betrachtet. Dies manifestierte sich auch in der Veränderung des Bildungsbegriffs. „Allgemeine Bildung“ meinte hier eine Bildung der verschiedenen menschlichen Kräfte, wobei die geistigen und sittlichen Kräfte hervorgehoben – und unterschieden – werden.⁷

Diese Differenzierung der menschlichen Kräfte findet sich wieder in der Reflexion der Bildungsinhalte. Wenn PREUSKER forderte, man „gebe dem Volke...verständlich geschriebene wissenschaftliche Schriften und geschmackvolle Dichtungen in die Hand“ (S. 5), dann zeigt sich darin eine Zweiteilung des kulturell verfügbaren und pädagogisch relevanten Wissens: *einerseits* wissenschaftliches Wissen, welches allgemeine Einsichten in die Gesetze der Natur ermöglicht, und *andererseits* dichterisches Wissen, das zur Hebung der Sittlichkeit und Moral beitragen soll. Entsprechend wurden in der Bibliothek neben den nach Wissenschaftsgebieten eingeteilten Fachbüchern – Mathematik, Naturwissenschaften, Bildende Kunst, Sprachen, Historisch-geographische Schriften, Staats- und Rechtswesen, Gesundheit, Hauswirtschaft und Philosophie bzw. Lebensweisenheiten (S. 37ff.) – auch ausgewählte literarische Schriften angeboten.

Im Kontext dieser Unterscheidung von Wissenschaft und Dichtung wird das Erzählen dem Bereich der Dichtung zugeordnet. Es erhielt allein als *literari-*

*sch*es Erzählen eine bildende Bedeutung. Ihm kam die Aufgabe zu, „edle Gefühle“ zu bewirken und damit die moralischen Kräfte des Menschen zu bilden: „Viel zu wenig wird erkannt, wie sehr die Bildung edler Gefühle durch gute Poesien zu bewirken ist; es gilt dabei die Verbreitung eines edlen poetischen Sinnes..., welcher auf das Lebensglück der Menschen vielfach einflußreich erscheint, und das Lesen ernster moralischer Schriften zum Theil ersetzen kann, ...damit die sittliche Bildung mit der intellectuellen und industriellen gleichen Schritt halte“ (S. 38f.). Entsprechend sprach PREUSKER die Empfehlung aus, „Gedichte und wahrhafte Bildungsromane [in die Bibliothek aufzunehmen], welche ganz vorzüglich zu einem nach Wahrheit und Weisheit, nach Gefühl für das Schöne, nach Tugend und Religiosität strebenden Leben ermuthigen, durch Aufstellung hoher Ideale, die jedoch im Leben möglichst ausführbar, dafür begeistern können und sollen.“ (S. 49) Er dachte dabei nicht an gewöhnliche „Romanen-Literatur“, sondern an die „wahrhaft classisch-poetischen“ Werke etwa von SCHILLER, GOETHE, HERDER und UHLAND (ebd.).

Die Dichtung bringt moralisches und ästhetisches Wissen zum Ausdruck. Im Gegensatz dazu präsentieren wissenschaftliche Texte Einsichten in die natürlichen und sozialen (einschließlich der wirtschaftlichen) Zusammenhänge der Wirklichkeit. Damit werden zwei Wissensformen unterschieden: auf der einen Seite ein Wissen, welches die Struktur der Welt darstellt, und auf der anderen Seite ein Wissen, das Humanität beschreibt. Die einzelnen Wissensformen wurden dabei in einem Entsprechungsverhältnis zur Bildung der menschlichen Kräfte gesehen: das wissenschaftliche Wissen soll den Verstand, das literarische Wissen die Moral fördern. Auf diese Weise sollten Wissenschaft und Dichtung zur *allgemeinen Volksbildung* beitragen – zur Bildung *aller Menschen*, da sie sich nicht auf konkrete gesellschaftliche Lebensbereiche beziehen, sondern *allgemeine Aussagen* über die Welt machen, und zur Bildung *aller Kräfte* des Menschen, da die Poesie auf die moralische und die Wissenschaft auf die intellektuelle Bildung des Menschen Einfluß nimmt.

4. Die pädagogische Bedeutung der Teilnehmererzählung in der Volkshochschularbeit der Weimarer Zeit

Im Kontext des erwachsenenpädagogischen Diskurses in der Zeit der Weimarer Republik wurde das Erzählen in einer neuen Form pädagogisch bedeutsam. Nun ist es nicht der Pädagoge oder der Dichter, sondern der *Adressat* der Bildungsarbeit – genauer: der Teilnehmer an einer Arbeitsgemeinschaft in der Volkshochschule –, der erzählt.

Diese Hinwendung zur Teilnehmererzählung muß *erstens* im Zusammenhang mit der Pluralisierung des Wissensverständnisses gesehen werden. Dabei wird das Alltagswissen als gleichwertige Wissensform neben das wissen-

schaftliche Wissen gestellt (HOF 1996). *Zweitens* ist die Hinwendung zu den Erzählungen der Teilnehmer als Ergebnis der kritischen Auseinandersetzung mit einer Volkbildungsarbeit zu sehen, die – etwa im Rahmen der Gesellschaft für Verbreitung von Volksbildung (DRÄGER 1975) – die Popularisierung von Wissenschaft ins Zentrum rückte (HOF 1995, S. 86ff.). In Abgrenzung von dieser „extensiven“ Bildungsarbeit forderten die Vertreter der „Neuen Richtung“ eine „intensive“ Bildungsarbeit, die berücksichtigt, „daß man Bildung gar nicht verbreiten kann. Das Einzige, was man tun kann, das ist eine hingebende, sich unterordnende Förderung jenes individuellen Wachstumsprozesses, der sich im einzelnen Individuum vollzieht.“ (HOFMANN 1919, S. 92)

Die Individualität des Adressaten wurde dabei allerdings nicht – wie etwa im HUMBOLDT'schen Verständnis – darin gesehen, daß jeder einzelne Mensch als Individuum die Merkmale der Menschheit in sich trägt. Vielmehr galt hier Individualität als das Ergebnis spezifischer, sozial vermittelter biographischer Erfahrungen. Durch eine Perspektive, die den Menschen als Angehörigen eines konkreten Lebenskreises (einer Gemeinde, einer Klasse, einer Berufsgruppe usw.) betrachtete (HOFMANN 1919, S. 92), geriet die Pluralität der „Sinnhaltungen“ (MANN 1928, S. 45) ins Zentrum der Reflexion, was im erwachsenenpädagogischen Diskurs zu einer Hinwendung zur Thematisierung der Erfahrungen und Weltanschauungen der Adressaten bzw. Teilnehmer von Bildungsmaßnahmen führte: „Unser Volk ist der Weltanschauung und seinen wirtschaftlichen und politischen Interessen nach so jammervoll zerklüftet, daß es einfach nicht möglich ist, über gewisse Gebiete zu lehren, ohne daß jeder Hörer seine abweichende Grundansicht zur Aussprache bringt.“ (FLITNER 1920, S. 17) Entsprechend sollte die Volkshochschule einen Ort darstellen, an dem die individuellen Erfahrungen und Einstellungen der Teilnehmer zum Gegenstand des Gesprächs werden können. Im Rahmen der Arbeitsgemeinschaft, einem geordneten Erfahrungsaustausch Gleichberechtigter, wurde die Behandlung von Themen empfohlen, „die dem Erfahrungskreis der Schüler naheliegen, also bei allen Notfragen des Lebens, die ja im Gegensatz zu den rein wissenschaftlichen Problemen den Hauptfragenkomplex der Volkshochschule bilden sollen.“ (WEITSCH 1926, S. 202f.)

Wenn die Teilnehmer etwa der Aufforderung folgten, in Briefen oder im Rahmen des Rundgesprächs ihre Sichtweisen und Erfahrungen zu einem Thema zu formulieren oder Themen zu benennen, die ihnen in ihrem Leben wichtig sind (COLE 1924, S. 50f.), dann kam diesen Geschichten nicht nur die Funktion zu, dem Dozenten Einblick in Einstellung und Vorwissen der Teilnehmer zu gewähren und damit einen Einstieg in ein neues Thema zu ermöglichen, sondern sie konnten auch dazu dienen, die verschiedenen Facetten und Funktionen desselben Phänomens zu beleuchten. Dementsprechend wurden diese Erzählungen nicht (mehr) als bloß subjektive und zufällige Äußerungen begriffen. Vielmehr galten sie als notwendige Voraussetzung für das Gelingen von Bildungsarbeit. „Die Volkshochschule setzt

die Verschiedenheit der Strömungen innerhalb der geistigen Grundanschauungen im deutschen Volke als Tatsache voraus und geht von ihr aus.“ (Leitsätze 1920, S. 138) Durch die Thematisierung der Weltanschauungen der Teilnehmer an Volkshochschulen sollte gegenseitiges Verständnis ermöglicht werden. Auf der Basis der „Einsicht in das Wesen und die Entstehung dieser Verschiedenartigkeit“ (ebd., S. 138) könnte aus dem Neben- und Gegeneinander eine geistige Einheit des Volkes erwachsen. Bezogen auf dieses Ziel, durch Volksbildung einen Beitrag zur Volk-Bildung zu leisten (SCHEPP 1986), dienten die Teilnehmererzählungen dazu, die individuellen Anschauungen und Überzeugungen zur Sprache zu bringen.

Damit deutet sich eine neue Konzeption von Erwachsenenbildung an: An die Stelle der Vermittlung von Wissen durch die Pädagogen tritt die Thematisierung der Erfahrungen und Anschauungen durch die Teilnehmer. Entsprechend wird die Volkshochschule als derjenige Ort gepriesen, „wo die aktiven Menschen aus allen Kreisen und Schichten in engste Arbeitsgemeinschaft mit geistig geschulten Menschen treten, um an der Vertiefung und Durchbildung ihres eigenen Wesens, ihrer eigenen Welt- und Lebensanschauung zu arbeiten, und um schließlich, als letztes Ziel, zur Gestaltung des neuen Kulturgehaltes der Zukunft zu gelangen.“ (Leitsätze 1920, S. 139) Dem Erzählen kommt damit nicht mehr die Funktion zu, „objektives Wissens“ adressaten- und handlungsorientiert zu vermitteln. Ebenso wenig soll es dazu dienen, „edle Gefühle“ auszudrücken. Vielmehr gilt es als Möglichkeit der *Konstruktion subjektiver Wirklichkeit*. Die jeweilige Form der subjektiven Konstruktion von Wirklichkeit wird dabei als Ergebnis der Erfahrung spezifischer sozialer und kultureller Lebensräume angesehen.

Da in der Weimarer Zeit nur eine begrenzte Anzahl „sozialer Kreise“ unterstellt wurde, konnte die „Neue Richtung“ die Hoffnung formulieren, durch das Erzählen der individuellen Erfahrungen die unterschiedlichen Überzeugungen zur Sprache zu bringen und dadurch die Möglichkeit zu schaffen, die Differenz der Anschauungen zum Thema zu machen. Im Gespräch ließen sich dann (neue) Gemeinsamkeiten herausarbeiten, so daß die Teilnehmererzählungen als wichtige Voraussetzung angesehen wurden, die „Zerrissenheit des Volkes“ zu überwinden.

5. Zusammenfassung und Ausblick

Anhand des Programms der Moralischen Wochenschriften, der Volksbibliotheksbewegung des 19. Jahrhunderts und der Konzeption der Volkshochschularbeit der thüringer „Neuen Richtung“ in der Weimarer Zeit wurde die Bedeutung des Erzählens im erwachsenenpädagogischen Diskurs vorgestellt. Dabei konnten verschiedene Formen pädagogisch bedeutsamen Erzählens unterschieden werden: Im 18. Jahrhundert tritt das Erzählen als Möglichkeit der Darstellung des eigenen Bildungsgangs und – daraus abgeleitet – als Le-

gitimationsinstanz für die Position des Pädagogen auf. Narrativ wird damit ein Wissen konstruiert und präsentiert, das es erlaubt, den noch ungebildeten Menschen bildungswirksames Wissen zu vermitteln. Die (bürgerlich) Gebildeten übernahmen durch diese „Wahrheit des Erzählens“ eine wichtige Rolle bei der Konzeption einer bürgerlichen Gesellschaft und bei der Etablierung eigener Institutionen zur Bildung Erwachsener. Auch dieser pädagogische Prozeß war durch narrative Elemente gekennzeichnet. Dabei präsentierte sich das Erzählen als Form der adressaten- und handlungsorientierten Darstellung und Vermittlung tugendhafter Verhaltensweisen. Indem diese aus einem Wissen um die Vernunft abgeleitet wurden, läßt sich hier von der „erzählten Wahrheit“ sprechen.

Im 19. Jahrhundert übernimmt Wissenschaft die Legitimation wahren Wissens – was zu einer Veränderung der Bedeutung des Erzählens für Bildungsarbeit führt: *Einerseits* wird die Erzählung der Literatur zugeordnet, und damit wird Fiktion der Wirklichkeit gegenübergestellt. *Andererseits* wird dem Erzählen die Funktion zugewiesen, menschliches Erleben zum Ausdruck zu bringen. Entsprechend kommt ihm die Aufgabe der Darstellung sittlichen Denkens und Handelns zu. Pädagogisch ausgewählte poetische Texte dienen demzufolge zur Entfaltung der moralischen Kräfte im Menschen. Damit hat das Erzählen seine Funktion verloren, *allgemeine* Rationalität zu veranschaulichen. Vielmehr wird die pädagogische Bedeutung des Erzählens auf ein Segment kulturell verfügbaren Wissens eingengt.

Im Programm der „Neuen Richtung“ ist eine weitere Transformation des Diskurses erkennbar: Angesichts zunehmender Pluralisierung sozialer und kultureller Lebensformen und Weltanschauungen rückte die Erwachsenenbildung ihre Aufgabe als Wissensvermittlerin zugunsten der Förderung individueller Wachstumsprozesse in den Hintergrund. In diesem Zusammenhang erhält das Erzählen in Gestalt der Teilnehmererzählung die Aufgabe, konkrete menschliche Erfahrungen zum Ausdruck zu bringen. Indem dabei die je individuelle Konstruktion der Wirklichkeit in den Vordergrund gestellt wird, kann von der „Wahrheit des Erzählens“ gesprochen werden – womit die Frage in den Hintergrund rückt, welches Wissen narrativ weitergegeben wird.

Die Beschäftigung mit der Bedeutung, die dem Erzählen für die Erwachsenenbildung beigemessen wird, kann somit nicht nur deutlich machen, daß die Frage der Bildungsinhalte im 20. Jahrhundert schwieriger geworden ist, sie zeigt auch die Bedeutung der *Tätigkeit* des Erzählens. Denn das Erzählen stellt nicht nur eine Methode der anschaulichen Vermittlung von Wissen dar, sondern auch eine Möglichkeit zur sprachlichen Konstruktion von „Welt“. Dieser Aspekt des Erzählens ist es, der zu Beginn des 20. Jahrhunderts in den Vordergrund gerückt ist, und über dessen pädagogischen Stellenwert auch heute nachgedacht werden kann (HOF 1998). Das Erzählen muß dabei nicht auf die Weitergabe von Lebensgeschichten beschränkt werden, sondern

kann auch in seiner Bedeutung für die Herstellung von Zusammenhängen gesehen werden. Denn durch die Form des Erzählens ist der Erzähler genötigt, den erst einmal unverbunden nebeneinander stehenden Ereignissen und Informationen eine Bedeutung zu verleihen und sie in Beziehung zueinander zu setzen (HOF 1991). Auch wenn man nicht so weit gehen will, die Fähigkeit zur Zusammenhangsbildung als Schlüsselqualifikation zu bezeichnen (NEGT 1998), so ist dennoch zu vermuten, daß der Fähigkeit, Bilder und Detailinformationen in Erzählungen übersetzen zu können, im Kontext der gegenwärtigen Informations- und Bilderflut der Massenmedien eine zunehmende Bedeutung zukommen dürfte.

Anmerkungen

- 1 Die fiktive Verfasserschaft gehört zu einem der Gattungsmerkmale der Moralischen Wochenschriften (MARTENS 1971, S. 29ff).
- 2 Natürlich taucht dieser Gedanke nicht das erste Mal zu Beginn des 18. Jahrhunderts auf, sondern der Prozeß seiner zunehmenden Etablierung erstreckt sich über die ganze frühe Neuzeit (KOSELLECK 1979, S. 371; zum Thema *perfectibilité* vgl. auch HERRMANN 1992, HORNIG 1980, KRAUSS 1979).
- 3 Auf diese Differenz hat WOLFGANG BRÜCKNER hingewiesen. Für ihn besteht das Spezifische der Moralischen Geschichten des 18. Jahrhunderts weniger in ihrer Wirkungsabsicht als in der Tatsache, daß die neuen bürgerlichen Tugenden wie Ordnung, Fleiß, Sparsamkeit und Reinlichkeit verbreitet werden sollen (BRÜCKNER 1987, S. 117).
- 4 Zu den Lesern der Moralischen Wochenschriften vgl. SCHEIBE 1973.
- 5 Mit der Verbreitung dieses Welt- und Menschenbildes leisten die Moralischen Wochenschriften nicht nur einen wichtigen Beitrag zur Konstitution eines spezifisch bürgerlichen Selbstbewußtseins, sondern auch einen Betrag zur „Verselbständigung der Kultur“ (TENBRUCK 1990, S. 252).
- 6 Zur heterogenen Verwendung des Begriffs „Volk“ im 19. Jahrhundert vgl. BALSER 1959, S. 100ff.; HERRMANN 1996; KOSELLECK 1992.
- 7 PREUSKER orientiert sich hier an HERDERS Bildungs- und Humanitätstheorie (SONNTAG 1978).

Quellen

- BECKER, R.Z.: Noth- und Hülfsbüchlein für Bauersleute oder lehrrreiche Freuden- und Trauer-Geschichten des Dorfs Mildheim. Für Junge und Alte Geschrieben. Gotha 1788.
- COLE, G.D.H.: Probleme des Unterrichts in Arbeitsgemeinschaften. In: Archiv für Erwachsenenbildung 4 (1924), S. 49-55.
- Der Patriot (1724-26). Neudruck hrsg. von W. MARTENS. 4 Bde., Berlin 1969.
- FLITNER, W.: Warum mehr Arbeitsgemeinschaften? (1920). In: DERS.: Gesammelte Schriften. Bd. 1. Hrsg. v. K. ERLINGHAGEN. Paderborn 1982, S. 17-19.
- HOFMANN, W.: Grenzen der Volksbildungsarbeit. In: Volksbildungsarchiv 7 (1919), S. 81-99.

- Leitsätze der Reichsschulkonferenz über Volkshochschule und freies Volksbildungswesen (1920). Abgedruckt in: J. HENNINGSEN: Die Neue Richtung in der Weimarer Zeit. Stuttgart 1960, S. 138f.
- MANN, A.: Denkendes Volk – Volkhaftes Denken (1928). Braunschweig ²1948.
- PREUSKER, K. B.: Über öffentliche, Vereins- und Privatbibliotheken, so wie andere Sammlungen, Lesezirkel und Verwandte Gegenstände, mit Rücksicht auf den Bürgerstand. 2 Hefte, Leipzig 1839/40.
- WEITSCH, E.: Zur Technik des Volkshochschulunterrichts (1926). In: H. TIETGENS (Hrsg.): Erwachsenenbildung zwischen Romantik und Aufklärung. Göttingen 1969, S. 199-214.

Literatur

- ASSION, P.: Das Exempel als agitatorische Gattung. Zu Form und Funktion der kurzen Beispielgeschichte. In: Fabula 19 (1978), H. 3/4, S. 225-270.
- BAUSINGER, H.: Zum Beispiel. In: Volksüberlieferung. Festschrift für K. RANKE. Göttingen 1968, S. 9-18.
- BALSER, F.: Die Anfänge der Erwachsenenbildung im 19. Jahrhundert. Stuttgart 1959.
- BERGER, P./ LUCKMANN, T.: Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit (1969). Frankfurt a.M. 1984.
- BIRTSCH, G. (Hrsg.): Patriotismus. Hamburg 1991.
- BRÜCKNER, W.: Moralische Geschichten als Gattung volkstümlicher Aufklärung. In: Jahrbuch für Volkskunde 10 (1987), S. 109-134.
- DAXELMÜLLER, CHR.: Artikel Exemplum. In: Enzyklopädie des Märchens. Bd. 4, Berlin/ New York 1984, S. 627-650.
- DRÄGER, H.: Die Gesellschaft für Verbreitung von Volksbildung. Stuttgart 1975.
- DRÄGER, H.: Einleitung. In: DERS.: Volksbildung in Deutschland im 19. Jahrhundert. Bd. 1, Braunschweig 1979, S. 8-61.
- EWERS, H.-H.: Einleitung. In: DERS. (Hrsg.): Kinder- und Jugendliteratur der Aufklärung. Stuttgart 1980, S. 5-59.
- FOUCAULT, M.: Archäologie des Wissens. Frankfurt a.M. 1981.
- GLASER, E.: Was ist das Neue an der „Neuen Richtung“? Zur Erwachsenenbildung nach dem Ersten Weltkrieg. In: Volkshochschule der Stadt Jena (Hrsg.): 1919 bis 1994. 75 Jahre Volkshochschule Jena. Rudolstadt/ Jena 1994, S. 117-136.
- GOODY, J./ WATT, I./ GOUGH, K.: Entstehung und Folgen der Schriftkultur. Frankfurt a.M. 1991.
- HAVELOCK, E.A.: Als die Muse schreiben lernte. Frankfurt a.M. 1992.
- HABERMAS, J.: Theorie des kommunikativen Handelns. Bd. 1, Frankfurt a.M. 1981.
- HARTMANN, A.: Über die Kulturanalyse des Diskurses – eine Erkundung. In: Zeitschrift für Volkskunde 87 (1991), S. 19-28.
- HERRMANN, U.: Die Pädagogik der Philanthropen. In: SCHEUERL, H. (Hrsg.): Klassiker der Pädagogik. Bd. 1, München 1979, S. 135-158.
- HERRMANN, U.: Perfektibilität und Bildung: Funktion und Leistung von Kontingenzformeln der Anthropologie, Kulturkritik und Fortschrittsorientierungen in den reflexiven Selbstbegründungen der Pädagogik des 18. Jahrhunderts. In: HOFFMANN, D., u.a. (Hrsg.): Begründungsformen der Pädagogik in der „Moderne“.

- (Beiträge zur Theorie und Geschichte der Erziehungswissenschaft, Bd. 13.) Weinheim 1992, S. 79-100.
- HERRMANN, U. (Hrsg.): Volk – Nation – Vaterland. Hamburg 1996.
- HOF, CHR.: Gedanken zum Erzählen in der Bildungsarbeit. In: GdWZ 2 (1991), S. 305-308.
- HOF, CHR.: Erzählen in der Erwachsenenbildung. Geschichte – Verfahren – Probleme. Neuwied 1995.
- HOF, CHR.: Überlegungen zum Konzept Wissen in der Erwachsenenbildung. In: NOLDA, S. (Hrsg.): Erwachsenenbildung in der Wissensgesellschaft. Bad Heilbrunn 1996, S. 12-30.
- HOF, CHR.: Erzählwerkstatt. In: Grundlagen der Weiterbildung – Praxishilfen. Neuwied 1990ff., 27. Ergänzungslieferung 1998, S. 1-14.
- HONNETH, A.: Kritik der Macht. Frankfurt a.M. 1985.
- HORNIG, G.: Perfektibilität. Eine Untersuchung zur Geschichte und Bedeutung dieses Begriffs in der deutschsprachigen Literatur. In: Archiv für Begriffsgeschichte XXIV (1980), S. 221-257.
- HURRELMANN, B.: Stand und Aussichten der historischen Kinder- und Jugendliteraturforschung. In: Internationales Archiv für Sozialgeschichte der deutschen Literatur 17,1 (1992), S. 105-142.
- KAISER, A. (Hrsg.): Gesellige Bildung. Bad Heilbrunn 1989.
- KNOCHE, M.: Volksliteratur und Volksschriftenvereine im Vormärz. Literaturtheoretische und institutionelle Aspekte einer literarischen Bewegung. Frankfurt a.M. 1986.
- KOPITZSCH, F.: Grundzüge einer Sozialgeschichte der Aufklärung in Hamburg und Altona. 2 Bde., Hamburg ²1990.
- KOSELLECK, R.: Art. Fortschritt. In: Geschichtliche Grundbegriffe. Bd. 2, Stuttgart 1979, S. 351-423.
- KOSELLECK, R.: Art. Volk, Nation, Nationalismus, Masse. In: Geschichtliche Grundbegriffe. Bd. 7, Stuttgart 1992, S. 141-431.
- KRAUSS, W.: Zur Anthropologie des 18. Jahrhunderts. München/ Wien 1979.
- LANGFELDT, J. (Hrsg.): Handbuch des Büchereiwesens. Wiesbaden 1973.
- MARTENS, W.: Die Botschaft der Tugend. Die Aufklärung im Spiegel der deutschen Moralischen Wochenschriften. Stuttgart 1971.
- MARTENS, W.: Die alte Frömmigkeit und das Neue Weltbild im Flugschriftenstreit um den Hamburger „Patrioten“ (1724). In: DERS.: Literatur und Frömmigkeit in der Zeit der frühen Aufklärung. Tübingen 1989, S. 239-260.
- NEGT, O.: Lernen in der Welt gesellschaftlicher Umbrüche. In: DIECKMANN, H./SCHACHTSIEK, B. (Hrsg.): Lernkonzepte im Wandel. Stuttgart 1998, S. 21-44.
- OELKERS, J./TENORTH, H.-E.: Pädagogisches Wissen als Orientierung und als Problem. In: DIES.: (Hrsg.): Pädagogisches Wissen. (Zeitschrift für Pädagogik, 27. Beiheft) Weinheim/ Basel 1991, S. 13-35.
- ONG, W.J.: Oralität und Literalität. Die Technisierung des Wortes. Opladen 1987.
- PECH, K.U.: Einleitung. In: DERS.: (Hrsg.): Kinder- und Jugendliteratur vom Biedermeier bis zum Realismus. Stuttgart 1985, S. 5-56.
- RÖHRIG, P.: Art. Erwachsenenbildung. In: Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte. Bd. 3: 1800-1870. Hrsg. von K.E. JEISMANN und P. LUNDGREEN. München 1987, S. 334-361.
- RUDER, G.: Die Entwicklung von Lesegesellschaften im 18. Jahrhundert und ihre Bedeutung als Bildungsinstitutionen. In: KAISER 1989, S. 41-76.

- SCHEIBE, J.: Der „Patriot“ (1724-1726) und sein Publikum. Untersuchungen über die Verfasser-gesellschaft und die Leserschaft einer Zeitschrift der frühen Aufklärung. Göttingen 1973.
- SCHENDA, R.: Volk ohne Buch. Studien zur Sozialgeschichte der populären Lese-stoffe (1970). Frankfurt a.M. 31988.
- SCHENDA, R.: Von Mund zu Ohr. Bausteine zu einer Kulturgeschichte volkstümli-chen Erzählens in Europa. Göttingen 1993.
- SCHLEPP, H.-H.: „Volkbildung durch Volksbildung“. Bemerkungen zu einer politisch-andragogischen These der Neuen Richtung in der Erwachsenenbildung der Weimarer Zeit. In: WIRTH, I. u.a.: Aufforderung zur Erinnerung. Vergessene The-men und verkannte Ansätze aus der Geschichte der Erwachsenenbildung. Bonn 1986, S. 35-45.
- SCHLAFFER, H.: Historische Bedingungen der Erkenntnis über Schriftkultur. In: GOODY/ WATT/ GOUGH 1991, S. 7-23.
- SCHLAFFER, H.: Poesie und Wissen. Frankfurt a.M. 1990.
- SCHÖTTLER, P.: Mentalitäten, Ideologien und Diskurse. Zur sozialgeschichtlichen Thematisierung der „dritten Ebene“ In: LÜDTKE, A. (Hrsg.): Alltagsgeschichte. Zur Rekonstruktion historischer Erfahrungen und Lebensweisen. Frankfurt a.M. 1989, S. 84-136.
- SCHÖTTLER, P.: Sozialgeschichtliches Paradigma und historische Diskursanalyse. In: FOHRMANN, J./ MÜLLER, H. (Hrsg.): Diskurstheorien und Literaturwissenschaft. Frankfurt a.M. 1988, S. 159-199.
- SIEGERT, R.: Aufklärung und Volkslektüre. Exemplarisch dargestellt an RUDOLPH ZACHARIAS BECKER und seinem „Noth- und Hilfsbüchlein“. Frankfurt a.M. 1978.
- SLOTERDIJK, P.: MICHEL FOUCAULTS strukturelle Theorie der Geschichte. In: Phi-losophisches Jahrbuch 79 (1972), S. 161-184.
- SONNTAG, L.: Der „Herodolith“ oder über das Herderinteresse des Großhainer Volksbildungsfreundes. In: Zentralblatt für Bibliothekswesen 92 (1978), S. 545-552.
- STACH, R.: Robinson der Jüngere als pädagogisch-didaktisches Modell des philan-thropistischen Erziehungsdenkens. Ratingen 1970.
- TENBRUCK, F.H.: Bürgerliche Kultur. In: DERS.: Die kulturellen Grundlagen der Gesellschaft. Opladen 21990, S. 251-272.
- TIETZMANN, M.: Kulturelles Wissen – Diskurs – Denksystem. In: Zeitschrift für französische Sprache und Literatur 99 (1989), S. 47-61.
- VIERHAUS, R.: „Patriotismus“ – Begriff und Realität einer moralisch-patriotischen Haltung. In: HERRMANN, U. (Hrsg.): Die Bildung des Bürgers. Die Formierung der bürgerlichen Gesellschaft und die Gebildeten im 18. Jahrhundert. Weinheim/ Basel 1982, S. 119-131.

Anschrift der Autorin:

Dr. Christiane Hof

Beppo-Brem-Weg 5, 82049 Pullach

Darwinismus als Jugendgefährdung?

Eine weltanschauungspolitische Kontroverse über den Biologieunterricht an preußischen Höheren Schulen:
Der Fall Müller-Lippstadt

1. Der Fall: Darwin und Haeckel in der Schule – Betreibt ein westfälischer Oberlehrer Jugend-, Religions- und Staatsgefährdung?

„Aber das muß ich sagen, daß, wenn es zugelassen wird, daß der HAECKEL-DARWINismus einen Lehrgegenstand auf unseren Schulen bildet, wenn es erlaubt ist, den jugendlichen Schülern unserer öffentlichen Lehranstalten den Materialismus einzuimpfen, dann tun die Schulaufsichtsbehörden ihre Pflicht nicht. Und dann tragen sie die Verantwortung dafür, wenn in unserem Vaterland eine Generation heranwächst, deren Glaubensbekenntnis der Atheismus und Nihilismus, deren politische Anschauung der Kommunismus ist.“ So sprach der altkonservative Politiker FREIHERR WILHELM VON HAMMERSTEIN im Januar 1879 im Preußischen Abgeordnetenhaus (zit. nach BLUMBERG 1977, S. 40). Seine Attacke galt dem liberalen Kultusminister ADALBERT FALK, der in der Behandlung der Deszendenzlehre im biologischen Unterricht der Höheren Schule – trotz vehementer Proteste von evangelischer und katholischer Seite – nicht zwangsläufig einen antichristlichen und kirchenfeindlichen Akt sah, um einen solchen Unterrichtsstoff allgemein und rigoros zu untersagen.

Konkreter Anlaß für die in den Landtag hineingetragene Aufregung war der kurz zuvor von dem Lippstädter Oberlehrer HERMANN MÜLLER, einem bekannten Blütenbiologen, gewonnene Beleidigungsprozeß gegen den Chefredakteur der Berliner Zeitung „Der Reichsbote“, ENGEL, und den westfälischen evangelischen Pastor KREKELER, der in eben diesem Blatt am 31. März und zuvor in der „Schwerter Zeitung“ am 24. März 1877 u.a. folgende Sätze veröffentlicht hatte: „Nehmet Eure Kinder in Acht!... An der Realschule zu Lippstadt besteht ein geistlicher Nothstand, wie er nicht größer gedacht werden kann. Ohne sich selbst die Schranken der Vorsicht aufzulegen, noch von der Schulbehörde gehindert, lehrt dort einer der Herren in den oberen Klassen die DARWIN-HAECKELSche Entwicklungstheorie mit offenen ausgesprochener Verachtung des christlichen Glaubens! Die traurigsten und bedenklichsten Folgen dieses – zumal in einer noch kirchlichen und im Allgemeinen ernstgesinnten Stadt – unbegreiflichen Vergehens gegen das Christentum haben sich schon gezeigt.“ Das letzte von drei Beispielen für

die *entsetzlichen* Auswirkungen des angesprochenen Unterrichts auf die Jugend sei hier noch angeführt: „Ein...Schüler erklärte im Religionsunterricht seinem Geistlichen – auf die Worte jenes klügeren Lehrers schwörend – es sei angemessen, statt: ‚Im Anfang war das Wort‘ zu sagen: ‚Im Anfang war der Stickstoff.‘ Wir wissen nicht, wie bald die vorgesetzte Behörde solchen geistlichen Verwüstungen ein Ende machen wird, glauben aber vielen Eltern einen Liebesdienst zu erweisen, wenn wir ihnen zurufen: ‚Nehmet Eure Kinder in Acht!‘“ (KREKELER 1877, S. 15)

Katholische Geistliche des Dekanats Lippstadt legten beim Provinzial-Schulkollegium in Münster ebenfalls Beschwerde gegen MÜLLERS Unterricht ein, in dem er sich gegen Gott und Kirche lästernd und gehässig geäußert haben soll. Ihre Anklage unterstützten sie durch eine Sammlung einschlägiger Stellen aus dem 1876 in erster Auflage erschienenen, schnell bekannten, in Kirchenkreisen jedoch als *verwerflich* tabuisierten Werk von CARUS STERNE (d.i. ERNST KRAUSE) „Werden und Vergehen“, aus dem MÜLLER während einer Vertretungsstunde hatte vorlesen lassen.

Im Mai 1877 besuchte der Referent des Kultusministeriums, Geheimrat Dr. STAUDER, zuständig für die Revision westfälischer Höherer Schulen, die Realschule I. Ordnung in Lippstadt, sprach mit allen an den Kontroversen beteiligten Persönlichkeiten (dem Bürgermeister, dem katholischen und dem evangelischen Pfarrer, dem Direktor der Schule, mit MÜLLER selbst), lobte anschließend in seinem Revisionsbericht an den Minister den die Schüler aktivierenden, spannenden und erfolgreichen Unterricht des Biologen und fuhr beschwichtigend, aber MÜLLERS Vergehen nicht verharmlosend fort: „Leider steht dieser bedeutende Lehrer auf DARWIN-HAECKELSCHEM Standpunkt und bringt es nicht über sich, seine Ansichten den Schülern gegenüber zurückzuhalten. Dadurch gerät er fortwährend mit der Geistlichkeit nach beiden Seiten in scharfe Konflikte, die nicht selten in der Presse ausgefochten werden. So sehr ich den p. MÜLLER schätzen gelernt habe, so kann ich doch nicht leugnen, daß er die positiven Unterlagen des Christentums bei den Schülern erschüttert und gerade durch seine Tüchtigkeit den Religionslehrern ihre Aufgabe sehr erschwert. Ich verhehlte ihm weder das eine, noch das andere und führte ihm vor, wie er alles meiden müsse, wodurch die gesamte erziehliche Aufgabe einer christlichen Schule gefährdet würde, zumal es sich vielfach um die schwierigsten Probleme handele, worüber auch seine Wissenschaft noch keine abschließende Sicherheit besitze. Vor allem müsse er vorsichtiger sein in der Form der Mitteilung und jede Zeitungspolemik mit den Geistlichen vermeiden. Beides erkannte er an und versprach, darnach zu handeln. Seinem Wissen und seinem Charakter lassen selbst die zelotischen Herren einigermaßen Gerechtigkeit widerfahren.“ (Zit. n. DEPDOLLA 1939, S. 218f.)

Ende Juni 1877 konstatierte die Schulbehörde in Münster i.W., die aufgrund der Anklagen der katholischen Geistlichen einen Bericht von Oberlehrer

MÜLLER und dem Schulleiter der Realschule LUDWIG AUST eingefordert hatte, in einem Brief an den letzteren, daß – laut Bericht – nie beabsichtigt war, durch die zur Debatte stehenden Vorträge und Vorlesungen „das religiöse Gefühl christlich gläubiger Jünglinge zu verletzen oder zu verwirren. Die eingebrachte Denunziation der Pfarrer erscheint hiernach großen Teils auf Entstellungen und Übertreibungen zu beruhen und unsrerseits eine weitere Berücksichtigung nicht beanspruchen zu können. Nichts destoweniger glauben wir hervorheben zu sollen, daß wie Sie selbst das HAECKELSCHE Buch von der Schule ausgeschlossen haben, ebenso das Buch von CARUS STERNE besser in der Schule gar nicht erwähnt, noch viel weniger aber ein Abschnitt desselben zur Verlesung gebracht wäre. Wir machen Ihnen daher in allen diesen Verhältnissen die größte Besonnenheit und Vorsicht zur Pflicht und erwarten von Ihnen und dem Oberlehrer MÜLLER mit Vertrauen, daß Sie mit richtigem pädagogischem Takte alles aus Ihrem Unterricht fernhalten werden, was für das jugendliche Alter der Realschüler bedenklich sein möchte. Im übrigen sehen wir die Angelegenheit als erledigt an.“ (Ebd., S. 219)

Sowohl das Provinzial-Schulkollegium als auch der direkt dem Kultusminister berichtende Ministerialrat STAUDER waren somit nach unabhängig voneinander erfolgten Recherchen zu dem einhelligen Schluß gekommen, daß die Anschuldigungen zwar übertrieben, der Lippstädter Oberlehrer jedoch trotzdem unbedingt zur Vorsicht und Besonnenheit zu verpflichten sei. Als MÜLLER dann Anfang 1879 den von ihm angestrebten Beleidigungsprozeß gegen die Presse ebenfalls gewann, hätte die Sache eigentlich als endgültig abgeschlossen betrachtet werden können: Es war ihm *partout* nicht nachzuweisen, daß er „unter Verachtung des christlichen Glaubens“ unterrichtet hatte; die beanstandeten Stellen aus STERNES Schrift ließen sich auf *einen* – tatsächlich gelesenen – etwas heiklen Passus reduzieren.

Wahrscheinlich sorgten Pressemeldungen – etwa die im „Reichsboten“ vom 9. Januar 1879 unter dem Titel „Gerichtsverhandlung“ – über den von MÜLLER gewonnenen Prozeß dafür, daß der Lippstädter Fall zu einem Politikum auf Landtageebene wurde: In einer vornehmlich von den Altkonservativen evangelischer Konfession und der Zentrumspartei – durch ihre ständig sich verschärfende Kritik an der Schulverwaltung – aufgeheizten Atmosphäre diente er den Kirchen-Parteien im Kampf um die Schule als ein neuer willkommener Beleg für die demoralisierenden Folgen der von FALK eingeleiteten Verstaatlichung und Modernisierung der Schule.¹ Ohnehin entrüstet über die gleichmütige Haltung des Kultusministers angesichts der ihm seit Jahren vorgeworfenen Untergrabung des christlichen Erziehungsauftrags der Schule, warf – wie oben erwähnt – der Abgeordnete VON HAMMERSTEIN den Biologieunterricht MÜLLERS in die allgemeine, um die Jahreswende 1878/79 besonders leidenschaftlich geführte Debatte um die Schulpolitik FALKS, offensichtlich in völliger Unkenntnis der bereits gerichtlich geklärten Fakten der Lippstädter Geschehnisse.

WILHELM BÖLSCHKE, Bearbeiter und Herausgeber der 6. Auflage (1905/1906) von „Werden und Vergehen“, sozusagen des Beweisstücks für MÜLLERS *jugendgefährdende* Gesinnung, stellt das Geschehen, wohl unter Verwendung von nachgelassenen Aufzeichnungen des Autors STERNE-KRAUSE, in seiner Einleitung „Zur Erinnerung an CARUS STERNE“ so dar: Das Büchlein, „ein Meisterwerk knapper und doch klarer Darstellung, voll origineller Ideen und für unzählige Leser auch in den schon übernommenen mit dem ganzen packenden Reiz der Neuheit, schlug...durch, wie wenige seiner Zeit.“ Trotz der allgemein positiven, ja begeisterten Aufnahme des Werks in Naturforscherkreisen wurde es – so referiert BÖLSCHKE weiter – „einige Jahre nach Erscheinen der ersten Ausgabe Gegenstand gerade des heftigsten Angriffs, den der Darwinismus an entscheidendster öffentlicher Stelle in Deutschland bis dahin erfahren hatte. Es gab den äußerlichen Vorwand her zu einem grimmen Vorstoß der Gegner gegen den aufgeklärten Kultusminister FALK im preußischen Abgeordnetenhaus. Es hat im Lichte der späteren Ereignisse heute eine gewisse drastische Wirkung, wenn man sich erinnert, daß es der FREIHERR VON HAMMERSTEIN war, der am 15. Januar dort diese Fehde eröffnete. Er brachte, erzählt KRAUSE selbst, als einen Beweis, wie tief unter FALKS Leitung die religiöse und sittliche Haltung der Schulen gesunken sei, die grause Mär vor, daß der Oberlehrer HERMANN MÜLLER in Lippstadt – der berühmte Erforscher der Wechselbeziehungen zwischen Blumen und Insekten – vor mehreren Jahren das damals neu aufgelegte Buch lobend in einer Unterrichtsstunde (der kombinierten Sekunda und Prima des dortigen Realgymnasiums) erwähnt habe und daraus ‚Lästerungen der Dreieinigkeit, Bezeichnungen des Christentums als Fetischismus‘, ja sogar die Parodie eines Bibelwortes (‚Im Anfang war der Kohlenstoff‘) hätte vorlesen lassen. Die Unwahrheit der HAMMERSTEINSchen Anklage wäre leicht zu erweisen gewesen, denn da das Buch sich von allen solchen Angriffen fern hält, so konnten sie auch nicht daraus vorgelesen sein. Gleichwohl wurde in einer zweiten Sitzung am 17. Januar mit der größten Erbitterung weiter gegen diese Windmühlen gekämpft, bis endlich am dritten Tage das Buch zur Stelle geschafft war und die inkriminierte, damals wirklich zur Vorlesung gelangte Stelle mitgeteilt werden konnte. Sie ergab sich hierbei als eine jeder Verletzung des religiösen Gefühls fernliegende, ruhige wissenschaftliche Beleuchtung des bekannten Passus im Eingange von GOETHEs ‚Faust‘ (vgl. in dieser 6. Auflage S. 143)“. (BÖLSCHKE in STERNE 1905, S. XI f.)

Die Stelle aus dem III. Kapitel „Die Gestalten des Mineralreichs (Kristalle und Edelsteine)“ lautet wörtlich: „Ein moderner Chemiker, der die Geschichte der Schöpfung in seine geliebte chemische Zeichensprache übersetzen wollte, dürfte nicht wie ‚Faust‘ beginnen: Im Anfang war das Wort, oder der Sinn, oder die Kraft – er kann ‚die Kraft allein so hoch unmöglich schätzen‘ – und mit einem Male Licht erblickend, würde er ausrufen: Im Anfang war der Kohlenstoff mit seinen merkwürdigen inneren Kräften. Nur wo Kohlenstoff in einer geeigneten Form und hinreichenden Menge auf einem Weltkörper vorhanden war, konnte ein organisches Leben, wie wir es

kennen, beginnen, denn er stellt den Kristallisationspunkt dieses Lebens dar.“ (STERNE 1905, S. 143)

Als Waffe gegen eine verhaßte Schulpolitik erwies sich mithin auch im Preussischen Abgeordnetenhaus der Vorfall in Lippstadt als kaum brauchbar. Dennoch hinterließ seine dortige Aktualisierung Spuren bzw. beeinflusste ohne Zweifel Jahre später getroffene schulpolitische Entscheidungen, den Biologieunterricht in der Oberstufe betreffend. Der im Auftrag des Kultusministers FALK über MÜLLER berichtende Geheimrat STAUDER stellte bei Gelegenheit der Verhandlungen im Abgeordnetenhaus noch einmal – diplomatisch klug – heraus, daß „der Minister bei aller Achtung vor wissenschaftlichen Überzeugungen absolut verlangt, daß Theorien und unbewiesene Hypothesen, wie sie in den Schriften von HAECKEL und DARWIN, von CARUS STERNE vielfach zum Ausdruck kommen, nicht vor Schülerkreise unserer Gymnasien und höherer Lehranstalten überhaupt gehören.“ (Zit. nach DEPDOLLA 1939, S. 219)

MÜLLER akzeptierte ausdrücklich in seiner, ein paar Monate später, im Frühjahr 1879, veröffentlichten Rechtfertigungs- und Verteidigungsschrift „Die Hypothese in der Schule und der naturgeschichtliche Unterricht an der Realschule zu Lippstadt“ den vernommenen Willen des Ministers und erklärte, daß er seit dessen eindeutiger Stellungnahme „es pflichtgemäß auf das sorgfältigste vermieden (habe), diese verpönten Gegenstände Schülern gegenüber irgendwie zu berühren.“ (MÜLLER 1879, S. 4) Ein *allgemeines* Verbot für alle preussischen Oberlehrer, die Deszendenzlehre zum Gegenstand des Unterrichts zu machen, hat FALK jedoch – wie DEPDOLLA gegenüber der Version verschiedener anderer Autoren (vgl. z.B. BREITENBACH 1903, S. 4) nachweisen konnte – *nicht* ausgesprochen. Mitte Juli 1879 verließ der Minister auf eigenen Wunsch den Kampfplatz, im Amt gefolgt von ROBERT VON PUTKAMER (bis 1881) und dann von Kultusminister VON GOSSLER.

2. Naturkunde in den preussischen Lehrplänen für die Höheren Schulen seit 1882 und der Paradigmenwechsel in der Biologie

Zu einer generellen Einschränkung der Naturbeschreibung auf den Unterricht in der Unter- und Mittelstufe der preussischen Höheren Schulen kam es erst durch die neuen Lehrpläne von 1882. Obwohl jetzt kontinuierliche Lehrgänge das Fach auf den Gymnasien (2 Wochenstunden von Sexta bis Obertertia) und den neunklassigen Realanstalten (bis Untersekunda) stärkten, wurde mit der „Circular-Verfügung“ der Biologieunterricht auf der Oberstufe mit folgender Begründung regelrecht untersagt: „die Ausdehnung des naturbeschreibenden Unterrichtes bis in die obersten Klassen (hat) den kaum zu vermeidenden Anlaß gegeben, die der Schule gestellte Aufgabe zu überschreiten und in theoretische Hypothesen einzugehen, deren Erwägung dem Fachstudium auf einer Hochschule überlassen bleiben muß“ (Centralblatt 1882, S.

237). In den „Allgemeinen Bestimmungen betreffend Änderungen in der Abgrenzung der Lehrpensa in Folge der Lehrpläne vom 31. März 1882“, welche die neuen Pläne erläutern, heißt es im Februar 1883 zu dem (unerwünschten) entwicklungstheoretischen Lehrstoff eindeutig: „Die Vermittlung der Bekanntschaft mit den neuen Hypothesen von DARWIN usw. gehört nicht zu den Aufgaben der Schule und ist darum vom Unterrichte durchaus fern zu halten.“ (Centralblatt 1883, S. 249)

Es dauerte mehr als ein Vierteljahrhundert, bis mit dem Erlaß des preußischen Kultusministers LUDWIG HOLLE vom 19. März 1908 der „biologische Unterricht“ (Centralblatt 1908, S. 500f.) in der Oberstufe aller Gattungen neunklassiger höherer Lehranstalten (wieder) ermöglicht wurde: Gymnasien und Realanstalten, Oberrealschulen und Realgymnasien, seit dem Reform-erlaß von 1900 (Lehrpläne und Lehraufgaben 1911, S. 1-3) als gleichwertig zu betrachten, sollten jetzt etwa zwei Stunden wöchentlich für das neue Oberstufenfach zur Verfügung stellen, allerdings ohne die Gesamtstundenzahl zu erhöhen. Dabei würde es „für die gesamte Unterweisung in den Naturwissenschaften förderlich sein, wenn ihre einzelnen Disziplinen, Physik, Chemie, Biologie, sich weniger starr von einander abschließen und möglichst viel gegenseitige Anknüpfung suchen.“ In den didaktisch-methodischen Erwägungen hieß es ausdrücklich, daß es keineswegs auf stoffliche Vollständigkeit und abfragbares Wissen ankomme; Grundlage der Belehrung solle vielmehr die eigene Anschauung des Schülers sein, und auf Schülerübungen sei Wert zu legen. Als Unterrichtsziel wurden das zu weckende „Interesse und Verständnis für biologische Betrachtungsweise“ angegeben. „Hiervon ausgehend hat der Lehrer aus der großen Fülle des Lehrstoffes eine mäßige Auswahl zu treffen; seine persönliche Erfahrung und seine Studienrichtung wird dabei mitbestimmend sein; jedoch ist vor jeder Einseitigkeit in der Behandlung und besonders in den theoretischen Erörterungen zu warnen.“ Der letzte Satz muß einerseits verstanden werden als ein eindeutiger Hinweis auf den Grund des Ausschlusses der Biologie aus dem Fächerkanon der Oberstufe mit der „Cirkularverfügung“ von 1882, andererseits enthält er wohl auch die Zulassung bzw. Billigung der mittlerweile in der Biologie allgemein anerkannten und durch populäre Schriften weit verbreiteten DARWINschen Entwicklungslehre. Diese wird zwar nicht ausdrücklich genannt, man darf aber annehmen, daß sie unter die gemeinten „theoretischen Erörterungen“ fiel (KECKSTEIN 1980, S. 40f.).

Akzentverschiebungen in Ziel und Methode des naturbeschreibenden bzw. biologischen Unterrichts, welche sich deutlich an den Forderungen der Lehrpläne für die Höheren Schulen in Preußen von 1882, 1892 und 1901 ablesen lassen, bereiteten jahrzehntelang das Experiment des Oberstufenunterrichts im Fach vor und führten 1908 dann schließlich zu seiner Zulassung. Das allmähliche Abrücken von einer rein morphologisch-systematisch ausgerichteten Belehrung der Unter- und Mittelstufenschüler zu einer sich mit den realen Lebenserscheinungen der Pflanzen und Tiere auseinandersetzen-

Betrachtung kündigte sich bereits in den Lehrplänen von 1882 an: „Der Unterricht hat, von der Anleitung zur Beobachtung und Beschreibung einzelner Pflanzen und Tiere ausgehend, die Schüler durch Vergleichung verwandter Formen allmählich zur Aneignung der wichtigsten Begriffe der Morphologie und zur Kenntnis des Systems hinzuführen“, so schrieb die didaktische Erläuterung zur Botanik, Zoologie und Mineralogie die erwünschte Vorgehensweise vor. Bezüglich der Methode wurde für den Natur-Unterricht in den Realgymnasien und Ober-Realschulen ausgeführt, was auch für die Gymnasien gelten sollte: „Das methodische Verfahren bei dem Unterrichte in der Naturbeschreibung hat sich nur langsam entwickelt, aber es ist nicht zu verkennen, daß im letzten Jahrzehnt erhebliche Fortschritte darin gemacht sind. Es sind jetzt an nicht wenigen Realanstalten recht tüchtige Vertreter dieses Unterrichts zu finden, und es läßt sich annehmen, daß deren eine noch größere Zahl in der nächsten Zeit herangebildet werden wird. Dem entsprechend ist das Streben immer mehr darauf gerichtet, die Schüler zur Beobachtung und Beschreibung einzelner Naturkörper anzuleiten und durch Vergleichung verwandter Formen zum Verständnisse des Systems hinüberzuführen, und neben dieser Einführung in die systematische Ordnung mit den wichtigsten Erscheinungen und Gesetzen des Thier- und Pflanzenlebens bekannt zu machen. Auf Vollständigkeit des Materiales ist kein besonderes Gewicht zu legen; der Stoff ist hauptsächlich der einheimischen Fauna und Flora zu entnehmen, wie sie die Umgebung und die Sammlung der Schule bietet, doch dürfen charakteristische Formen anderer Erdtheile nicht unbeachtet bleiben.“ (Centralblatt 1901, S. 256f., 267)

Im Januar 1892 schickte Kultusminister GRAF VON ZEDLITZ-TRÜTZSCHLER „Neue Lehrpläne und Prüfungsordnungen für höhere Schulen“ an alle königlichen Provinzial-Schulkollegien; 1901 folgten wiederum modifizierte „Lehrpläne und Lehraufgaben für die höheren Schulen in Preußen“, jetzt unterzeichnet von Minister STUDDT. Neben der weitgehenden Übernahme der Formulierungen der „Methodischen Bemerkungen“ von 1882 wird dort die Bedeutung der Naturwissenschaften für die allgemeine Bildung eigens hervorgehoben und somit gleichzeitig die induktive Vorgehensweise des Unterrichts legitimiert: „Bei dem Unterrichte in den Naturwissenschaften ist die Aneignung einer Summe einzelner, im Leben verwendbarer Kenntnisse, so schätzbar an sich sie ist, doch nicht das Endziel, sondern nur ein Mittel zur Förderung der allgemeinen Bildung. Der Schüler soll lernen, seine Sinne richtig zu gebrauchen und das Beobachtete richtig zu beschreiben; er soll einen Einblick gewinnen in den gesetzmäßigen Zusammenhang der Naturerscheinungen und in die Bedeutung der Naturgesetze für das Leben; er soll auch, soweit dies auf der Schule möglich ist, die Wege verstehen lernen, auf denen man zur Erkenntnis dieser Gesetze gelangt ist oder gelangen kann. Anschauung und Versuch haben im Unterrichte einen größeren Raum einzunehmen.“ (Centralblatt 1901, S. 534)

Zur angestrebten biologischen (ökologischen) Trendwende insbesondere im zoologischen und botanischen Unterricht, die einen aufmerksamen, denkenden, aktiven Schüler braucht, heißt es in den „Methodischen Bemerkungen“ von 1901 weiter: „Von der untersten Stufe des Unterrichts an ist die Aufmerksamkeit der Schüler auf Lebenserscheinungen und Lebensbeziehungen zu richten, wozu auch Mitteilungen über die geographische Verbreitung der Tiere und Pflanzen gehören. ...Es ist zulässig, auf allen Stufen einfache Erscheinungen aus anderen Zweigen der Naturwissenschaft, soweit sie zum Verständnis der lebenden Natur dienen können und über das Fassungsvermögen der Schüler nicht hinausgehen, in den Bereich der Betrachtung zu ziehen. Auf allen Stufen sind die Schüler im einfachen schematischen Zeichnen des Beobachteten zu üben. Naturwissenschaftliche Exkursionen werden die Möglichkeit gewähren, die Lebenserscheinungen der Tier- und Pflanzenwelt, die gegenseitige Abhängigkeit und die Lebensgemeinschaften beider der Anschauung und dem Verständnis der Schüler nahe zu führen, wie sie auch Veranlassung bieten zu weiteren sehr empfehlenswerten Übungen im Bestimmen einheimischer Pflanzen.“ Zum Schluß heißt es noch einmal zur geforderten Reduktion des Stoffes: „Das Bestreben des Lehrers wird vor allem dahin zu richten sein, daß die Schüler zu eigenem Beobachten und selbständigem Denken angeleitet werden, jede Überlastung mit gedächtnismäßig anzueignendem Lehrstoff aber vermieden wird.“ (Centralblatt 1901, S. 534f., 537)

Wohl um einen oberstufenadäquaten Biologieunterricht garantieren zu können und somit die Gefahr einer Indoktrination der Jugend im naturbeschreibenden Unterricht auf ein Minimum zu reduzieren, erinnerte Minister HOLLE – ein halbes Jahr vor Einführung des Oberstufenunterrichts – am 16. September 1907 die Königlichen Wissenschaftlichen Prüfungskommissionen daran, daß für die Ausbildung und Prüfung der „Kandidaten, welche die Lehrbefähigung für Botanik und Zoologie nachweisen wollen, ...auf die biologischen Gesichtspunkte besonderer Wert zu legen ist.“ (Centralblatt 1907, S. 774) In einem Schreiben vom 13. Juni 1910 an die Königlichen Provinzialschulkollegien wurde ebenfalls, um nochmals jede einseitige Belehrung zu vermeiden, noch einmal die große Bedeutung der naturwissenschaftlichen Schülerübungen „zur Förderung eines auf Grund sorgfältiger eigener Beobachtungen gewonnenen Naturerkennens“ betont: „Bei dem hohen Werte, der dem praktischen Unterrichtsverfahren für die Anleitung zum Beobachten und selbständigen Denken sowie für die Erkenntnis der Eigenart, der Bedeutung und begrenzten Anwendbarkeit der naturwissenschaftlichen Arbeitsmethoden beizumessen ist, sind...weitere Versuche nach der bezeichneten Richtung hin erwünscht. ...Die Schülerversuche im naturgeschichtlichen Unterricht, sowohl Beobachtungen im Schulgarten, an Terrarien und Aquarien, wie auch pflanzenphysiologische Versuche, einfache makroskopische und mikroskopische Präparierübungen, soweit sie sich für den Schulunterricht eignen, sind je nach der Klassenstufe in planmäßiger Weise in den Unterricht einzuordnen.“ (Lehrpläne und Lehraufgaben 1911, S. 80f.)

Der Paradigmenwechsel innerhalb der Schulbiologie von einer morphologisch-systematischen zu einer morphologisch-physiologischen bzw. biologischen oder ökologischen Betrachtungsweise der Lebenswelt, welcher zunehmend auch die genetischen Darstellungen und Erwägungen bedingt, vollzog sich nach dem Eklat von 1879 fast unmerklich bzw. schrittweise, aber unaufhaltsam. Was zunächst durch Vermeidungsverhalten von Seiten der obersten preußischen Schulbehörde verhindert werden sollte, nämlich eine Irritation der Jugend durch ein naturwissenschaftlich geprägtes Weltbild, fand außerhalb der Schulmauern statt und erzwang schließlich ein offensives schulpolitisches Vorgehen, um wenigstens den durch das Schweigen der Schule entstandenen Schaden zu minimieren.

Die Abstammungslehre hatte sich längst zu einer gesicherten wissenschaftlichen Theorie erhärtet und sollte jetzt und in der Zukunft in der Oberstufe als Abschluß des gesamten naturgeschichtlichen Unterrichts ihren Platz finden. „Sie darf schon deshalb nicht umgangen werden“, schreibt SCHOENICHEN 1914 in seiner umfangreichen „Methodik und Technik des naturgeschichtlichen Unterrichts“, „weil die Entwicklungslehre gegenwärtig in so zahlreichen volkstümlichen Schriftwerken behandelt wird, daß sie der Mehrzahl unserer Schüler schlechterdings nicht unbekannt bleiben kann. Es ist aber entschieden zweckmäßiger, wenn eine Belehrung über diese Fragen durch einen sachverständigen Schulmann als durch die Lektüre seichter volkstümlicher Schriften erfolgt, deren monistische Bestrebungen oft nur zu deutlich hervortreten. Eine in den Unterricht eingeflochtene Erörterung der Abstammungslehre erfordert naturgemäß ein erhebliches Maß von wissenschaftlichem und pädagogischem Takt. Der Lehrer darf das Gebiet des wissenschaftlich Anerkannten keinesfalls überschreiten, und aller phantastischen Übertreibungen hat er sich zu enthalten. Der Versuch aus dem C. STERNESchen Werke ‚Werden und Vergehen‘...einzelne Abschnitte in der Prima vorlesen zu lassen, würde heute ebenso als ein peinlicher Mißgriff empfunden werden, wie (eine) ähnliche Maßnahme(n) zu Zeiten HERMANN MÜLLERS.“ (SCHOENICHEN 1914, S. 219f.)

Die Schule sollte die Jugend durch die Vermittlung biologischer Kenntnisse bei der Suche nach einer auf selbständigem Urteil basierenden Weltanschauung unterstützen. Sie darf – so SCHOENICHEN – die jungen Menschen nicht dem Einfluß „falscher Propheten“ – wie dem „federgewandten BÖLSCHÉ“ und dem „dogmastarken HAECKEL“ mit ihren monistischen Anschauungen – überlassen. Nur ein „von sachlicher Besonnenheit geleiteter Unterricht“ kann „leere Hypothesen“ und „haltlose Spekulationen“ entlarven (SCHOENICHEN 1914, S. 14). Verläßt der Lehrer, so dozierte SCHOENICHEN, den Boden der „wohlbegründeten wissenschaftlichen Theorie“ und erörtert die Ursachen der Entwicklung und Umwandlung der Lebewesen, muß ihm und den Schülern immer bewußt sein, daß sie sich im Feld „vager und unzureichender Hypothesen“ bewegen. Welche Erklärung auch immer der Lehrer favorisiere, er habe sich im Umgang mit den zu behandelnden Fragen „peinlichster Objekti-

vität“ zu befeißigen. Es sollte den Schülern zu „klarer Gewißheit“ werden: „die für den Entwicklungsgang der belebten Schöpfung maßgebenden Ursachen sind unbekannt.“

Wie es selbst dem Prediger „peinlichster Objektivität“ nicht gelang, diese einzuhalten, wie schnell sich zu mit wissenschaftlichen Methoden wohl begründeten Thesen unzulässige Analogiebildungen und unbewiesene Schlußfolgerungen gesellen, zeigt z.B. deutlich folgende Anmerkung, die sich auf die Behandlung der Entwicklungsursachen bezieht: „Den gänzlichen Verzicht auf eine Erörterung der Selektionslehre halten wir nicht für empfehlenswert, da dem Kampfe ums Dasein im menschlichen Wirtschaftsleben ebenso wie in der Natur als einem Faktor, durch dessen Wirksamkeit alles Ungeeignete ausgemerzt wird, doch immerhin eine sehr große Bedeutung zukommt.“ (SCHOENICHEN 1914, S. 221f.)

3. Das Unterrichtskonzept der biologischen Entwicklungslehre von Hermann Müller und seinen Schülern

Nicht verfolgt werden soll in dem hier entworfenen Zusammenhang die zunehmende Politisierung und Ideologisierung in der unterrichtlichen Behandlung der Abstammungslehre (und der sich zu dieser noch im 19. Jahrhundert gesellenden Vererbungs- bzw. Rassenlehre), wie sie in der Weimarer Republik dann ausdrücklich im Rahmen der sog. RICHERTSchen Schulreform mit den Richtlinien für die Höheren Schulen von 1925² gefordert werden und der verheerenden Indoktrination der nationalsozialistischen Biologie Vorschub leisteten (vgl. hierzu QUITZOW in DITHMAR 1993). Stattdessen soll noch einmal erinnert werden an einen Unterricht, dem aufgrund der eindeutigen und bekannten Weltanschauung des ihn repräsentierenden Lehrers, das Überleben erschwert wurde, an einen Unterricht, der den Anlaß bildete – wie aus der historischen Distanz behauptet werden kann – zu einer schulpolitischen Fehlentscheidung, welche die Chance der Jugend zur Entwicklung und Einübung eines sensiblen und mündigen Umgangs mit (natur-)wissenschaftlicher Forschung und einer Auseinandersetzung mit ihren Ergebnissen bzw. Grenzen in der Schule für Jahrzehnte unterband.

HERMANN MÜLLER (1829-1884) war seit 1854 Biologielehrer an der Realschule (dem späteren Realgymnasium) in Lippstadt, wo er bis zu seinem Lebensende wirkte. Seine intensiv betriebene Forschungsarbeit, die sich hauptsächlich der Wechselbeziehungen zwischen Pflanzen und Tieren, insbesondere des Zusammenspiels von Blumen und Insekten zum Zwecke der Befruchtung widmete, muß in unserem Zusammenhang nicht weiter verfolgt werden (KRAUSE 1884, LUDWIG 1884). Uns interessiert hier vornehmlich sein Unterrichtskonzept, d.h. die Verbindung von Forschung und Lehre, wie er sie mit und für seine Schüler herzustellen vermochte.

Insbesondere in drei Schriften stellte MÜLLER selbst die gegenseitige Bedingtheit von wissenschaftlicher und unterrichtlicher Tätigkeit vor, wobei die jeweils spätere Darstellung die vorhergehende ohne Korrekturen übernahm, diese aber durch erweiternde Gedanken, die sich aus dem Fortgang der eigenen Forschung und den gewonnenen Unterrichtserfahrungen ergaben, ergänzte: 1865, in dem Jahr, in dem der Biologe zum Oberlehrer ernannt wurde, erschien als wissenschaftliche Beilage zum Programm der Schule, von der Schulbehörde unter Minister HEINRICH VON MÜHLER ausdrücklich gebilligt, seine Arbeit „Der naturgeschichtliche Lehrplan der Realschule zu Lippstadt“, welche 1876 (wiederum als Beilage zum Osterprogramm der Schule) neu abgedruckt wurde, mit je einer ausführlichen „Anmerkung“ zu jedem ihrer vier Teile (MÜLLER 1876). 1879 ließ MÜLLER im Anschluß an die schon erwähnte Rechtfertigungsschrift nach gewonnenen Prozessen und überstandenen Attacken seinen 1876 erweiterten Lehrplan in derselben Version nochmals drucken (MÜLLER 1879, S. 23-61). Da die letztgenannte Schrift „Die Hypothese in der Schule“ mithin die ausführlichste Beschreibung seiner im Grunde unveränderten Absichten gibt, stützt sich die folgende Skizzierung des Lehrplans (der Unterrichtsziele, des Stoffs und seiner Verteilung, der Unterrichtsmethode usw.) und seiner Begründungen auf eben diesen Text; berücksichtigt werden soll dabei ausschließlich die von MÜLLER vorgestellte Behandlung der Entwicklungslehre.

„Das Endziel des gesammten naturwissenschaftlichen Unterrichts“, schreibt MÜLLER in seiner ersten „Anmerkung“ 1876, „welches die im vorliegenden Lehrplane genannten einzelnen Zielpunkte unter einem einzigen höheren Gesichtspunkte zusammenfaßt, ist eine *vernünftige Weltanschauung*, das heißt: die auf eigener Erkenntnis von Naturgesetzen begründete Befähigung und Gewöhnung, alle Naturerscheinungen als nothwendige Folgen unabänderlich waltenden ursächlichen Zusammenhanges aufzufassen, und den jetzigen Zustand unserer Erde und ihrer Bewohner als Stufen einer fortdauernden naturnothwendigen Entwicklung zu begreifen. Als wesentliche Vorbedingungen zur Erreichung dieses Zieles sind zu betrachten: 1) Kenntniß der wichtigsten unorganischen Naturerscheinungen...und Verständniß der zu ihrer Erklärung angenommenen (physikalischen und chemischen) Gesetze. 2) Kenntniß der wichtigsten organischen Naturerscheinungen, d.h. der Entwicklung, Organisation und Lebensthätigkeit der hauptsächlichsten Lebensformen, und Verständniß des in der organischen Natur waltenden ursächlichen Zusammenhanges (namentlich der Naturauslese), welcher die Mannigfaltigkeit und Complicirtheit heutiger Organismen als Ergebniß natürlicher Entwicklung aus einfachsten organischen Individuen begreifen läßt, und das Räthsel ihrer individuellen Entwicklung als zusammengedrückte und oft modificirte Wiederholung der Stammesentwicklung löst. 3) Bekanntschaft mit der...Theorie der Himmelskörper, mit den Hauptepochen der Geschichte unserer Erde und den aus denselben uns erhalten gebliebenen Entwicklungsstufen des organischen Lebens.“ (MÜLLER 1879, S. 53)

Welche Aufgaben dem naturgeschichtlichen Unterricht zur Erreichung des Endziels und seiner Vorbedingungen gestellt waren und in welcher Reihenfolge sie einer Lösung zugeführt werden mußten, soll hier nicht weiter erörtert werden. Erwähnt sei nur noch, daß am Ende der Schulzeit in dem einen Jahrgang der Prima die „Erdgeschichte“ zu thematisieren war, während in dem anderen die Entstehungsgeschichte des Menschen erläutert werden sollte, an „nach HAECKELS Anthropogenie angefertigten Wandtafeln“, wobei die „Voraussetzungen, auf welche die von HAECKEL angenommene Stammesgeschichte sich gründet..., soweit sie noch strittig sind, ausdrücklich als solche hervorgehoben (werden). In beiden Jahrgängen wird zum Schlusse des naturgeschichtlichen Unterrichts ein Gesamtüberblick über unsere Weltanschauung und die ihr zu Grunde liegenden Tatsachen und Voraussetzungen zu geben versucht.“ (Ebd., S. 61)

Schon kurz nach Erscheinen des ersten Lehrplans 1865, der bereits als ein Hauptziel die „übersichtliche Kenntniß der Organisation und Lebenseigenenthümlichkeiten der hauptsächlichsten Lebensformen überhaupt, eingehend genug, um die natürlichen Verwandtschaften der Thiere und Pflanzen zu verstehen und die nahe Beziehung des Menschen zur übrigen belebten Welt richtig zu würdigen“ (MÜLLER 1879, S. 24) forderte, erprobte MÜLLER neue Unterrichtsformen. Aufgrund seiner schlechten Erfahrungen mit den im botanischen und zoologischen Unterricht üblichen, trockenen und langweiligen, Beschreibungen und Systematisierungen gegebener Formen nach Arten, Gattungen, Familien usw. versuchte er, den ihm „immer peinlicher fühlbar werdenden Übelstand“ abzuschaffen und den Unterricht zunächst in Untersekunda und Obersekunda anregender zu gestalten.

Eine Reduktion des Stoffes erlaubte (von 1867 an) eine stärkere Beteiligung der Schüler durch eine intensive Beobachtung von Naturvorgängen, so daß ein Verständnis für „ursächliche Zusammenhänge“ geweckt werden konnte. Mit anderen Worten: Die Wechselbeziehungen zwischen einheimischen Blumen und Insekten konnten in Untersekunda studiert und die die Befruchtung „sichernden Eigenthümlichkeiten der Blumen als durch Naturauslese zur Ausprägung gelangt“ erkannt werden. In der darauffolgenden Jahrgangsstufe versuchte MÜLLER, die ganze Entwicklungsgeschichte anhand „selbstverfertiger colorirter Wandtafeln“ zu veranschaulichen, indem er sich auf „zweckmäßig ausgewählte Repräsentanten aller Hauptabtheilungen der Organismen“ beschränkte, und die Schüler mit der „Hypothese des biogenetischen Grundgesetzes“ als eines Erklärungsansatzes für die vorgestellte Entwicklung vertraut zu machen.

Zwei ehemalige Schüler HERMANN MÜLLERS, WILHELM BREITENBACH und EBERHARD DENNERT, beide später Naturwissenschaftler, die noch Jahrzehnte nach dem frühen Tod ihres Lehrers dessen wissenschaftliche und pädagogische Leistungen zu würdigen wußten, sollen zur ergänzenden, keineswegs repräsentativen Charakterisierung der Wirkungen dieses in der Zeit außerge-

wöhnlichen Unterrichts im folgenden zitiert werden. Im Blick auf die Unterrichtsmethode äußerten sie sich einstimmig positiv, unabhängig von ihrer unterschiedlichen Stellungnahme hinsichtlich der Einstellung ihres Lehrers zur Deszendenzlehre.

BREITENBACH beschrieb noch 1903 enthusiastisch einen unvergleichlich instruktiven, systematisch aufgebauten und doch abwechslungsreichen Fachunterricht, den er von der Untersekunda an bei MÜLLER genossen hatte. Seine Skizzierung des Unterrichts in der Untersekunda sei hier im Wortlaut wiedergegeben:

„Nachdem die Schüler auf den unteren Klassen nach und nach mit dem äußeren Bau der Blumen und Insekten bekannt gemacht waren, erläuterte MÜLLER durch vor unseren Augen entworfene Zeichnungen und fertige farbige Tafeln zunächst den Bau der Samenknospen und den Vorgang der Befruchtung bei den Phanerogamen. Dann erklärte er den Unterschied zwischen Selbst- und Fremdbefruchtung und teilte die wichtigsten Ergebnisse der DARWINSchen Versuche mit, durch welche die Überlegenheit der Fremdbefruchtung bewiesen wird. An passend ausgewählten und auf den zahlreichen Ausflügen nach Möglichkeit vorgeführten Beispielen wurden die verschiedensten Arten von Anpassung unserem Verständnis erschlossen. Die Grundzüge der künstlichen Zuchtwahl wurden uns vorgeführt und bald waren wir dann imstande auch die hohe Bedeutung der natürlichen Zuchtwahl zu begreifen. Damit waren die Grundlagen zum Verständnis der Blumentheorie gegeben. ...An von bestimmten Schülern abwechselnd mitgebrachtem reichlichem Material an frischen Blumen wurde zunächst der morphologische Bau der Blumen untersucht. MÜLLER zeichnete vor unseren Augen einen Blumenteil nach dem anderen an die Tafel, während wir gleichzeitig die Zeichnung in ein Heft eintrugen, unter steter Benutzung und Beobachtung der in unseren Händen befindlichen frischen Exemplare. Abwechselnd mußte dabei der eine oder andere Schüler zu gleicher Zeit in freiem Vortrage die Blumentheile beschreiben und die Bedeutung derselben zu erklären versuchen. ...alles das, was für die Befruchtung der Blumen von Bedeutung ist, wurde besonders beachtet, notiert und gezeichnet. In der folgenden Unterrichtsstunde mußte dann in der Regel einer von uns die durchgegangene Blüteneinrichtung im freien Vortrag beschreiben und gleichzeitig aus dem Gedächtnisse eine Zeichnung an der Tafel entwerfen, was mit einiger Übung und bei genügendem Interesse viele von uns recht gut konnten. ...Auf den Exkursionen, die recht häufig veranstaltet wurden, lenkte MÜLLER dann unser Augenmerk ganz besonders auf die Art und Weise, wie die Blumen besuchenden Insekten sich auf und an den Blumen benehmen und bewegen, und ich erinnere mich noch immer mit großem Vergnügen an den Eifer, mit dem wir solche Beobachtungen anstellten. MÜLLER selbst hatte in jener Zeit angefangen für den naturwissenschaftlichen Unterricht farbige Tafeln zu malen, da man damals solche im Buchhandel noch nicht haben konnte... Auch wir Schüler beteiligten uns hier und da an der Anfertigung dieser Tafeln, und

manche derselben ist auf diese Weise im Zeichensaal oder auf unseren Stuben entstanden.“

Soweit der Einblick in einen Unterrichtsgang, der sich durch Transparenz und Schlüssigkeit in seiner Schrittfolge, durch eine Ergänzung von Lehrer- und Schüleraktivität, durch eine große Anschaulichkeit und methodische Vielseitigkeit auszeichnete.

Die Beschreibung des Obersekundaunterrichts in der Botanik, die BREITENBACH nach einem alten Schulheft aus dem Jahre 1874/75 vornahm, das fast 100 Zeichnungen, die alle *während des Unterrichts* entstanden waren, sei hier vernachlässigt. Für unseren Zusammenhang noch von Interesse sind ein paar Sätze zum Unterricht in der Zoologie derselben Klassenstufe (O II): „wir lernten hier vor allen Dingen die Entwicklungsgeschichte der niederen Tiere kennen, von den Protisten aufwärts. Wir wurden vertraut mit dem Gedanken einer vom Einfachsten zum Verwickelten aufsteigenden Entwicklung des Tierreichs und sahen an ausgewählten Beispielen, wie der historische Entwicklungsgang der Tierstämme sich in großen Zügen in der individuellen Entwicklung wiederholt (Biogenetisches Grundgesetz). Über diesen Unterrichtszweig besitze ich noch ein altes Schulheft mit zahlreichen Zeichnungen. Belebt wurde auch dieser Unterricht durch viele mikroskopische Demonstrationen.“ (BREITENBACH 1903, S. 44-46)

Auch EBERHARD DENNERT, der nicht wie BREITENBACH von sich behaupten konnte, daß er seinem früheren Lehrer „den besten Teil seiner Weltanschauung“ zu verdanken habe, sondern der Haltung MÜLLERS zur Entwicklungslehre äußerst kritisch gegenüberstand, sich aber dennoch – nicht unbeeinflusst von seinem Lehrer – für die Biologie als Lebensaufgabe entschied, lobte auch noch nach sechs Jahrzehnten dessen didaktisch-methodisches Können. Er beschreibt in seinen Memoiren von 1937 die Lippstädter Schule als eine in der Zeit außergewöhnliche Anstalt, aufgebaut und getragen (1850-1872) vom Geist und Reformwillen ihres ersten Direktors JULIUS OSTENDORF, eines Verfechters des realistischen Bildungsideals, das dem Bildungsziel des humanistischen Gymnasiums als gleichwertig an die Seite zu stellen sei. DENNERT, später selbst 15 Jahre Fachlehrer für die Naturwissenschaften und Erzieher im Godesberger Pädagogium, spricht mit „Dank und Verehrung“ von MÜLLER als einem glänzenden Lehrer und Naturforscher sowie über den von ihm erfahrenen und ihn geprägten Biologieunterricht in Lippstadt: „Es ist klar, daß die...naturwissenschaftliche Forschung samt ihren Ergebnissen auch in hohem Grade auf MÜLLERS Unterricht befruchtend einwirkte: ein so scharfer Beobachter der Natur, der die induktive Methode täglich befolgte, mußte auch in seinen Lehrstunden klar und logisch sein. Das habe ich wohlthuend erfahren dürfen. MÜLLERS Persönlichkeit zwang zur Hochachtung, und es war selbstverständlich, daß man für seine Stunde ordentlich lernte. Nie kam man auf den Gedanken, daß seine Fächer ja eigentlich sog. ‚Nebenfächer‘ seien, für die man nichts zu ‚tun‘ brauchte.“

Als Student und später als Lehrer nutzte DENNERT seine eigene frühe Bekanntschaft mit der Anwendung der induktiven Methode der Naturwissenschaften im Unterricht und mit den von MÜLLER geforderten Schülerbeobachtungen und -übungen. Sein späterer „Ratgeber für Lehrer der Biologie an höheren und niederen Schulen“ (DENNERT 1912) zeugt darüber hinaus auch von einer kontinuierlichen Beschäftigung mit fachdidaktisch-methodischen Fragen und Problemen.

MÜLLERS Überzeugungen beschrieb und beurteilte DENNERT, der als Wissenschaftler und Christ sein ganzes Leben lang gegen den Darwinismus (die Entwicklungsprinzipien „Kampf ums Dasein“ und „Selektion“) und ERNST HAECKELS monistisch-materialistische Weltanschauung kämpfte, aus der historischen Distanz von mehr als einem halben Jahrhundert ziemlich grob verallgemeinernd und nicht ganz widerspruchsfrei: „Obwohl Pfarrerssohn, war HERMANN MÜLLER doch...ausgesprochener Freigeist und Atheist. Der damals aufkommende Materialismus befriedigte ihn, und DARWINs Lehre zog ihn vor allem an, weil sie die Entstehung der Lebensformen ganz natürlich, ohne Wunder und göttliches Walten, zu erklären schien. Ja mehr noch, er wurde ein Freund HAECKELS, war begeistert von dessen ‚Natürlicher Schöpfungsgeschichte‘ und schickte seine Schüler, wenn sie Naturwissenschaften studierten, möglichst nach Jena. MÜLLER war ein viel zu ehrlicher und für seine Überzeugung begeisterter Mann, als daß er mit dieser nicht auch auf die Weltanschauung seiner Schüler eingewirkt hätte. Nicht etwa, daß er antichristliche Bemerkungen gemacht hätte; aber er lehrte in den oberen Klassen freimütig den Darwinismus und wußte ihn außerordentlich mundgerecht zu machen.“

DENNERT, Sohn eines Theologen, bemerkt zu MÜLLERS Verhalten mehrmals ausdrücklich, daß dieser bei der Vertretung seiner „rein natürlichen Erklärung der Welt“ niemals „antireligiös“ wurde: „Wir aber merkten sehr wohl, welches seine Meinung war und daß ihm nicht nur das Christentum, sondern selbst der Gottesglaube gleichgültig waren. So wurde in der Tat ein großer Prozentsatz seiner Schüler religiös-entfremdet, ja religionsfeindlich.“ Von den Auswirkungen des MÜLLERSchen Unterrichts in weltanschaulicher Richtung“ auf sich selbst schreibt DENNERT: „Ich wurde aufs tiefste erregt und von schweren Zweifeln durchtobt. So begann für mich, den etwa Sechzehnjährigen, der Kampf um den Glauben. Zwar las ich nicht HAECKELS ‚Natürliche Schöpfungsgeschichte‘, die MÜLLER uns empfahl. Ein inneres, mir unerklärliches Gefühl hielt mich davon ab. Auch DARWIN las ich erst als Student; aber andere Bücher dieser Richtung verschlang ich heißhungrig, und das drohte allen Glauben in mir zu vernichten.“ (DENNERT 1937, S. 97ff.)

DENNERTS spätere geistige Entwicklung und seine Haltung als Naturwissenschaftler, als gläubiger Christ und späterer Sympathisant der nationalsozialistischen Bewegung kann hier nicht verfolgt werden; vielmehr gilt es an dieser Stelle zurückzulenken zu MÜLLERS letzter Verteidigung der Hineinnahme

der Entwicklungslehre in den Oberstufenunterricht in seiner Schrift „Die Hypothese in der Schule“. Es drängte HERMANN MÜLLER offenbar im Frühjahr 1879, nachdem in der erwähnten Sitzung des preußischen Landtags auch der Naturwissenschaftler und Abgeordnete RUDOLF VIRCHOW seine Ablehnung gegenüber der DARWINSchen Lehre im Schulbetrieb, zum Ausdruck gebracht und auf seine Münchener Rede vom 22. September 1877 vor der Versammlung der Deutschen Naturforscher und Ärzte hingewiesen hatte (VIRCHOW 1877), seine eigene Haltung zur Frage der Behandlung von „Hypothesen in der Schule“ ein letztes, abschließendes Mal – jetzt in Auseinandersetzung mit VIRCHOWS Argumentation – klarzulegen.

MÜLLER erörterte in seinen Ausführungen die Frage „In wie weit sind Hypothesen im Unterrichte überhaupt zulässig und empfehlenswert?“, wobei ihm einige Sätze VIRCHOWS zur Folie und Abgrenzung dienten. VIRCHOW wird von ihm mit folgendem Ausschnitt aus der erwähnten, mit viel Beifall bedachten Rede zitiert: „Wir dürfen nicht vergessen, daß es eine Grenze zwischen dem speculativen Gebiete der Naturwissenschaft und dem thatsächlich errungenen und vollkommen festgestellten Gebiete gibt. ...Es ist selbstverständlich, daß wir für das, was wir als vollkommen gesicherte, wissenschaftliche Wahrheit betrachten, auch die vollkommene Aufnahme in den Wissensschatz der Nation verlangen müssen. *Das muß die Nation in sich aufnehmen*, das muß sie verzehren und verdauen, daran muß sie nachher weiter arbeiten. ...Aber das Problem soll nicht ohne Weiteres Gegenstand der *Lehre* sein. Wenn wir lehren, so müssen wir uns an jene kleineren und doch schon so großen Gebiete halten, die wir wirklich beherrschen.“ (VIRCHOW 1877, S. 66f., 76)

Der VIRCHOWSchen Rede, die – ihrem „Gesamt-Eindruck“ nach – für die Schulbiologie „nicht nur Verzicht auf persönliche Meinungen, sondern Beschränkung des Unterrichts auf das absolut Sichere fordert“, wies MÜLLER verwirrende Widersprüchlichkeiten nach: Die von VIRCHOW behauptete Grenze zwischen „einem speculativen Gebiete der Naturwissenschaften und einem absolut sicheren“ erschien ihm zu ziehen unmöglich; wollte man wirklich nur das objektiv Festgestellte zum Gegenstand des Unterrichts machen, müßte jeder naturwissenschaftliche Unterricht überhaupt aus der Schule ausgeschlossen werden, da „nicht einmal vereinzelte unzusammenhängende Thatsachen, welche wir aus jedem geistigen Band, mit welchem wir sie sonst zu umschließen pflegen, möglichst sorgfältig herausgeschält haben“, objektiv begründet sind. „VIRCHOW selbst“, dem MÜLLER ein Chaos widerstreitender Elemente vorhielt, „hebt schon im nächstfolgenden Satze die angebliche Grenze zwischen subjektivem und objektivem Wissen wieder auf ..., indem er anstatt des vollkommen (also doch wohl objectiv) *Festgestellten* das, *was wir als gesicherte Wahrheit betrachten*, also unser subjectives Dafürhalten einsetzt.“

Zwischen zwei Möglichkeiten der Vermittlung naturwissenschaftlichen Unterrichtsstoffes sah MÜLLER VIRCHOW hin- und herschwanken: Entweder er mußte für das als ausgemachte Wahrheit Angenommene die „dogmatische Methode“ wählen, d.h. dozierend lehren, was geglaubt werden *muß*, oder er konnte nach der „skeptischen Methode“ seinen Schülern nur unzusammenhängende Tatsachen nahebringen. Für einen Lehrer, der sich der unbedingten Wahrhaftigkeit seinen Schülern gegenüber verpflichtet fühlt, gibt es – so MÜLLER – nur eine einzige Vorgehensweise im Unterricht: nämlich die nach der „wissenschaftlichen Methode“, welche die Hypothese als das behandelt, was sie ist, „d.h. als eine strikten Beweises entbehrende Annahme, durch die wir unzählige sonst zusammenhanglose Thatsachen mit einem geistigen Bande zu einer Einheit verknüpfen und dadurch uns leichter faßbar machen. Selbst die Annahme soll soweit sie sich aus dem Anschauungsgebiete der Schüler als die wahrscheinlichste ableiten läßt, diesen nicht ohne Weiteres dociert werden, sondern die Schüler sollen dazu geführt werden, selbst Annahmen zu machen und die nach den vorliegenden Erfahrungen plausibelsten auszuwählen.“ (MÜLLER 1879, S. 5ff.)

Allein die Induktion der *wissenschaftlichen Methode* – von VIRCHOW schon durch den Ausschluß des (Forschungs-)Problems als irrelevant aus der Schule, die nur das sichere Wissen lehren soll, vertrieben – erweist sich für MÜLLER auch hinsichtlich des Unterrichtsgegenstandes „Entwicklungslehre“ als die fruchtbarste, da sie erfüllt ist von einem unbedingten Streben nach Wahrheit, das sich im späteren Leben der Schüler fortzusetzen vermag. Auch kann nur ein so verstandener Unterricht die Kollision mit der Religionslehre vermeiden und dazu beitragen, daß die „Einheitlichkeit der erziehlischen Wirkung des gesamten Schulunterrichts“ gewahrt bleibt: „die Lehrer beider Unterrichtsgegenstände (müssen) unbedingte Wahrhaftigkeit sich zur obersten Richtschnur ihres Unterrichts machen.“ Dadurch kann die Harmonie der Bildung erhalten bleiben, „daß also einerseits der Religionslehrer die Naturanschauung, welche seine Lehren umkleidet, als eine für diese ganz unwesentliche äußere Hülle, welche mit dem Fortschritte der menschlichen Naturerkenntniß sich ändern muß, nicht bloß für sich, sondern auch seinen Schülern gegenüber ausdrücklich anerkennt, daß andererseits der naturwissenschaftliche Lehrer in erster Linie einen möglichst reichen Schatz auf eigene Anschauung gegründeten tatsächlichen Wissens als einzige zuverlässige Grundlage für jede wissenschaftliche Erkenntniß seinen Schülern zu übermitteln sucht, und für die Hypothesen und Theorien, durch welche er denselben die zahlreichen, sonst unbegreiflichen und unbehaltbaren Einzelheiten faßbar macht, keine weitere Wahrscheinlichkeit in Anspruch nimmt, als sie durch die den Schülern bekannten Thatsachen für diese von selbst besitzen.“ (MÜLLER 1879, S. 12)

Das Schlußplädoyer für die Hineinnahme der Entwicklungslehre in den Unterricht der Oberstufenklassen, welche VIRCHOW strikt ablehnte, da auf sie nicht als auf einer festgestellten Lehre der Unterricht gegründet werden

kann, faßte MÜLLER – pädagogisch weitblickend – mit den folgenden Worten zusammen: „Wenn wir...die Schüler der obersten Klassen mit denjenigen Anschauungen ausrüsten, welche ihnen ein eigenes Urtheil über die Grundlagen der Entwicklungslehre gestatten, und sie dann mit den wichtigsten Hypothesen derselben bekannt gemacht in das Leben entlassen, so dürfen wir hoffen, daß sie in dem Strudel der Tagesliteratur und der gesellschaftlichen Discussion, der heute in verwirrender Weise jeden Ungeschulten umtost, auf eigenen Füßen stehen bleiben, in gleicher Weise bereit, hohle Anmaßung zurückzuweisen und auf dem sicheren Wege eigener Anschauung und eigener Prüfung in Naturerkenntniß fortzuschreiten. Wenn wir dagegen Geologie und Entwicklungsgeschichte aus dem Lehrplane unserer höheren Schulen streichen und die Hypothesen dieser beiden wichtigen Zweige der Naturforschung als verbotene Waare unberührt lassen, so stoßen wir die jungen Männer, welche vertrauensvoll neun Jahre hindurch unserer geistigen Führung sich überlassen haben, hülflos und wehrlos in eine feindliche Welt hinaus und geben sie der Gefahr preis, entweder dem ersten besten gründlicher Unterrichteten als gläubige Opfer zu unterliegen oder gegen diejenigen wissenschaftlichen Fragen, welche heute alle Gebildeten am meisten bewegen, krampfhaft die Augen zu verschließen.“ (MÜLLER 1879, S. 17)

Dieser Appell blieb ebenso ungehört wie wirkungslos: HERMANN MÜLLER hat schmerzlich erfahren müssen, daß nicht allein der Forschungsstand seiner Wissenschaft sowie die von ihm vertretenen wissenschaftlich und pädagogisch „vernünftigen“ Ideen und Überzeugungen den Stoff bilden, aus dem man Unterricht macht, sondern daß das Bildungsideal einer Gesellschaft und einer Zeit nachhaltig bestimmend auf das einwirkt, was die Schule lehrt bzw. nicht lehrt.

4. Biologie in der Höheren Schule: die Politisierung eines Faches

Die Bedenken von Kirche und Staat richteten sich am Ende des vorigen Jahrhunderts nicht in erster Linie gegen die unterrichtliche Verbreitung der Entwicklungs- bzw. Abstammungslehre überhaupt, deren fachwissenschaftliche Implikationen der Laie kaum zu beurteilen vermochte, sondern gegen mögliche einseitige weltanschauliche Konsequenzen und deren etwaige tatsächliche gesellschaftliche Auswirkungen. Mit dieser Vorwegnahme einer Politisierung der Evolutionstheorie geschah bereits genau das, was verhindert werden sollte: Die Entwicklungslehre wurde gleichgesetzt mit dem – zumal von den Gebildeten und Bessergestellten – gefürchteten Materialismus, Atheismus, Nihilismus, Kommunismus usw. und mußte als existenzbedrohend für ein festgefügtes und bewährtes Weltbild aus den Schulen herausgehalten werden. Mit schwerwiegenden Folgen: Diese obrigkeitsstaatliche Entscheidung nahm der Höheren Schule von vornherein die Chance, sich mit den neuen wissenschaftlichen Erkenntnissen in adäquater Weise auseinanderzusetzen und eine kritische Haltung gegenüber allen ungerechtfertigten Anschlußbehauptungen

bzw. -lehren, ein gesundes Mißtrauen gegen jede Ideologisierung bei ihren Schülern zu entwickeln.

Die schulpolitische Vorsichtsmaßnahme der Unterbindung einer Thematisierung des ungewünschten Gegenstandes führte dazu, daß die Schulbiologie für Jahrzehnte den Anschluß an die Forschung verlor. Nur so ist zu erklären, daß in den Jahren der Weimarer Republik eine Biologie in den Schulen installiert werden konnte, die nicht nur die Erkenntnisse der Grundlagenforschung zu vermitteln suchte, sondern in ihrem anwendungsbezogenen Charakter bereits auf politische Interessen eines gesinnungsbildenden Unterrichts ausgerichtet war.

Diese schleichende Politisierung des Faches mündete schließlich seit 1933 in eine staatlich verordnete „Gesellschaftsbiologie“: der Nationalsozialismus verstand sich als *politisch angewandte Biologie*. Der Biologieunterricht wurde vollends zum Ideologieunterricht degradiert, er wurde zur „wissenschaftlichen“ Säule einer – Schule und Erziehung auf allen Ebenen lückenlos durchdringenden – Weltanschauung.

Nationalsozialistische Biologie verfügte in der Einfachheit und Einheitlichkeit ihrer völkischen Erziehungsabsichten, in ihrer Blut-und-Boden-Ausrichtung über alle Mittel, die Jugend mit volkswirtschaftlichen, bevölkerungspolitischen, rassenhygienischen, erbbiologischen usw. Fragen und Antworten vertraut zu machen.

Anmerkungen

- 1 Die Verstaatlichung der „Aufsicht über alle öffentlichen und Privat-Unterrichts- und Erziehungsanstalten“ wurde kurz nach FALKS Amtsantritt (22.1.1872) durch das Schulaufsichtsgesetz vom 11.3.1872 festgeschrieben (Centralblatt 1872, S. 129f.); die „Allgemeinen Bestimmungen des Königl. Preuß. Ministers der geistlichen, Unterrichts- und Medicinal-Angelegenheiten vom 15. October 1872, betreffend das Volksschul-, Präparanden- und Seminar-Wesen“ (Centralblatt 1872, S. 585ff.) regelten „Einrichtung, Aufgabe und Ziel der Volksschule“ neu.
- 2 Vgl. die von Ministerialrat RICHERT bearbeiteten „Richtlinien für die Lehrpläne der höheren Schulen Preußens“ (1925); von staatlich gewollten Einsichten in die „Naturgebundenheit des Menschen und der menschlichen Kultur“ bzw. von einer Durchsetzung des Biologieunterrichts mit sozialdarwinistischen Denkmustern zeugen etwa folgende Sätze: „Ein vertieftes Verständnis des reiferen Schülers für das Wesen einer Lebensgemeinschaft wird ihn auch den Staat als eine solche erkennen lehren und ihm die unlösliche Verbundenheit seiner Glieder zeigen. Ist der Schüler an biologisches Denken gewöhnt, so wird er die biologischen Wahrheiten auch auf das Leben der Menschen untereinander anwenden und sie damit für sein persönliches und öffentliches Leben fruchtbar machen wollen.“ (S. 38)

Quellen

- Allgemeine Bestimmungen betreffend Änderungen in der Abgrenzung der Lehrpensa in Folge der Lehrpläne vom 31. März 1882. In: *Centralblatt* 1883, S. 243-250.
- Die Allgemeinen Bestimmungen des Königlich Preußischen Ministers der geistlichen, Unterrichts- und Medizinal-Angelegenheiten vom 15. Oktober 1872 betreffend das Volksschul-, Präparanden- und Seminar-Wesen nebst den Prüfungsordnungen für Volksschul-Lehrer und -Lehrerinnen. 3. Aufl., Breslau 1894; auch in: *Centralblatt* 1872, S. 585ff.
- BÖLSCHKE, W.: Zur Erinnerung an CARUS STERNE. In: *STERNE* 1905/1906, S. VII-XXIII.
- BREITENBACH, W.: HERMANN MÜLLER-Lippstadt und der biologische Unterricht. In: *Natur und Schule* 2 (1903), S. 43-48.
- BREITENBACH, W.: Zum Gedächtnis HERMANN MÜLLERS. In: *Natur und Schule* 5 (1906), S. 304-310.
- Centralblatt für die gesammte Unterrichts-Verwaltung in Preußen*. Hrsg. in dem Ministerium der geistlichen, Unterrichts- und Medicinal-Angelegenheiten. Berlin.
- Circular-Verfügung, betreffend die Einführung der revidirten Lehrpläne für die höheren Schulen. In: *Centralblatt* 1882, S. 234-243.
- DARWIN, CH.: Über die Entstehung der Arten durch natürliche Zuchtwahl oder die Erhaltung der begünstigten Rassen im Kampfe ums Dasein. Aus dem Englischen übersetzt von H.G. BRONN. Nach der 5. englischen sehr vermehrten Aufl. durchgesehen und berichtigt von J. VICTOR CARUS. 4. Aufl., mit einem Portrait des Verfassers. Stuttgart 1870.
- DENNERT, E.: Hindurch zum Licht. Erinnerungen aus einem Leben der Arbeit und des Kampfes. Stuttgart 1937.
- DENNERT, E.: Der Unterricht in der Biologie. Ein Ratgeber für Lehrer der Biologie an höheren und niederen Schulen. I. Allgemeiner Teil; II. Spezieller Teil. Langensalza 1912.
- HAECKEL, E.: *Natürliche Schöpfungsgeschichte*. Gemeinverständliche wissenschaftliche Vorträge über die Entwickelungslehre im Allgemeinen und diejenige von DARWIN, GOETHE und LAMARCK im Besonderen, über die Anwendung derselben auf den Ursprung des Menschen und andere damit zusammenhängende Grundfragen der Naturwissenschaft. Mit Tafeln, Holzschnitten, systemat. und genealog. Tabellen. Berlin 1868.
- KRAUSE, E.: HERMANN MÜLLER von Lippstadt. Ein Gedenkblatt. Lippstadt 1884.
- (KREKELER): Nehmet Eure Kinder in Acht! In: *Schwerter Zeitung*. Jg. 1877, Nr. 24 vom 24.3.1877, S. 2; auch in: *Der Reichsbote*. Berlin, Jg. 1877, Nr. 67 vom 31.3.1877.
- Lehrpläne für die höheren Schulen nebst der darauf bezüglichen Cirkularverfügung des Königlich Preußischen Ministers der geistlichen, Unterrichts- und Medizinal-Angelegenheiten vom 31. März 1882. Berlin 1882.
- Lehrpläne und Lehraufgaben für die höheren Schulen in Preußen 1901. Berlin 1911.
- LUDWIG, F.: Das Leben und Wirken Professor Dr. HERMANN MÜLLERS. In: *Botanisches Centralblatt*. Referirendes Organ für das Gesamtgebiet der Botanik des In- und Auslandes 5 (1884), S. 393-414.
- MÜLLER, H.: Der naturgeschichtliche Lehrplan der Realschule zu Lippstadt. In: *Jahresbericht der Realschule zu Lippstadt*. Lippstadt 1876, S. 3-24 (= 2. Aufl. des Lehrplans für den naturwissenschaftlichen Unterricht der Realschule zu Lippstadt. Beilage zum Osterprogramm. Lippstadt 1865).

- MÜLLER, H.: Die Hypothese in der Schule und der naturgeschichtliche Unterricht an der Realschule zu Lippstadt. Ein Wort zur Abwehr und Rechtfertigung. Bonn 1879.
- Richtlinien für die Lehrpläne der höheren Schulen Preußens. Mit Anmerkungen und Literaturnachweisen von Ministerialrat RICHERT. Teil I: Grundsätzliches und Methodisches; Teil II: Lehraufgaben. Berlin 1925.
- SCHOENICHEN, W.: Methodik und Technik des naturgeschichtlichen Unterrichts. (Handbuch des naturwissenschaftlichen und mathematischen Unterrichts. Hrsg. von J. NORRENBERG. Bd. V.) Leipzig 1914.
- STERNE, C. (alias ERNST KRAUSE): Werden und Vergehen. Eine Entwicklungsgeschichte des Naturganzen in gemeinverständlicher Fassung. Erster Band: Entwicklung der Erde und des Kosmos, der Pflanzen und der wirbellosen Tiere. Zweiter Band: Entwicklung der Wirbeltiere und des Menschen. 6., neubearb. Aufl., hrsg. von WILHELM BÖLSCHKE. Berlin 1905/1906.
- VIRCHOW, R.: Die Freiheit der Wissenschaft im modernen Staat. In: Amtlicher Bericht der 50. Versammlung Deutscher Naturforscher und Ärzte in München vom 17. bis 22. September 1877. München 1877, S. 65-77.

Literatur

- BLUMBERG, B.: Der Fall MÜLLER-Lippstadt (1877) und die Lehrplanänderung von 1882. In: Biologie in der Schule 26 (1977), S. 38-43.
- DEPDOLLA, PH.: HERMANN MÜLLER-Lippstadt und der Kampf um den biologischen Unterricht. In: Der Biologe. Monatsschrift des Reichsbundes für Biologie und des Sachgebietes Biologie des NSLB 8 (1939), S. 216-221.
- FOERSTER, E.: ADALBERT FALK. Sein Leben und Wirken als Preußischer Kultusminister dargestellt auf Grund des Nachlasses unter Beihilfe des Generals ADALBERT VON FALK. Gotha 1927.
- GOTTSCHALK, R.: Abstammungslehre und Schule. In: Biologie in der Schule 8 (1959), S. 97-103.
- KECKSTEIN, R.: Die Geschichte des biologischen Schulunterrichts in Deutschland. Sonderheft der Zeitschrift für Didaktik der Biologie (=biologica didactica 3). Bad Salzdetfurth 1980.
- QUITZOW, W.: Das Menschenbild im Biologieunterricht – von der Evolutionstheorie zum Sozialdarwinismus. In: DITHMAR, R. (Hrsg.): Schule und Unterricht in der Endphase der Weimarer Republik. Auf dem Weg in die Diktatur. Neuwied/ Berlin 1993, 231-243.
- QUITZOW, W.: Sozialdarwinismus und Rassismus. Zur Entwicklung von Feindbildern durch biologistische Ideologien. In: Lehrer helfen siegen. Kriegspädagogik im Kaiserreich, mit Beiträgen zur NS-Kriegspädagogik. Hrsg. von der Arbeitsgruppe „Lehrer und Krieg“. Berlin 1987, S. 130-146.

Anschrift der Autorin:

Dr. Fernande Walder

Kunibertstr. 31, 40723 Hilden

Facharbeitermangel und Berufserziehungspolitik 1933-1936

Die Ausbildungspolitik der Großindustrie und ihre Konflikte mit der Reichsregierung: Hintergründe, Maßnahmen, Ergebnisse

In der Historischen Berufsbildungsforschung ist die Entwicklung der „Nachwuchspflege“ im Nationalsozialismus immer als ein kontinuierlicher Prozeß dargestellt worden. Eine Verbesserung der Situation gegenüber der Weimarer Republik wurde festgestellt. Vor allem die in der zweiten Hälfte der 1930er Jahre vollzogene Modernisierung und Neuregulierung der technischen Berufserziehung wurde dafür als Beweis herangezogen (WOLSING 1977, 1980; KIPP/MILLER 1995; PÄTZOLD 1987, 1989; STRATMANN/SCHLÖSSER 1990; GREINERT 1994).

Es ist jedoch bemerkenswert, daß über die Brüche der Entwicklung, die die Kampagne zum Facharbeitermangel nach 1933 und der Vierjahresplan aus dem Jahre 1936 zu erkennen geben, keine Studien vorliegen, läßt man die jüngst erschienenen Querverweise außer acht (HACHTMANN 1987, 1989; ZOLLITSCH 1990). Die Tatsache, daß eine wichtige Phase in der Geschichte der modernen Berufserziehung nicht gründlicher historisch beleuchtet wurde, mag ihre Ursache in der Zurückhaltung der berufspädagogisch-historischen Forschung einerseits gegenüber dem Nationalsozialismus (TENORTH 1986; BERG/ELLGER-RÜTTGARDT 1991; SEUBERT 1991, 1993; KIPP/MILLER 1995), andererseits im Umgang mit der sozialhistorischen Forschung haben (MASON 1978; SACHSE 1982).¹

Der hohe Stellenwert des Facharbeitermangels wird von der zeitgeschichtlichen Forschung zunächst mit den rüstungspolitischen Anstrengungen des Regimes in Verbindung gebracht. Diese hatten eine Industriepolitik zur Folge, die der Großindustrie eine gewisse Unabhängigkeit einräumte. Die Modalitäten und berufserziehungspolitischen Maßnahmen zur Beseitigung des Facharbeitermangels jedoch, die auf einen Zielkonflikt zwischen HITLER und der Industrie hindeuten, liegen völlig im Dunkeln.

Der folgende Beitrag will im Interesse an historischer Aufarbeitung die nach 1933 einsetzende Diskussion über den Facharbeitermangel rekonstruieren und damit der Historischen Berufsbildungsforschung neue Problemfelder erschließen. Vor allem drei Fragen sind deshalb von Interesse:

Erstens ist die Frage nach den berufserziehungspolitischen Kontinuitäten bzw. Diskontinuitäten zwischen der Weimarer Republik und dem Nationalsozialismus zu stellen (TENORTH 1985, 1988, 1992; SCHÜTTE/JUNGK 1988; LINGELBACH 1990). Der hier zu untersuchende Aspekt hat eine Antwort darauf zu geben, ob Verlauf und Programmatik der Behebung des Facharbeitermangels die Handschrift der mit ausbildungspolitischen Fragen beauftragten Verbände der Industrie oder vielmehr die von Staat oder NS-Organisationen trugen. Mit anderen Worten: In welcher Form orientierte sich die Ausbildungspolitik der Großindustrie an den in der Weimarer Republik erprobten ordnungspolitischen Regelungsmustern (GREINERT/SCHÜTTE 1996)?

Zweitens ist der Frage nachzugehen, warum HITLERS Umfeld die Industrie und nicht das Handwerk hofierte. Die eingangs erwähnten Untersuchungen gehen davon aus, daß das Handwerk, trotz anderslautender Bekenntnisse des NS-Regimes, die bestimmende ausbildungs- und ordnungspolitische Stellung nach 1933 verlor und die Industrie auf allen Ebenen der Nachwuchspflege die Initiative übernahm. Diese Entwicklung ist deshalb bemerkenswert, weil HITLERS rüstungspolitische Option eine Koalition mit dem Handwerk, dem in der Vergangenheit mit Abstand quantitativ bedeutendsten Ausbildungssektor, nahegelegt hätte (zur Ausbildungspolitik des Handwerks: WINKLER 1977, WOLSING 1980).² Daher sollen zunächst neben den personellen Veränderungen der mit ausbildungspolitischen und arbeitspädagogischen Fragen befaßten Industrieverbände, des Deutschen Ausschusses für Technisches Schulwesen (DA) und des Deutschen Industrie- und Handelstags (DIHT), die ordnungspolitischen Zäsuren, Kontinuitäten sowie die Programmatik der Verbände (Kap.1) und anschließend die Entwicklung und Konjunktur des Jugendarbeitsmarkts (Kap.2) zwischen Frühjahr 1933 und Herbst 1936 untersucht werden.³

Drittens ist das Augenmerk auf die Ausbildungspolitik der Wirtschaft zur Beseitigung von Jugendarbeitslosigkeit und Nachwuchsmangel zu richten (Kap.3). In diesem Kontext ist zunächst nach den Maßnahmen zur Förderung des Facharbeiternachwuchses sowie deren Effizienz und in einem weiteren Schritt nach den arbeits- und berufspädagogischen Modifikationen der in den 20er Jahren modernisierten Industrielehre zu fragen. Es wird die These vertreten, daß der Primat der Rüstungspolitik eine ideologische Instrumentalisierung der industriellen Ausbildungspolitik verhinderte und eine industriepolitische, die namentlich der Großindustrie ein hohes Maß an Autonomie sicherte, beförderte. Anschließend (Kap.4) wird die staatliche Arbeitsmarktpolitik als flankierende Interventionspolitik im Hinblick auf die Anhebung der Facharbeiterquote zu analysieren sein. Inwieweit sich in diesem Zusammenhang die eingangs erwähnten sozialhistorischen Vorarbeiten als berufspädagogisch-historischer Wegweiser bewähren, ist abschließend zu prüfen (Kap. 5).

1. Die gebrochene Kontinuität

1.1 Die „Gleichschaltung“ von DA und DIHT

„Der Sieg der nationalsozialistischen Revolution und das damit verbundene Aufstreben der Wirtschaft stellt an das berufliche Bildungswesen und damit an den Deutschen Ausschuss ganz besondere Anforderungen. Er hat den neuen Ereignissen sofort Rechnung getragen und Mitarbeiter herangezogen, die eine Gewähr dafür bieten, daß die Arbeiten vollkommen nach den Richtlinien des neuen Staates fortgesetzt werden können“ (Gegenwartsaufgaben 1933, S. 58; GRISSMANN 1933; FRIEDRICH 1933). Diese kurz nach der Etablierung HITLERS abgegebene Stellungnahme des DA zur Berufserziehung formulierte zwei Aufgaben und eine grundlegende Neuorientierung. Sowohl der Hinweis auf die „besonderen Anforderungen“ als auch das Bekenntnis zum neuen Regime deuten in jeder Hinsicht eine Zäsur an. In den 1920er Jahren hatte der DA mehrere Anstöße zur Modernisierung der technischen Bildung (Erstausbildung und Weiterbildung) sowie einen wesentlichen Beitrag zur systematischen Entwicklung betrieblicher Ausbildungscurricula geleistet. Seit 25 Jahren nahm der Interessenverband der Industrie Einfluß auf die Nachwuchspolitik und prägte das technische Bildungssystem auf allen Ebenen. Hinsichtlich der zukünftigen Arbeit, stellte der DA nunmehr programmatisch fest, „wird darauf Rücksicht zu nehmen sein, daß der Aufgabenkreis des Deutschen Ausschusses eine Erweiterung erfahren muß“ (Gegenwartsaufgaben 1933). War die „nationalsozialistische Revolution“ (ebd.) Motor zur Erweiterung der Einflußsphäre, oder diente die Stellungnahme möglicherweise der Abwehr unkontrollierbarer Parteiinteressen?

Die Wahl ARNO GRISSMANNs am 15.12.1932 zum neuen Vorsitzenden des DA war nicht nur die letzte ihrer Art in der Weimarer Republik, sie präformierte die weitere Entwicklung. Einstimmig von der Mitgliederversammlung gewählt, trat GRISSMANN, Direktor der Krupp-Grusonwerke in Magdeburg-Buckau, die Nachfolge des Generaldirektors der Humboldt-Deutz AG an. Fortan wurde der DA neben dem neugewählten GRISSMANN von BRUNO SCHWARZE, einem Vertreter der Reichsbahn, und von CONRAD MATSCHOSS vom Verein Deutscher Ingenieure (VDI), zwei dem DA seit Jahren verbundene Mitglieder, repräsentiert (DA-Mitgliederversammlung 1933).

Die nationalsozialistische Ausrichtung des DA mit der Neubesetzung des geschäftsführenden Vorstands erfolgte nur wenige Monate später, am 26.6.1933. Während GRISSMANN den Vorsitz behielt und SCHWARZE die Funktion des „Zweiten stellvertretenden Vorsitzenden“ wahrnahm, wurde durch die Besetzung des ersten Stellvertreters sowie des Ehrenvorsitzenden mit verdienten NSDAP-Mitgliedern die neue Ära nach außen wie nach innen demonstriert (DA an das Preußische Ministerium für Wirtschaft und Arbeit [PMWA] vom 16.8.1933; BAP, 49.01-6703, Bl. 233ff.). Vor allem das neu-geschaffene Amt des Ehrenvorsitzenden sicherte der NSDAP den gewünsch-

ten Einfluß. Mit GOTTFRIED FEDER, einem diplomierten Ingenieur, wurde zwar ein Repäsentant ohne jedwede berufspädagogische Sachkenntnis bestellt, als ausgemachter Parteistrategen und langjähriger Weggefährte HITLERS wurde er jedoch als Garant nationalsozialistischer Politik in die Schaltzentrale industrieller Ausbildungspolitik geholt.

Die neue Führung signalisierte Selbstbewußtsein, den Willen zur Kooperation und ein gewisses Maß an Loyalität. In einem kurz nach der Neubesetzung verfaßten Brief an das Preußische Ministerium für Wirtschaft und Arbeit (PMWA) stellte der DA fest, daß er „es sich angelegen sein lassen [wird], auch in der Zukunft Erfahrungen von Praxis und Schule zusammenzufügen, um den für die Entscheidung über Schulfragen zuständigen Stellen als unabhängiger und neutraler Berater jederzeit zur Verfügung zu stehen. Die Arbeiten werden von nun an stärker als bislang durch richtungsgebende Weisungen des geschäftsführenden Vorstandes gelenkt sein, und die Persönlichkeiten dieses Gremiums bieten sichere Gewähr dafür, daß das Ziel richtig gesteckt wird und die Arbeiten tatkräftige Förderung erfahren“ (DA an PMWA vom 16.8.1933; BAP 49.01-6703, Bl. 234).

Dem neuen Vorstand gehörten neben Vertretern von Krupp, Siemens, Borgsig, Humboldt-Deutz und der Steinkohlenbergwerks AG vornehmlich Parteimitglieder mit Funktionen in der Deutschen Arbeitsfront (DAF) sowie aus anderen Vorfelddorganisationen der NSDAP an. Die fachlichen Qualifikationen der Vorständler gründeten auf Erfahrungen mit dem technischen Bildungswesen und verschiedenen Tätigkeiten in Industrieunternehmen. Deutlich überrepräsentiert war die Berufsgruppe der Diplom-Ingenieure.

Durch Satzungsänderung wurde dem geschäftsführenden Vorstand formal die Möglichkeit eröffnete, weitere Personen in den Vorstand zu berufen. Von dieser Möglichkeit machte der DA auf der „Vollsitzung“ am 23.3.1934 Gebrauch. In einem zweiten Revirement wurden in den geschäftsführenden Vorstand außer KARL ROBERT ARNHOLD⁴ nunmehr Leiter des Deutschen Instituts für Nationalsozialistische Technische Arbeitsforschung und Schulung (DINTA) in der DAF, ADOLF MORITZ FRIEDRICH⁵, Professor und Leiter der Hochschule für Menschenführung an der TH Clausthal, und WILHELM TENGELMANN⁶ neu berufen. Die Position der NSDAP erfuhr damit eine weitere Stärkung. Mit der Berufung von HERBERT STUDDERS⁷ in den erweiterten Vorstand, der als Referent für Berufsausbildung im Reichsstand der Deutschen Industrie (RDI) tätig war, wurden die Interessen der Großindustrie entsprechend berücksichtigt.

Die neue Programmatik des DA wurde von WILHELM HEERING⁸, seit dem Revirement im Juni 1933 „Erster stellvertretender Vorsitzender“ sowie stellvertretender Direktor des Staatlichen Berufspädagogischen Instituts in Berlin, und vom zum erweiterten Vorstand zählenden Gewerbeoberlehrer FRANZ RÖHLICH, Referent im PMWA, formuliert. Als „Richtlinien“ zur Berufs-

erziehung im Dritten Reich wurden sie im Sommer 1933 veröffentlicht (HEERING 1933a, 1933b; RÖHLICH 1933).

Die nationalsozialistische Ausrichtung des DA wurde mit dem zweiten Reviement, der Nachnominierung weiterer verdienstvoller Parteikader, beendet. Personelle Veränderungen größeren Stils wurden danach, bis zur Ausrufung des Vierjahresplans, nicht mehr vorgenommen. Organisatorische Aspekte rückten in den Mittelpunkt. Die noch im Herbst 1933 durchgeführte Reform der Organisationsstruktur strebte eine bessere Koordinierung der Verbandstätigkeit an. Der fortan aus sieben Fachreferaten bestehende Aufbau trug den ideologischen und materiellen Forderungen des NS-Regimes durch die Einführung des Führerprinzips Rechnung. Neben der Bearbeitung traditioneller Themen beschäftigte sich der DA fortan auch mit paramilitärischer Berufserziehung. Der organisatorische Umbau zeichnete sich vor allem durch eine horizontale Neuordnung und Differenzierung einzelner Fachreferate aus. Die Fachgruppe 6 („Arbeitsdienst, Wehrsport, Wehrtechnik“) als auch die Fachgruppe 7 („Allgemeinbildung, Weltanschauung, Menschenführung“) wurden neu aufgebaut (vgl. TE, H.1, 1934, S. 1f.; SEUBERT 1991).

Mit der Berufung des DA zum „beratenden pädagogischen Organ“ des Reichswirtschaftsministeriums (RWM) im September 1935 erreichte der DA eine bildungspolitische Position, die ihn vor ideologisch motivierten Parteiübergreifen schützte (RPrMWEV an RWM vom 1.4.1935; BAP 40.01-6704, Bl. 3; RWM an DA vom 11.9.1935, ebd., Bl. 17). Der DA erreichte durch den Schulterschluss zwischen Industrie und RWM ein neues Maß an Autonomie und eine gewisse Rückkehr zu dem Status, den er in der Weimarer Republik als führendes arbeitspädagogisches und ausbildungspolitisches Gremium innegehabt hatte.

Die Nazifizierung des DIHT, der in den 20er Jahren im Rahmen des Arbeitssausschusses für Berufsausbildung (AfB) maßgeblich die Berufserziehungspolitik beeinflusst hatte, begann im April 1933 mit der Amtsenthebung von Vorstandsmitgliedern jüdischen Glaubens und demokratisch-liberaler Haltung. Am 26.4.1933 erklärte der Vorstand, nachdem die für den 3.4.1933 geplanten Wahlen nicht zustande gekommen waren, offiziell seinen Rücktritt (DIHT, in: DWZ 30 [1933], S. 426).

Mit der Einsetzung THEODOR ADRIAN VON RENTELNS zum Präsidenten des DIHT am 16.5.1933 demonstrierte die NSDAP ihren absoluten Machtanspruch. Die Mitglieder des alten Vorstandes wurden, sofern loyal, in die laufenden Geschäfte eingebunden, oder ließen sich, angesichts massiver Repressalien, beurlauben. Charakteristisch für die Mitglieder des neuen DIHT-Vorstands war ihre enge Verbundenheit mit der Abteilung für Wirtschaftspolitik der NSDAP. Wie VON RENTELN, der vor 1933 Reichsführer des Kampfbundes des Gewerblichen Mittelstandes war, waren auch die von ihm berufenen Mitarbeiter der Geschäftsführung seit Jahren mit wirtschaftspoliti-

schen Fragen vertraut („Der neue Präsident des DIHT“, in: DWZ 30 [1933], S. 457; „Neue Männer im DIHT“, in: ebd., S. 497ff.; RENTELN 1933).

Zwischen April und Mai 1933 wurden auf Veranlassung der NSDAP im gesamten Reich die IHK zur Neuwahl der Vorstände genötigt. Deshalb wurde die Bestellung des neuen Vorstands, die zunächst für den 3./4. 1933 anberaumt worden war (DWZ 30 [1933], S. 571ff., 602ff.) auf den 22.6.1933 vertagt. Das Revirement, im ehemaligen Preussischen Herrenhaus in Berlin veranstaltet, wurde damit formal abgeschlossen („Zu neuen Zielen“, in: DWZ 30 [1933], S. 613ff.).

Die direkten Eingriffe der Partei in wirtschafts- und sozialpolitische Fragen, die nicht selten von militanten Aktionen der SA und SS begleitet wurden, lösten in Kreisen der Industrie Irritationen aus und veranlaßten HITLER, gegen die Parteieingriffe massiv vorzugehen (BROSZAT 1986, WENGST 1980; NEEBE 1981). Aufgrund der Intervention HITLERS, die das Resultat von Beratungen mit der Großindustrie zur Arbeitsbeschaffung am 29.5.1933 war, ordnete VON RENTELN eine Entpolitisierung der DIHT-Berufsbildungspolitik an. In einem offenen Brief an den preussischen Ministerpräsidenten GÖRING und den preussischen Wirtschaftsminister HUGENBERG bekannte sich VON RENTELN zwar zu den „Gleichschaltungsaktionen“ des Kampfbundes, versicherte allerdings die „Wirtschaftsruhe“ nicht weiter zu stören („Kampfbund des gewerblichen Mittelstandes“, in: DWZ 30 [1933], S. 570f.). Bereits zweite Tage später, am 31.5.1933, erging ein Erlaß HITLERS an die Reichsstatthalter, der die „Gleichschaltungsaktionen“ als Störung des Wirtschaftsfriedens qualifizierte und eine Politik auf neuem Niveau einleitete (BROSZAT 1986).

Die im November 1933 veröffentlichte Namensliste des VON RENTELN neu besetzten Ausschusses für Kaufmännisches und Gewerbliches Bildungswesen zeigt, wie stark der Einfluß der Partei trotz der Neuorientierung war. Von dem 41 Personen umfassenden DIHT-Bildungsausschuß hatte mehr als die Hälfte der Mitglieder ein Amt in der DAF oder in anderen NS-Organisationen inne („Die neuen Ausschüsse des DIHT“, in: DWZ 30 [1933], S. 1107). Es ist nicht unwahrscheinlich, daß die Vertreter der Industrie entweder Mitglieder der NSDAP, oder, wie im Fall ARNHOLDS, langjährige Sympathisanten des NS-Regimes waren (ARNHOLD 1933a-d). Die Großindustrie war durch HEINRICH CUNTZ, Direktor der Essener Krupp AG und Mitglied des erweiterten DA-Vorstands, vertreten. Mit 25 Prozent Stimmenanteil besaßen die lokalen Kammern die stärkste Lobby.

Die radikale Umorganisation endete mit einem öffentlichen Bekenntnis VON RENTELNS zum absoluten Führungsanspruch HITLERS. Auf dem Empfang des DIHT am 12.3.1934 stellte VON RENTELN, die wirtschaftspolitische Programmatik der Reichsführung anerkennend und die machtpolitischen Ver-

änderungen berücksichtigend, vor führenden Persönlichkeiten aus Politik und Wirtschaft fest: „Sie alle kennen die Ansicht des Führers, daß man nicht all das organisieren soll, was organisiert werden kann, sondern daß man das organisieren soll, was organisiert werden muß!“ („Die IHK im nationalsozialistischen Staat“, in: DWZ 31 [1934], S. 244). Von der Notwendigkeit, die „Klassenkampfideologie“ als wirtschaftspolitische Leitidee aufzugeben, hatte HITLER, in einer einstündigen Unterredung das Präsidium des DIHT bereits vier Wochen vorher, am 15.2.1934, überzeugt („Empfang des DIHT beim Führer“, in: DWZ 31 [1934], S. 169f.).

Insbesondere im Hinblick auf die Bekämpfung der Arbeitslosigkeit warb das NS-Regime um die Unterstützung des DIHT. Mit der Aufforderung der Kammern, die lokale Wirtschaft zu mobilisieren und arbeitslosen Jugendlichen neue Beschäftigungsmöglichkeiten zu eröffnen, kam der Handelstag der Forderung nach („DIHT an Kammern vom 12.2.1934“, in: DWZ 31 [1934], S. 236). Die von der DAF im Frühjahr 1934 organisierte Aktion „Stellt mehr Lehrlinge ein!“ wurde mit Hinweisen auf den vom RWM ausgerufenen „Facharbeitermangel“ auf allen Ebenen unterstützt (RWM an LRG vom 21.2.1934; BAP, 49.01-8569. RPrMWEV an RWM vom 14.6.1934; BAP 49.01-8569; „Facharbeitermangel!“, in: DWZ 31 [1934], S. 404).

Obschon der DIHT seine Berufserziehungspolitik infolge der Interventionen aus dem Umfeld der Reichskanzlei änderte und das Präsidium im Frühjahr 1934 wieder einen *zivilen* Status erhielt, wurden die IHK am 20.8.1934 in das Ressort des RWM eingegliedert („Unterstellung der IHK unter den RWM“, in: DWZ 31 [1934], S. 831; „Dr. SCHACHT über die IHK“, in: DWZ 31 [1934], S. 971). Im Juli 1934 hatte HJALMAR SCHACHT, Präsident der Reichsbank, die Nachfolge von SCHMITT angetreten und auf eine Korrektur der bestehenden Strukturen gedrängt (zur Vita SCHACHTS: MAIER 1988). Die Integration war nicht nur eine erneute Zäsur, sie hatte auch zur Konsequenz, daß die noch vor Jahresfrist gefeierten, parteiloyalen Repräsentanten jeglichen Einfluß im DIHT verloren.

1.2. Die neue ausbildungspolitische Programmatik

Die bildungspolitische Programmatik des DIHT war in der Phase der Gleichschaltung ideologisch und inhaltlich wenig konkret. Die wenigen, aber effektiv inszenierten Stellungnahmen des Handelstages sahen die NS-Berufserziehung organisatorisch an der Seite von DAF und DINTA, ordnungspolitisch eingebettet in eine ständisch organisierte Wirtschaft. Damit folgte man den Ideen THYSSENS zum „ständischen Aufbau“ der Wirtschaft (BROSZAT 1986). Der Nationalsozialismus, so ein Kommentator in der „Deutschen Wirtschafts-Zeitung“, dem Zentralorgan des DIHT, „vermag also eine neue Aera der deutschen Berufsausbildung einzuleiten, deren Leitmotiv Zusammenfassung der bisher zersplitterten Bemühungen, betriebsverbundene Leh-

re, weitgehende ständische Selbstverwaltung der Berufsausbildung und größere Konstanz in der bisher sehr planlosen Lehrlingsaufzucht sind“ („Von der alten zur neuen Sozialordnung“, in: DWZ 31 [1933], S. 784).

ARNHOLD, seit seiner Berufung durch VON RENTELN ausbildungs- und sozialpolitischer Berater des DIHT, wurde auf der gemeinsamen Sitzung des Ausschusses für Kaufmännisches und Gewerbliches Bildungswesen mit dem Sozialpolitischen Ausschuss am 27.9.1933 noch deutlicher, in dem er die „Wehrhaftmachung des schaffenden Menschen“ als das eigentliche Ziel aller zukünftigen arbeits- und betriebspädagogischen Anstrengungen herausstellte (Protokoll der Sitzung des DIHT-Bildungsausschusses vom 27.9.1933, in: Verhandlungen des DIHT, Bd. 1933, S. 79). Die Haltung ARNHOLDS, daß die „Lehrlingsaufzucht“ ein wesentliches Instrument der betrieblichen Sozialpolitik sei, wurde vom DIHT umgehend aufgegriffen und zum Programm erklärt.

Die Entpolitisierung des DIHT wurde durch einen Beitrag, der im Februar 1934 in der „Deutschen Wirtschafts-Zeitung“ erschien, angezeigt. Entgegen dem im DIHT seit April 1933 verbreiteten NS-Jargon von der „organischen Betriebs- und Wirtschaftsführung“ (ARNHOLD), plädierte J. WILDEN, ein langjähriger Mitarbeiter der Düsseldorfer IHK, indirekt für das Ende der bisherigen Berufserziehungspolitik und für eine pragmatische Lösung der anstehenden Probleme. Die von ihm geforderte Reintegration der jugendlichen Arbeitslosen in den Arbeitsmarkt, ein tagespolitisch bedeutendes Thema, sollte demnach mit den bewährten ordnungspolitischen Mitteln erfolgen. Die Politisierung der Berufserziehung durch DAF und DINTA vor Augen, wandte sich der Düsseldorfer Syndikus wieder den Alltagsrealitäten zu. Im Februar 1934, nach dem Kotau VON RENTELNS vor HITLER, stellt er mit Blick auf die Krise des Jugendarbeitsmarkts fest: „Völlig befriedigend lösen läßt sie [die Jugendarbeitslosigkeit] sich nur mit der Zeit und nur auf dem erprobten Wege: durch die geregelte Lehre im Kaufmannsbetrieb, ergänzt durch die Berufsschule“ (WILDEN 1934).

Die erste Beratung des DIHT-Bildungsausschusses nach der Vereinnahmung durch das RWM am 9.10.1934 bestätigte den von WILDEN aufgezeigten Kurs (DIHT an PMWA vom 19.6.1934; BAP 40.01-6910; „Die Ausbildung des Nachwuchses für die Wirtschaft“, in: DWZ 31 [1934], S. 996).

Die Politik des DIHT-Bildungsausschusses im ersten Jahr des NS-Regimes nahm insofern einen anderen Verlauf als die des DA, als dessen Verbindung zur Industrie nicht so intensiv und das Interesse HITLERS an dem Spitzenverband weniger ausgeprägt war. Eine Radikalisierung des DIHT, verbunden mit der Orientierung an der Mittelstandspolitik der NSDAP sowie an dem Programm zum ständischen Aufbau der Wirtschaft, war die Folge. Der DA hingegen agierte taktisch geschickter und entging den „Gleichschaltungsaktionen“ durch die Bereitschaft, die vorhandenen Strukturen unter Wahrung

der eigenen Interessen den Vorstellungen der „neuen Herren“ graduell und partiell anzupassen. Nach dem Vorbild des RDI, der sich eine gewisse Unabhängigkeit in der Anfangszeit der braunen Diktatur bewahrt hatte, konnte der DA – zunächst – sein Profil und seinen maßgebenden Einfluß auf die Entwicklung der industriellen Berufserziehung im Dritten Reich behaupten.

Die weiterhin geführten ideologisch ausgetragenen Schlachten um die Berufserziehung wurden fortan im Umfeld der DAF geplant und mit Unterstützung der DINTA durchgeführt. Nach der ordnungspolitischen Integration des DIHT in das RWM, konzentrierten sich der DA und der DIHT seit dem Sommer 1934, ganz im Sinne HITLERS, auf die Bekämpfung der Arbeitslosigkeit und auf die Beseitigung des Facharbeitermangels.

2. Der angespannte Jugendarbeitsmarkt

Der konjunkturelle Aufschwung lies bereits im Frühjahr 1934 bei den Arbeitsämtern nachhaltige Veränderungen erkennen. Ein „gewisser Mangel“ an Facharbeitern wurde zuerst im Baugewerbe und in der Textilindustrie festgestellt (GAEBEL 1933; „Facharbeitermangel und Facharbeiternachwuchs“, in: SP, H.29, 1934, BRÜCKNER 1933; HACHTMANN 1987). Die staatliche Intervention im Bereich der Rüstungspolitik zeigten damit in den von Arbeitslosigkeit besonders betroffenen Branchen erste Wirkung. Auch der Fahrzeugbau, ein traditionell rüstungsnaher Wirtschaftssektor, notierte im Mai 1934 einen wachsenden Bedarf an Facharbeitern.

Ein Blick auf den Jugendarbeitsmarkt bestätigt die konjunkturell günstige Entwicklung zwischen 1933 und 1934. Die Arbeitslosigkeit der 14- bis 18jährigen (*Tabelle 1*) verringerte sich innerhalb eines Jahres um rund 19 Prozent.

*Tabelle 1: Arbeitslose Jugendliche unter 18 Jahren 1933 und 1934**

Jahr	insges.	männlich		weiblich	
		Arbeiter	Angestellte	Arbeiterin	Angestellte
1933	166.467	79.826	8.181	59.037	19.423
1934	135.168	58.461	8.803	46.908	20.996
Diff	31.299	21.365	622	12.129	1.573
in %	-18,8	-26,7	+7,6	-20,5	+8,0

Quelle: SP, H.36, 1934, Sp. 1075; * Stichtage der Erhebung waren der 16.6.1933 und der 15.6.1934

Die mit Abstand schlechtesten Aussichten auf dem Arbeitsmarkt der Jugendlichen „unter 18 Jahren“ hatten mit einer Zunahme der Erwerbslosigkeit von 8% die weiblichen Angestellten. Von der günstigen Konjunktur profitierten vor allem diejenigen jugendlichen Arbeiterinnen und Arbeiter, die eine Erstausbildung begonnen hatten oder die einen Ausbildungsplatz suchten (SCHÜTTE 1992). Und das, obwohl sich 1934 die Zahl der Schulentlassenen (Tab. 2) gegenüber dem Vorjahr annähernd verdoppelt hatte (BURGDÖRFER 1933, STUDDERS 1934, KLABUNDE 1936, SIEMERING 1937, PIERENKEMPER 1986).

Tabelle 2: Schulentlassene und Erwerbstätige 1933-1936

Jahr	Schulentlassene	Erwerbstätige
1933	660.000	32.296.000
1934	1.270.000	-
1935	1.240.000	-
1936	1.200.000	33.000.000

Quelle: SP, H. 36, 1934, Sp. 1043ff.

Die sprunghafte Zunahme der Schulentlassenen, ein Nachwirkung des Geburtenausfalls der Kriegsjahrgänge 1915 bis 1918, der die Jugendarbeitslosigkeit in der Altersgruppe der 14- bis 18jährigen in engen Grenzen hielt und einen völligen Zusammenbruch des Berufserziehungssystems verhinderte, war insofern kein besonderes Problem, als der Arbeitsmarkt für Jugendliche seit Ostern 1934 eine wachsende Nachfrage, und zwar in allen Wirtschaftsbereichen, registrierte (zur Entwicklung vor 1933: GAEBEL 1934b, REINISCH 1984, SCHÜTTE 1992). Sowohl die Zahl der gemeldeten Lehr- und Anlernstellen als auch die der Vermittlung von Ausbildungsplätzen nahm, wie *Tabelle 3* zeigt, zwischen den Berichtsjahren 1933/34 und 1936/37 deutlich zu.

Das Vermittlungsniveau des Jahres 1929/30, das noch nicht von der Weltwirtschaftskrise gekennzeichnet war, wurde bereits 1933/34 durch einen Zuwachs von 38% überboten. Mit 447.593 in Lehr- und Anlernstellen vermittelten männlichen (317.929) und weiblichen (129.664) Jugendlichen wurde im Berichtsjahr 1936/37 – dem Beginn des Vierjahresplans (VJP) – der Höhepunkt erreicht und das Ergebnis von 1933/34 (184.108) um rund 240% verbessert. Das Angebot an Ausbildungsplätzen stieg im gleichen Zeitraum von 219.035 um 235% auf 514.342.

Der Blick auf die Daten der von der Arbeitslosenversicherung befreiten Lehrlinge⁹ (*Tab. 4*) ermöglicht ein genaueres Bild von der Entwicklung des Jugendarbeitsmarkts im frühen Nationalsozialismus zu zeichnen. Demnach expandierte der Ausbildungssektor, von saisonalen Einbrüchen unterbrochen,

seit April 1934. Im Winterhalbjahr 1936/37 geriet die Konjunktur des Lehrstellenmarkts erstmals leicht ins Stocken. Die Wende wurde im August 1937 eingeleitet. Danach kehrte die Nachfrage nach Lehrstellen wieder zu normalen Verhältnissen zurück.

*Tabelle 3: Entwicklung des Jugendarbeitsmarkts 1929-1936**

Jahr	gemeldete Lehr- u. Anlernstellen	in Lehr- u. Anlernst. vermittelte Personen	in % der gemeldeten Stellen
1929/30	100	100	67,8
1930/31	83	89	72,6
1931/32	63	73	79,2
1932/33	65	76	79,6
1933/34	111	138	84,1
1934/35	150	195	87,9
1935/36	200	268	90,1
1936/37	261	334	87,0

Eigene Berechnung; * Zeitraum: 1. Juli bis 30. Juni

Quelle: 6. bis 10. Bericht der Reichsanstalt für Arbeitsvermittlung und Arbeitslosenversicherung, Beilage zum Reichsarbeitsblatt, 1934ff., passim

Tabelle 4: Von der Arbeitslosenversicherung befreite Lehrlinge

Mon/ Jahr	1933	1934	1935	1936	1937	1938	1939
Januar	504.759	506.590	598.691	704.254	796.770	857.141	936.945
Februar	499.898	496.446	603.099	709.533	796.259	857.825	933.068
März	483.394	487.928	587.705	704.603	783.053	842.039	904.542
April	477.326	518.785	620.590	729.086	823.069	872.279	936.948
Mai	490.826	544.191	656.888	760.453	844.937	907.182	967.119
Juni	502.207	566.163	673.133	776.387	856.606	926.697	-
Juli	514.895	579.306	683.330	785.320	869.864	950.107	-
August	517.911	586.562	695.283	792.978	872.193	957.125	-
September	521.012	588.976	699.957	794.869	870.817	957.000	-
Oktober	513.047	590.572	705.606	793.791	865.809	949.054	-
November	512.602	597.197	709.500	797.780	863.496	946.317	-
Dezember	509.961	597.861	704.020	798.486	861.676	942.748	-
M-Wert	503.987	555.048	661.484	762.295	842.046	913.793	-
Z.-Rate*	-22.943	+51.061	+106.436	+100.811	+79.751	+71.747	-

Quelle: Statist. Beilage zum Reichsarbeitsblatt, 1932-1939, passim; * Differenz gegenüber Vorjahr; die Daten für 1938 berücksichtigen Österreich und das „Sudentenland“ nicht; Angaben für 1939 beziehen sich auf das „Altreich“.

Der Mittelwert des Jahres 1929 (711.637) wurde mit 729.086 versicherungsbefreiten Lehrlingen Ostern 1936 eingestellt. Die bedeutendste Expansion erlebte der Lehrstellenmarkt zwischen März 1934 und November 1935. Innerhalb von zwanzig Monaten wurde ein Nettozuwachs von 221.572 Lehrstellen verbucht. Selbst in den folgenden Monaten, wie der Einbruch im Winterhalbjahr 1935/36 zeigt, war die Nachfrage nach Lehrlingen in dieser saisonbedingt ungünstigen Periode außergewöhnlich hoch.

Ein Vergleich der Werte vom März (Frühjahrswerte) mit den Herbstwerten (September) des jeweiligen Vorjahres bestätigt diese Entwicklung. Zu keinem Zeitpunkt zwischen 1934 und 1937 fiel der Einbruch auf dem Ausbildungssektor mit 4.897 Lehrstellen derart geringfügig aus wie zwischen September 1935 und März 1936. Im darauffolgenden Winterhalbjahr 1936/37 betrug der saisonale Rückgang bereits wieder 15.433 Lehrstellen. Für das Jahr 1933/34 lag der Vergleichswert bei 33.084. Ein weiterer beachtlicher Aufschwung ist zwischen April 1936 – am 1. April begann traditionell die berufliche Erstausbildung – und 1. August 1937, dem zweiten, in den 30er Jahren weniger bedeutenden Einstellungstermin im Jahr, zu verzeichnen. Die Ankündigung des VJP im Jahre 1936 wirkte demnach sichtbar stimulierend auf den Jugendarbeitsmarkt (SYRUP 1938).

Die Nachfrage der Wirtschaft nach weiblichen und männlichen Auszubildenden konzentrierte sich zwischen 1933 und 1936 (Tab. 5) im wesentlichen auf

Tabelle 5: Von Arbeitsämtern vermittelte Jugendliche 1932-1936

Beruf/ Jahr	1932/33	1933/34	1934/35	1935/36	in % von 1933/34	Zus.
<i>männlich</i>						
Maschinen- u. Bauschlosser zus.	4.790	9.485	14.226	18.028	-	-
	3.945	8.270	11.433	14.146	-	-
	8.735	17.755	25.659	32.174	+81,2	84.323
Kaufm. Ang.	6.091	12.239	15.687	23.740	+93,9	57.757
Tischler	2.405	5.067	6.261	9.991	+97,1	23.724
Maurer	555	2.610	5.283	10.408	+298,7	18.856
<i>weiblich</i>						
Verkäuferin	11.021	13.189	18.072	24.219	+83,6	66.501
Kaufm. Ang.	4.340	-	9.760	4.667	-	-
Hausgehilfin	3.738	9.538	9.105	10.809	+13,3	33.190
Schneiderin	4.298	5.190	7.069	9.837	+89,5	26.394

Quelle: Eigene Berechnung

einige wenige Berufsgruppen und Branchen („Die öffentliche Berufsberatung in Deutschland nach der Berufsberatungsstatistik“, in: RABl, II, Nr.9, 1934; GAEBEL 1934a; „Die Berufsberatung und Lehrstellenvermittlung bei den Arbeitsämtern“, in: RABl, II, Nr.7, 1935; Achter Bericht 1936; Neunter Bericht 1937). Den männlichen Jugendlichen wurden im Berichtsjahr 1933/34, wie bereits im Vorjahreszeitraum, vor allem offene Lehr- und Anlernstellen im Metall- und Baugewerbe sowie im kaufmännischen Sektor angeboten. Die Berufe Bau- und Maschinenschlosser sowie Elektroinstallateur standen dabei sowohl bei den ratsuchenden Bewerbern als auch bei der nachfragenden Industrie hoch in Kurs. Das Handwerk suchte in erster Linie Bäcker, Maler, Tischler und Fleischer. Der mit Abstand am häufigsten nachgefragte und durch die Arbeitsämter vermittelte Beruf war jedoch der kaufmännische Angestellte. Auch bei den weiblichen Ratsuchenden hielten die Kaufmännischen Berufe zwischen Juli 1933 und Juni 1934 die Spitzenposition. In offene Stellen wurden allen voran Verkäuferinnen, städtische Hausgehilfinnen und Schneiderinnen vermittelt.

Im Berichtsjahr 1934/35, in dessen Zeitraum die größte Expansion an Lehr- und Anlernstellen fiel, herrschte ein beachtliches Überangebot an Ausbildungsplätzen für Former, Metallschleifer, Bohrer, Fräser, Hobler und Versicherungsangestellte bei den männlichen Bewerbern und für Wäscherinnen, Plätterinnen und Kartonagenarbeiterinnen bei den weiblichen Ratsuchenden. Damit wurden die Verhältnisse des Vorjahres bei den Frauen bestätigt. Der Lehr- und Anlernstellenmarkt für die männlichen Jugendlichen hatte im gleichen Zeitraum ein Überangebot an Handwerksberufen (Klempner, Huf- und Beschlagschmied) vorzuweisen. Während sich das Verhältnis von Angebot und Nachfrage für die weiblichen Schulentlassenen im Berichtsjahr 1935/36 nicht wesentlich veränderte, wurden von den männlichen Bewerbern vor allem die Eisen- und Metallformer von der Wirtschaft umworben. Absolut betrachtet wurden vom Metallgewerbe die meisten Jugendlichen zwischen Juli 1934 und Juni 1936 nachgefragt und eingestellt. Die Zahl der von den Arbeitsämtern vermittelten Bau- und Maschinenschlosser lag beispielsweise in dem genannten Zeitraum bei 84.323, was einem Zuwachs von 81,2 Prozent entsprach (MOLLE 1935).

3. Die Ausbildungspolitik der Industrie

Der Betriebsbericht der Krupp AG in Essen notierte für das Geschäftsjahr 1933/34: „Der allgemeine Mangel an geeigneten Facharbeitern zwang sehr dazu, bei dringenden Aufträgen außer in Überstunden auch vielfach des Sonntags arbeiten zu lassen. Erfreulicherweise war es möglich, viele während der Krisenzeit abgebaute Angehörige der Werkstatt wieder einzustellen, während leider manche gute, wegen ihres jugendlichen Alters arbeitslos gewordene Facharbeiter durch andersweitige Beschäftigung nicht zurückgeholt werden konnten“ (HA KRUPP, WA 41/3-810).¹⁰

Derartige Rahmenbedingungen veranlaßten die Wirtschaft, ausbildungspolitisch aktiv zu werden. Mit dem Facharbeitermangel unvorbereitet konfrontiert, suchten die Interessenverbände der Industrie nach Wegen, dem drohenden Engpaß auf dem Jugendarbeitsmarkt zu begegnen. Im Rahmen des „Notwerks der deutschen Jugend“, zur Jahreswende 1932/33 noch von der Regierung SCHLEICHER ins Leben gerufen, hatte die Industrie bereits vor 1933 einen Beitrag zur beruflichen Weiterbildung erwerbloser Jugendlicher geleistet (Erl. RAM vom 24.12.1932, in: RABl, I, Nr.36, 1932; Arbeitsamt Essen an KRUPP vom 3.5.1933, HA KRUPP, WA 41/6-74; ZIERTMANN 1933). Ein Aspekt der Maßnahme konzentrierte sich darauf, „erwerbslose Facharbeiter durch systematische Übungsarbeiten in möglichst kurzer Zeit wieder auf ihre frühere Leistungsfähigkeit in ihrem erlernten Beruf zu bringen oder sie zu einem anderen Beruf umzuschulen“ (HA KRUPP, WA 41/3-904; „Erwerbslosenbetreuung im Magdeburger KRUPP-GRUSON-Werk“, in: TE, Nr. 5, 1933; „Kurse für arbeitslose Junggesellen und Lehrlinge ohne Lehrstellen“, in: TE, Nr.8, 1933; FLÄCHSENHAAR 1933).

Die im November 1933, mit einiger Verzögerung veröffentlichten „Richtlinien für die Schulung arbeitsloser Jugendlicher“ (Richtlinien 1933) waren ein erster Versuch des DA, dem sich abzeichnenden Nachwuchsmangel programmatisch zu begegnen. In Zusammenarbeit mit „Schulmännern, Arbeitnehmern, Arbeitgebern“ (ebd.) und der Reichsanstalt für Arbeitsvermittlung und Arbeitslosenversicherung (RAV) entwickelt, beabsichtigten die Richtlinien zur „Linderung der größten Not unseres Volkes, der Arbeitslosigkeit der Jugend“ (ebd.) beizutragen. Das Programm basierte zum einen auf den Erfahrungen der in den zurückliegenden Jahren durchgeführten Maßnahmen (SCHÜTTE 1992, 1994), zum anderen wurden neue arbeitsmarktpolitische und arbeitspädagogische Konzepte verfolgt.

An dem zeitlich begrenzten Charakter der Schulung hielten die „Richtlinien“ ebenso fest wie an den traditionellen Zielgruppen. Neben Schülertlassen und Ausbildungsabbrechern sollten die 18- bis 25jährigen und die Ungelernten in die Maßnahmen einbezogen werden. Für die 14- bis 17jährigen ohne Lehrstelle wurde eine „allgemeine Arbeitsschulung“ gefordert, deren Dauer maximal ein Jahr betragen sollte. Sie sollte die manuellen Fertigkeiten der Teilnehmer erhöhen, den Umgang mit gewöhnlichen mechanischen Werkzeugen erproben und das „Gefühl für Ordnung, Sauberkeit, Unterordnung und Kameradschaftlichkeit“ fördern. Aus Mangel an Arbeit gekündigten Lehrlingen sollte die Möglichkeit zur Ablegung der Facharbeiterprüfung eingeräumt werden. Das arbeitspädagogische Programm für junge Facharbeiter sah wöchentlich 24 Stunden für praktische Tätigkeiten, vier Stunden theoretischen Unterricht und weitere vier Stunden Sport vor. Die Dauer dieser Maßnahmen sollte nach den Vorgaben der RAV im Durchschnitt sechs Wochen nicht überschreiten. Das pädagogische Personal wurde, dem Bedarf und Unterrichtsinhalt entsprechend, aus dem Kreis arbeitsloser Meister, Techniker,

Lehrer und Ingenieure rekrutiert. Die Finanzierung der Programme wurde durch die RAV sichergestellt.

Mit den „Richtlinien“ war es dem DA gelungen, einen Kompromiß zu formulieren. Die Interessen der Industrie, aber auch die des neuen Regimes wurden damit gewahrt (HEILANDT 1933). Das Zugeständnis an die DAF, wonach diese für „alle über die Berufsbildung hinausgehenden Schulungsziele“ verantwortlich sei, und die Anmerkungen zu den ordnungspolitischen Vorstellungen des NS-Regimes, die „Richtlinien“ hatten sich das GOEBBELSche „Winterhilfswerk“ zum Vorbild genommen, verweisen auf einen ausbildungspolitischen Kurs der kontrollierten, schrittweisen Anpassung. Gewissermaßen mit einem politischen Kommentar versehen wurden die „Richtlinien“ der Öffentlichkeit vorgestellt („Die Richtlinien für die Schulung arbeitsloser Jugendlicher“, in: TE, Nr.11, 1933, S. 83ff.). Durch die Betonung der engen Zusammenarbeit mit der RAV, deren fachliche und sachliche Kompetenz demonstrativ herausgestellt wurde, präsentiert sich der DA als Treuhänder staatlicher Ordnungspolitik (DA an PMWA vom 16.8.1933, BAP 40.01-6703, Bl. 233f.).

Die im Januar 1934 vom RWM ausgesprochene Genehmigung zur Errichtung einer Sozialwirtschaftlichen Abteilung im RDI markierte macht- wie berufserziehungspolitisch betrachtet eine Wende. Seit Oktober 1933 hatte die Industrie, namentlich der RDI daran gearbeitet, ein mit Ausbildungsfragen vertrautes Gremium gegen Parteiideologen und NS-Verbänden politisch durchzusetzen (RDI an Mitglieder des VDA-Vorstandes vom 30.10.1933, HA KRUPP, FAH/ IV E 179). Mit der ministeriellen Zusage war es der Industrie in überraschend kurzer Zeit gelungen, ein eigenständiges Forum jenseits parteilicher und staatlicher Kontrolle zu reinstallieren. Damit war es zugleich gelungen, eine in der Weimarer Republik begonnene Tradition fortzusetzen, die mittelfristig eine weitreichende Autonomie in „Fragen der Berufs- und Lehrlingsausbildung unter besonderer Berücksichtigung der derzeitigen Berufshilfeaktion der Abiturienten“ garantierte (RDI an Dr. KRUPP VON BOHLEN und HALBACH vom 24.1.1934, HA KRUPP, FAH/ IV E 179). Zum Aufgabenfeld des eigens dafür in der Sozialwirtschaftlichen Abteilung des RDI eingerichteten Ausschusses Für Industrielles Ausbildungswesen zählte die „Sicherstellung eines ausreichenden Facharbeiterstammes und Facharbeiternachwuchses“ (Stellungnahme des RDI vom 16.10.1934, HA KRUPP, FAH/ IV E 179, Bl. 8). Mit der in Berlin am 18.4.1934 durchgeführten Tagung „Wege zur Behebung des Facharbeitermangels“ demonstrierte die Industrie erstmals öffentlich ihre arbeits- und berufserziehungspolitische Kompetenz im NS-Regime (Reichsstand 1934). Die von dem Vorsitzenden des Ausschusses für Industrielles Ausbildungswesen HEINRICH CUNTZ durchgeführte Veranstaltung nahm mit zwei aktuellen Beiträgen Stellung zur industriellen Nachwuchsfrage.

Eine *posthum* abgegebene, von Pathos gekennzeichnete Erklärung des Präsident des RDI, GUSTAV KRUPP VON BOHLEN und HALBACH, verlieh der Tagung zusätzlich ein berufserziehungspolitisches Gewicht. KRUPP forderte die Unternehmer auf, eine Woche nach der Berliner Tagung, am 27.4.1934, „in vermehrtem Umfange“ Lehrlinge einzustellen (Reichsstand 1934, S. 6). Einleitend, gewissermaßen als Reverenz an die politische Öffentlichkeit, hatte er die „Bemühungen der Reichsjugendführung, der Deutschen Arbeitsfront und der Berufsschulen im Rahmen der zusätzlichen Berufsausbildung“ (ebd.) anerkennend gewürdigt und die Notwendigkeit einer „gesteigerten Qualitätsarbeit“ (ebd.) betont, die mit Blick auf die zukünftigen Aufgaben nur mit „hochwertigen Facharbeitern“ (ebd.) zu leisten sei.

CUNTZ knüpfte mit seinem Beitrag über die „Gegenwartsaufgaben der industriellen Lehre“ (Reichsstand 1934, S. 7) formal wie inhaltlich an die von KRUPP abgegebene Erklärung an. Mit einem Wort LEYS zum neuen Charakter der Arbeit, die „nicht mehr finsternes Los, sondern freudiger Dienst an der Volksgemeinschaft“ sei (ebd.), eröffnete CUNTZ die Tagung und stellte rückblickend fest: „Der Beruf ist nicht mehr, wie es eine marxistische Propaganda jahrzehntelang dem Arbeiter einzuhämmern suchte, ein Übel, nein, der Beruf kommt wieder zu Ehren. Er bekommt wieder Klang und Farbe, Inhalt und Leben, und der Träger des Berufes ist wieder erfüllt von Stolz, von einem Gefühl der Berufsehre und der Leistungsverpflichtung“ (ebd.).

Im Zentrum des Vortrags stand jedoch die Verteidigung der Industrielhre. Gegen die neuen nicht näher bezeichneten Kritiker gerichtete unterstrich CUNTZ das Recht des Lehrherrn, „auf das Maß und das Ziel der Berufsausbildung bestimmenden Einfluß auszuüben“ (ebd.). Der industrielle Nachwuchs sollte auch zukünftig „von dem Unternehmertum selbst für die von ihm verantwortlich geführte Wirtschaft herangebildet“ werden (ebd.). Deshalb habe auch jeder Ausbildungsbetrieb die Verpflichtung zur „Bestgestaltung der Lehre“ (ebd., S. 9).

In seinem Plädoyer für eine Normalisierung der Debatte um die zukünftige Gestalt der Berufserziehung notierte CUNTZ unmißverständlich: „Es kommt nicht nur auf ein gewisses Maß beruflicher Kenntnisse und Fertigkeiten an, sondern es gilt, die Persönlichkeit des jungen Menschen zu erfassen und *ihn in der laufenden Betriebsarbeit* zu erziehen und zu bilden“ (ebd., S. 10). Damit war CUNTZ zum „Kern des jetzigen Problems“ (ebd.) vorgedrungen: Es ging dem Reichsstand vor allem darum, HITLER und dessen Umfeld klar zu machen, daß die von den NS-Organisationen durchgeführten und geplanten Eingriffe in die betriebliche Berufsausbildung eine Störung des sozial- und ausbildungspolitischen Engagements der Industrie zur Konsequenz haben würden.

Um die angemeldete Mitsprache von Reichsjugendführung und DAF nicht grundsätzlich abzuwehren, prägte der Reichsstand die Formel von der „zu-

sätzlichen Berufsausbildung“ (1934, S. 11). Sie sei, ganz im Sinne des Reichswirtschaftsministers SCHMITT, „durchaus geeignet, bei der Behebung des drohenden Facharbeitermangels erfolgreich mitzuwirken“ (ebd.). In diesem Punkt, so CUNTZ abschließend, hätte die Industrie die Aufgabe, „das Zusammenwirken des Lehrherrn mit allen außerbetrieblichen Stellen“ (S. 12) zu fördern. Eine ausbildungspolitische Arbeitsteilung, die der Industrie die Aufgabe der beruflichen Sozialisation und den Parteiorganisationen die politisch-normative Schulung zuerkannte, wurde damit zur Diskussion gestellt (zur Berufserziehungspolitik der HJ: KIPP/SCHÜSSLER 1985).

Die berufserziehungspolitischen Perspektiven des *neuen* RDI stellte STUDERS vor, als Mitglied der Geschäftsführung seit den 1920er Jahren mit Nachwuchsfragen bestens vertraut. In seinem Beitrag „Quantitative und qualitative Mängel des Facharbeiternachwuchses und Mittel zu ihrer Behebung“ (Reichsstand 1934, S. 13ff.), der die künftige Entwicklung des Jugendarbeitsmarkts an den Anfang stellte, skizzierte STUDDERS, mit Blick auf die weitere Arbeit des REICHSSTANDS, fünf Aufgaben. Demnach sollte dem Facharbeitermangel über geeignete Maßnahmen zur Berufsvorbereitung und quantitativen und qualitativen Verbesserung der Lehrlingsausbildung hinaus durch „körperliche und geistige Ertüchtigung der Jugend“ (ebd., S. 29) und einschlägigen Angeboten zur beruflichen Weiterbildung der Arbeiterschaft begegnet werden.

In sachlicher Hinsicht bewegte sich der Reichsstand mit dieser Programmatik ganz im Rahmen der vom DA, vom Ausschuss für Industrielles Ausbildungswesen, Allgemeine Bildungsfragen und Soziale Betriebspolitik sowie dem Reichskuratorium für Wirtschaftlichkeit seit den frühen 1930er Jahren vertretenen Berufserziehungspolitik. Der von RDI und VDA im Jahre 1930 gegründete Ausschuss für Industrielles Ausbildungswesen konzentrierte sich ausschließlich auf das „Sondergebiet der industriellen Berufsausbildung“ (CUNTZ 1933). Konzeptionell auf die „Bestgestaltung der Arbeit“ eingeschworen, hatten die drei mit bildungspolitischen Fragen vertrauten Verbände staatliche Eingriffe in die betriebliche Autonomie seit der Kontroverse um das Berufsausbildungsgesetz in den 20er Jahren grundsätzlich ausgeschlossen (Reichskuratorium 1931, 1933; Schütte 1992).

Von der noch auf der Tagung demonstrativ angekündigten Bereitschaft zur Kooperation mit NS-Organisationen distanzierte sich die Industrie im Verlauf des Jahres 1934. Den angesprochenen Gemeinsamkeiten wurde immer weniger Beachtung geschenkt. Der Aspekt der *zusätzlichen Berufsausbildung* wurde kurzerhand zur Disposition gestellt. Begünstigt durch den Wechsel an der Spitze des RWM verfolgte der Reichsstand eine neue Politik. Mit SCHACHT, der sein neues Amt als Wirtschaftsminister im Juli 1934 angetreten hatte, war der Industrie ein Verbündeter mit ähnlich gelagerten Interessen zuge wachsen. Die von SCHACHT Ende 1934 veranlaßte Neuorganisation des industriellen Verbandswesens verschaffte der Industrie – obschon KRUPP als Prä-

sident des RDI abgelöst wurde, wie auch VON RENTELN von der DIHT-Spitze – auch im Bereich der Berufserziehungspolitik ein neues Maß an Autonomie.

Es war denn auch nurmehr konsequent, daß sich der „Führer der Wirtschaft“, ein von der NSDAP installiertes Wirtschaftsgremium, im September 1934 von seiner bisherigen Politik distanzierte und sich die berufserziehungspolitische Argumentation der Industrie zu eigen machte. In einem Schreiben an das im Aufbau befindliche Reichserziehungsministerium gelangte das Parteigremium zu der Erkenntnis: „Deshalb ist die Frage, ob der Lehrherr auch im neuen Staate die ihm gestellten Aufgaben verantwortlich zu erfüllen hat, nicht nur zu bejahen, sondern es ist darauf hinzuweisen, daß ihm *größere* Verantwortung und *größere* Pflichten auferlegt werden“ (Führer der Wirtschaft an RPrMWEV vom 20.9.1934, BAP 40.01-8569). Dazu war der Reichsstand und die von ihm vertretenen Industrieunternehmen fraglos sofort bereit.

Zwischen Ende 1934 und der Durchführung des Vierjahresplans im September 1936 konzentrierte sich die Industrie auf zwei ausbildungspolitische Schwerpunkte: erstens auf die Sicherstellung des Qualitätsarbeiternachwuchses, zweitens auf die Verrechtlichung der Facharbeiterprüfung. Während die Selbständigkeit des industriellen Prüfungswesens erst im Zusammenhang mit dem VJP realisiert wurde, veränderte die „Qualitätsarbeiterfrage“ bereits vor 1936 die Form der industriellen Berufsausbildung.

Die auf der Berliner Tagung im Februar 1934 vom Reichsstand – der nach der Neuordnung des Verbandswesens in Reichsgruppe Industrie (RI) umbenannt worden war –, angekündigte „Intensivierung“ der Berufsausbildung wurde seit dem Frühjahr 1935 in großem Maßstab umgesetzt. Zunächst gründete die RI im März 1935 unter Vorsitz von CUNTZ den Ausschuss für Qualitätsarbeiterfragen, der die „Beschaffung und Herausbildung qualifizierter Arbeitskräfte“ zum Ziel hatte und dem in erster Linie „Persönlichkeiten“ aus namhaften Industrieunternehmen (Siemens, IG-Farben, Krupp, AEG, Hochtief, Zeiss, Merck) angehörten (RI an Vereinigte Stahlwerke vom 14.2.1935, Archiv THYSSEN, VSt-266). Die von der RI eingeleitete Kampagne zeigte unmittelbar Wirkung. Noch im Frühjahr 1935 gründete die GUTEHOFFNUNGSHÜTTE, ein Großunternehmen der Hütten- und Stahlindustrie, zur Beseitigung des Facharbeitermangels auf Konzernebene einen „Ausschuss für Nachwuchsfragen“ (Prot. der 1. Sitzung vom 18.2.1935, HANIEL Archiv, 4001020/3; Jahresgeschäftsbericht 1934/35, HANIEL Archiv, 400100/29). Ferner wurden auf regionaler Ebene zur Steuerung und Koordinierung des (Jugend-)Arbeitsmarkts entsprechende „Ausschüsse für Qualitätsarbeiterfragen“ eingerichtet (BGN/Eisenschaffende Industrie an Mitglieder vom 1.4.1936, HANIEL Archiv, 4001020/3).

Schließlich verstärkte die Industrie die Zusammenarbeit mit der RAV. Demnach sollten auf regionaler Ebene Vertreter der Industrie als „Obleute“ der Landesarbeitsämter agieren. Die Verbesserung der Kooperation zwischen lokaler Wirtschaft und Staat wie gemeinsame Beratungen zur Beseitigung des Mangels an Qualitätsarbeitern waren das Ziel (BGN/Eisenschaffende Ind an Mitglieder vom 16.5.1935, HA KRUPP, WA 41/6-76a). Der Erlaß des Präsidenten der Reichsanstalt über die „Schulung von Fachkräften für die Metallindustrie“ vom 17.5.1935 war ein erstes ordnungspolitisches Ergebnis der engen Zusammenarbeit (Erl. vom 17.5.1935, HA KRUPP, WA 41/6-76a). Weitere Erlasse mit arbeitsmarktpolitischem Charakter ergingen in den folgenden Jahren.

Die Kooperation mit dem RAV versetzte die Industrie in die Lage, eine Ausbildungspraxis zu forcieren, die sich mit Blick auf den Facharbeitermangel nicht ausschließlich auf die Intensivierung der Lehrlingsausbildung stützte, sondern zusätzlich durch den Ausbau des Anlernwesens und durch „Requalifizierungs“-Maßnahmen sicherstellte. Das Anlernwesen basierte auf der Konzeption, vor allem ältere Arbeiter und arbeitslose Jugendliche je nach angestrebter Tätigkeit in längeren oder kürzeren Unterweisungen auf eine „spezielle Arbeitsverrichtung“ unsystematisch vorzubereiten und bestehende „Leistungsqualitätsverluste“ auszugleichen (STUDDERS 1936a). In Spezialkursen, die mehrere Wochen dauerten, wurden sie zu „Qualitätsarbeitern“ umgeschult oder für „spezielle Berufe“ ausgebildet (RIEDEL 1933, REICH 1934). Eine beachtliche Expansion der industriellen Lehrwerkstätten war die Folge. Lag deren Zahl 1933 noch bei 167, so wurden 1936 bereits 691 und 1937 rund 1550 Werkstätten ermittelt (RÄNSCH 1937, MÜLLER 1939, EICHBERG 1965).

4. Die staatliche Berufsausbildungspolitik

Die staatlichen Maßnahmen zur Bekämpfung des Facharbeitermangels im Bereich der beruflichen Erstausbildung konzentrierten sich nach 1933 auf die Berufsberatung und Lehrstellenvermittlung. Neben den Maßnahmen im Rahmen der *zusätzlichen Berufsausbildung* hatte die RAV seit der Verabschiedung des Gesetzes zur Ordnung der nationalen Arbeit (RGBl I, 1934, S. 45ff.) im Januar 1934 ferner die Aufgabe übernommen, den „Arbeitseinsatz“ der Jugendlichen zu regulieren. In mehreren Schritten wurde die gesetzliche Grundlage geändert. Bis zur Durchführung des Vierjahresplans 1936 veränderte sich auch der Charakter der Berufsberatung und Lehrstellenvermittlung wesentlich. In einer Bilanz stellte ein Mitarbeiter des Landesarbeitsamts Rheinland rückblickend fest: „Eine erste, sehr wichtige Erkenntnis ist die, daß die bis zum Jahre 1933 theoretisch und grundsätzlich noch vorhandene Freiheit der Berufswahl nicht mehr restlos besteht. Sie ist moralisch gebunden durch den Wandel der Berufsauffassung, der den Jugendlichen heute nicht mehr vor die Frage stellt »In welchem Beruf kann ich das

meiste Geld verdienen?«, sondern der heute den nationalsozialistischen Jugendlichen aus innerer Überzeugung die Frage umstellen läßt: »In welchem Berufe diene ich dem Volke am besten?« (STETS 1936, S. 17)

Das Gesetz zur Regelung des Arbeitseinsatzes vom 15.5.1934 (RGBl I, 1934, S. 381f.) und die drei Monate später am 28.8.1934 vom Präsidenten der RAV veröffentlichte Anordnung über die Verteilung von Arbeitskräften (Reichsanzeiger 1934, Nr. 202) bildeten den ordnungspolitischen Rahmen für die qualitativen Veränderungen. Während das RWM dem Facharbeitermangel im Februar des Jahres noch mit einer konzertierten Aktion entgegengetreten war (Erl. RWM vom 1.3.1934, in: PÄTZOLD 1980, Dok. 6) und die Wirtschaft zu weiteren Lehrlingseinstellungen aufgefordert hatte, reagierte der neue Wirtschaftsminister SCHACHT mit dirigistischen Maßnahmen. Die Verteilung von Arbeitskräften sollte fortan von der RAV nach einheitlichen Richtlinien durchgeführt werden. Darauf hatten sich SCHACHT, Reichsarbeitsminister SELDTE und HITLERS Vertreter HESS geeinigt. Das Ziel der im Herbst 1934 gestarteten Maßnahme war ein groß angelegter Arbeitsplatzwechsel. Demnach hatten im Interesse arbeitsloser älterer Arbeiter und Angestellter, jugendliche Arbeitnehmer ihren Arbeitsplatz zu räumen. Der Erfolg dieser Maßnahme war gering. Zwischen Oktober 1934 und Oktober 1935 wurden in allen Wirtschaftssektoren annähernd 130.000 Arbeitsplätze neu besetzt (SYRUP 1938).

Das Gesetz über Arbeitsvermittlung, Berufsberatung und Lehrstellenvermittlung vom 5.11.1935 (PÄTZOLD 1980, Dok. 7) sicherte der RAV das Monopol zur Steuerung des Jugendarbeitsmarkts. Die Ansprüche von DAF und Hitlerjugend, auch im Bereich der Berufsberatung und Lehrstellenvermittlung tätig zu werden, wurden damit endgültig zurückgewiesen. Andere nicht-gewerbliche Institutionen außerhalb der RAV durften fortan nur noch im Auftrag der RAV und damit mit Erlaubnis des Reichsarbeitsministeriums beratend und vermittelnd aktiv werden. In den am 30.11.1935 veröffentlichten Vorschriften zur Durchführung des Gesetzes wurden die Aufgaben und die Grundsätze präzisiert (RABl I, 1935, S. 1281; RICHTER 1935). Demnach hatte die Lehrstellenvermittlung, die den Abschluß der Berufsberatung bildete und die angehalten wurde, die „nationalpolitische Bedeutung“ (STETS 1936, S. 23) der Berufswahl herauszustellen, die Aufgabe, „den jugendlichen Berufsanwärter in eine beruflich, erzieherische, sittlich und gesundheitlich einwandfreie Lehrstelle zu bringen, in der er seine körperlichen, geistigen und charakterlichen Anlagen zum Wohl der Volksgemeinschaft entwickeln kann“ (ebd.).¹¹ Mit dieser Formulierung wurde den Berufs- bzw. Arbeitsämtern vor Ort die Möglichkeit geboten, den Jugendarbeitsmarkt mit dirigistischen Methoden zu regulieren. Nach dem Prinzip *Lockung und Zwang* (KRANIG 1983) wurden die 14- bis 18jährigen in ausgewiesene Mangelberufe oder in das sogenannte Landjahr geschickt (PETRICK 1974).

Macht- und berufserziehungspolitisch gestärkt durch die „Leipziger Vereinbarung“, die am 26.3.1935 zwischen HESS und den Reichsministerien für Arbeit, Wirtschaft und des Innern einen Kompromiß in der Frage der Zuständigkeit für die betriebliche Berufsausbildung formulierte und dem RWM weitreichende Entscheidungsbefugnisse garantierte, erklärte Schacht den DA im Spätsommer 1935 zu seinem berufspädagogischen Beratungsinstitut (SCHACHT an BGN/Eisenschaffende Industrie vom 11.8.1935, HANIEL Archiv, 4001020/3). Fortan beobachtete das Reichswirtschaftsministerium alle berufserziehungspolitischen Aktivitäten der DAF akribisch und forderte die in der Reichsgruppe Industrie zusammengeschlossenen Unternehmen auf, jede Form der Einnischung sofort anzuzeigen (SCHACHT an RWK vom 31.10.1936, BAP 49.01-6704, Bl. 114).

Die Niederlage der NS-Organisationen hatte mehr als nur symbolische Bedeutung. Sie richtete sich nicht nur gegen den totalen Machtanspruch der DAF (FRESE 1991), sondern war vielmehr Ausdruck gefestigter Beziehungen zwischen der Rüstungsindustrie und HITLERS Umfeld. Das erste Resultat der Allianz zwischen Industrie und RWM war die gesetzlich garantierte Autonomie der industriellen Facharbeiterprüfung. Erstmals in der Geschichte der technischen Berufserziehung hatte die Industrie das wichtigste Monopol des Handwerks durchbrochen. Von der Industrie als Motivation für die Lehrlinge wiederholt gefordert (SCHÜTTE 1995), wurde sie im Ausbildungsjahr 1935/36 Bestandteil der systematischen Industrielehre (DA-Arbeitstagung vom 7.-9.5.1936 in Stuttgart, BAP 49.01-6704, Bl. 30ff.; BGW der RI an Mitglieder vom 6.11.1935, HANIEL Archiv, 4001020/3; PÄTZOLD 1980, Dok. 64). Die ersten neugeordneten Facharbeiterprüfungen wurden Ostern 1936 durchgeführt (STUDDERS 1936b, LENNARTZ 1980, KIPP 1988). Damit wurde eine der wichtigsten berufserziehungspolitischen Forderungen der Industrie aus der Weimarer Republik mit Unterstützung des NS-Regimes am Vorabend des Vierjahresplans realisiert.

5. Ergebnisse

Die im Bereich der technischen Berufserziehung zwischen 1933 und 1936 durchgeführten ordnungspolitischen Maßnahmen lassen sowohl Brüche als auch Kontinuitäten erkennen. Die industrielle Berufserziehungspolitik des NS-Regimes wurde bis zur Administrierung des Vierjahresplans im Herbst 1936 von rüstungspolitischen Optionen geprägt. Das bereits im Frühjahr 1933 von HITLER geplante und dann konsequent umgesetzte Aufrüstungsprogramm war im wesentlichen dafür verantwortlich, daß die politische Regulierung der industriellen Nachwuchsfrage eine widersprüchliche Entwicklung nahm. Dem Erfolg im Bereich der Regulierung des Jugendarbeitsmarkts, der im Rückgang der Jugendarbeitslosigkeit und der Erhöhung der Ausbildungsquote seinen sichtbarsten Ausdruck fand, stand zunächst eine Politisierung des Ausbildungssektors gegenüber, die einen radikalen Bruch mit den in der

„Systemzeit“ entwickelten bildungs- und sozialpolitischen Steuerungsmechanismen anstrebte. Daß die technische Berufserziehung bereits im Laufe des Jahres 1934 wieder nach dem in der Weimarer Republik erprobten (und bewährten) ordnungspolitischen Muster organisiert wurde, hing ursächlich mit dem Facharbeitermangel und dem Opportunismus sowie mit der Kompromißbereitschaft der Industrie zusammen.

Die tonangebenden ausbildungs- und sozialpolitisch aktiven Industrieverbände nutzten den sich abzeichnenden Mangel an qualifizierten Industriearbeitern frühzeitig und geschickt zur Durchsetzung, Wiedererlangung und Erweiterung der in den 20er Jahren erreichten Autonomie. Die im Frühjahr 1933 durchgeführte Reorganisation zwang die alten Eliten im Bereich der technischen Berufserziehung nur für kurze Zeit in die ordnungspolitische Defensive. Innerhalb von nur zwölf Monaten wurden dem DA und dem DIHT die traditionellen Privilegien wieder eingeräumt. Als Gegenleistung wurde dafür politische Loyalität gegenüber dem NS-Regime verlangt.

Während ein erfolgversprechendes Programm zur Beseitigung des Facharbeitermangels und die Verfügung über Ausbildungsplätze den DA zu einem gewichtigen Partner HITLERS machten, war der DIHT-Bildungsausschuss Symbol und Ausdruck der Weimarer „Systemzeit“. Insofern war die Okkupation und ideologische *Gleichschaltung* des DIHT einerseits – im Sinne der NS-Bewegung – konsequent, andererseits – im Sinne der Rüstungsvorhaben – insofern dysfunktional, als es die demokratischen Strukturen der Weimarer Republik waren, die eine hohe wirtschaftliche Effizienz versprachen und die die Sonderstellung des deutschen Systems der Berufserziehung begründeten (GREINERT/SCHÜTTE 1996).

Leistungsfähigkeit und das spezifische Ausbildungsprofil der Industrie waren die wesentlichen Faktoren, die HITLER dazu drängten, seine ergeizigen Rüstungspläne mit Unterstützung der Großindustrie und deren im DA versammelten arbeitspädagogischen und bildungspolitischen Kompetenz zu realisieren. Die Mithilfe des wirtschafts- und sozialpolitisch rückwärtsgewandten Handwerks war dazu nicht erforderlich. Wie die ausbildungspolitischen Aktivitäten der Industrie zeigen, war der Aufstieg des Anlernwesens und die Qualität der Maßnahmen zur Bekämpfung des Facharbeitermangels eine Reaktion auf betriebswirtschaftliche Erfordernisse. Die Rüstungsproduktion verlangte weniger nach systematisch qualifizierten Facharbeitern, die durchaus auch das Handwerk zu produzieren vermochte, als vielmehr nach hochspezialisierten Qualitätsarbeitern. Diese waren, wie der Einsatz von Frauen in der Kriegsproduktion während 40er Jahre zeigen sollte, auch durch Anlernprogramme zu gewinnen.

Für die Industrie hatte der Beitrag zur *Behebung des Facharbeitermangels* eine doppelte Wirkung. Garantierte er zum einen eine vorläufige Bewältigung arbeits- und rüstungspolitischer Probleme, signalisierte er zum anderen

Sachkompetenz. Von anfänglichen Anpassungsproblemen und Zugeständnissen der Industrie in Personalfragen abgesehen, ermöglichte das ausbildungspolitische Engagement eine relative Autonomie. Sie basierte, gekoppelt mit einer diplomatischen Bündnispolitik, auf einer bildungs- und sozialpolitischen Aufwertung, für die bis 1936 ein nur geringer politischer Preis zu zahlen war.

Insofern läßt die Entwicklung der technischen Berufserziehung im frühen Nationalsozialismus eine *gebrochene Kontinuität* erkennen. Ein in sozialhistorischer Perspektive und mit Blick auf den empirisch-quantitativen Wandel keineswegs überraschender Befund. Erweitert um die normativ-politische Seite des »deutschen Systems« der Berufserziehung, hätte er die „amoralischen Elemente“ der »Modernität« im NS-Regime vor und vor allem nach 1936 zu berücksichtigen (SCHILDT 1994, S. 22).

Abkürzungen

AfB	Arbeitsausschuss für Berufsausbildung
AG	Arbeitsgemeinschaft
AVAVG	Arbeitsvermittlungs- und Arbeitslosenversicherungsgesetz
BAP	Bundesarchiv, Abteilung Potsdam
BGN	Bezirksgruppe Nordwest
BGW	Bezirksgruppe Westfalen
BWP	Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis
DA	Deutscher Ausschuss für technisches Schulwesen
DAF	Deutsche Arbeitsfront
DINTA	Deutsches Institut für technische Arbeitsschulung/Deutsches Institut für technische Arbeitsforschung und Schulung
DIHT	Deutscher Industrie- und Handelstag
DWZ	Deutsche Wirtschafts-Zeitung
HA	Historisches Archiv
HJ	Hitlerjugend
IHK	Industrie- und Handelskammer
LRG	Landesregierungen
NS	Nationalsozialismus
NSDAP	Nationalsozialistische Deutsche Arbeiterpartei
PMWA	Preussisches Ministerium für Wirtschaft und Arbeit
RABI	Reichsarbeitsblatt
RAM	Reichsarbeitsministerium
RAV	Reichsanstalt für Arbeitsvermittlung und Arbeitslosenversicherung
RDI	Reichsverband der deutschen Industrie
RGBI	Reichsgesetzblatt
RI	Reichsgruppe Industrie
RPrMWEV	Reichs- und Preussische Ministerium für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung
RWK	Reichswirtschaftskammer
RWM	Reichswirtschaftsministerium

SA	Sturmabteilung der NSDAP
SP	Soziale Praxis
SS	Schutzstaffel der NSDAP
TE	Technische Erziehung
TH	Technische Hochschule
VDA	Verband der deutschen Arbeitgeber
VJP	Vierjahresplan
VSt	Vereinigte Stahlwerke
ZBW	Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik

Anmerkungen

- 1 Insbesondere TIMOTHY W. MASON kommt das Verdienst zu, als erster auf den hohen Stellenwert des industriellen Lehrlingswesens im NS-Regime sowie auf die konkurrierende Interessen zwischen Industrie, Staat und NS-Organisationen im Bereich der beruflichen Erstausbildung aufmerksam gemacht zu haben.
- 2 Auf die Berufserziehungspolitik des Handwerks wird in diesem Rahmen nur insoweit eingegangen, als sie für das Verständnis des industriellen Facharbeitermangels notwendig ist.
- 3 Auf den Begriff der „Modernisierung“ ist sowohl aufgrund der theoretischen Inkonsistenz, die diesen Begriff prägt und die erneut Fragen nach dem bildungspolitischen bzw. -historischen »deutschen Sonderweg« aufwirft, als auch hinsichtlich der noch immer unbefriedigenden Forschungslage, die bislang nur die Institutionen der beruflichen technische Erstausbildung (Duales System) untersuchte, an dieser Stelle verzichtet worden (zur theoretischen Debatte über die *Modernität* des NS-Regimes neuerdings: SCHILDT 1994).
- 4 Zur Vita KARL ROBERT ARNHOLDS (1884-1970): BUNK 1972, S. 259, Anm. 3; SEUBERT 1977, S. 64; KIPP/ MILLER 1995, S. 31f.
- 5 Zur Vita ADOLF MORITZ FRIEDRICHS (1892-1963): BUNK, 1972, S. 151, Anm. 3; KIPP/ MILLER 1995, S. 32f.; seit 1933 war FRIEDRICH Mitglied der NSDAP und der SS; seit 1939 ehrenamtlicher Mitarbeiter im RASSE- UND SIEDLUNGSHAUPTAMT der SS.
- 6 WILHELM TENGELMANN: Bergassessor a.D.; Generaldirektor der Bergwerksgesellschaft HIBERNIA; Landrat i.e.R.; seit 1933 Wirtschaftsbeauftragter im Preuss. Staatsministerium; Mitglied der SS; ab 1.10.1936 Vorsitzender des DA; ab 1939 Vorsitzender des Reichsinstituts für Berufsausbildung in Handel und Gewerbe.
- 7 HERBERT STUDDERS (1894-1981); Dr. jur.; seit Mitte der 20er Jahre Mitarbeiter im VDA; ab Okt. 1932 Mitglied der Geschäftsführung VDA; zwischen 1933 und 1934 Mitglied der Geschäftsführung des RDI; ab Herbst 1934 Beauftragter der AG für „Qualitätsarbeit“ in der RI in der RWK. Zur Vita: Dr. HERBERT STUDDERS, in: *Wirtschaft- und Berufs-Erziehung* 33 (1981), S. 227.
- 8 WILHELM HEERING: Fachschul-Professor; 1933 stellv. Dir. des Berufspädagogischen Instituts Berlin; ab Juni 1933 1. Stellv. Vorsitzender des DA; im Herbst 1933 MDir im PMWA; ab Mai 1934 MDir im RPrMWEV.
- 9 § 74 AVAVG v. 16.7.1927 bildete die rechtliche Basis: „Versicherungsfrei ist die Beschäftigung auf Grund eines schriftlichen Lehrvertrags von mindestens zweijähriger Dauer“ (Abs. 1). „Die Versicherungsfreiheit erlischt sechs Monate

vor dem Tage, an dem das Lehrverhältnis durch Zeitablauf endet“ (Abs. 3). In der Land- und Forstwirtschaft wurde der Nachweis einer einjährigen Lehre gefordert (SPLIEDT/ BROECKER 1927).

- 10 Der Bericht umfaßte den Zeitraum 1.10.1933 bis 30.9.1934 und schildert die Verhältnisse in der „I. mechanischen Werkstatt“.
- 11 Inwieweit diese sozialstaatliche Maßnahme nur für „arische“ Jugendlichen gedacht war und von Lehrstellensuchenden jüdischen Glaubens nicht in Anspruch genommen werden konnte, ist bislang nicht untersucht worden. Zur Problematik der „Nichtarier“ in der NS-Berufserziehung vgl. SEUBERT 1988.

Quellen

Ungedruckte Quellen

BUNDESARCHIV, ABT. POTSDAM, Potsdam
39.01 Reichsarbeitsministerium
49.01 Reichswirtschaftsministerium

HISTORISCHES ARCHIV KRUPP, Essen
WA 41 Betrieb, Büro/ Belegschaft
WA 59 Büro Dr. CUNTZ
FAH/ IV Vereinigung der Arbeitgeberverbände

HANIEL ARCHIV, Duisburg
40 IA Geschäfts- und Betriebsberichte
40 IB Nachwuchs- und Schulungsfragen
40 IC Betriebsgemeinschaft/ DAF/ Betriebsräte
40 IIIC Nachwuchs- und Schulungsfragen

ARCHIV THYSSEN, Duisburg
VSt-266 Betriebliche Berufsausbildung

Gedruckte Quellen

- ARNHOLD, K.: Was will das DINTA? In: DWZ 30 (1933), S. 243-244. (a)
ARNHOLD, K.: Was tut das DINTA? In: DWZ 30 (1933), S. 413-416. (b)
ARNHOLD, K.: Wem dient das DINTA? In: DWZ 30 (1933), S. 685-688. (c)
ARNHOLD, K.: Die Aufgaben des DINTA in der deutschen Arbeitsfront (Vortrag).
In: *Der Arbeitgeber* Nr.16 (1933), S. 253-256. (d)
Achter Bericht der Reichsanstalt für Arbeitsvermittlung und Arbeitslosenversicherung vom 1.4.1935 bis 31.3.1936. In: Beilage zum RABl (nichtamtlicher Teil) 16 (1936), Nr. 34, S. 34-39.
Neunter Bericht der Reichsanstalt für Arbeitsvermittlung und Arbeitslosenversicherung vom. In: Beilage zum RABl (II) 17 (1937), Nr. 28 S. 41-47.
BRÜCKNER, H.: Arbeitslosigkeit und Jugend. In: *Arbeit und Beruf* (Ausgabe A) 1933, Nr. 16, S. 241-244.

- BURGDÖRFER, F.: Die Volks-, Betriebs- und Berufszählung 1933. In: Allgemein Statistisches Archiv 23 (1933/34), S. 160-171.
- CUNTZ, H.: Berufsausbildung und soziale Betriebspolitik. Ein Rückblick und ein Ausblick. In: Der Arbeitgeber 1933, Nr. 16, S. 252-253.
- DA-Mitgliederversammlung. In: TE (Nachrichten) 8 (1933), S. 56.
- FLÄCHSENHAAR, F.: Arbeitslosen-Werkstätten als Fürsorge. In: SP 42 (1933), S. 1498-1502.
- FRIEDRICH, A.M.: Die Aufgaben des Führertums in der deutschen Wirtschaft. In: Der Arbeitgeber 1933, Nr. 22, S. 393-398.
- GAEBEL, K.: Braucht die Industrie noch Facharbeiter? In: SP 42 (1933), Sp. 1177-1181, 1213-1216, 1231-1235.
- GAEBEL, K.: Die Berufsberatung und Lehrstellenvermittlung bei den Arbeitsämtern vom 1.7.1933 bis 30.6.1934. In: SP 43 (1934), Sp. 537-538. (a)
- GAEBEL, K.: Die Altersgliederung der Arbeitslosen. In: SP 43 (1934), Sp. 1075-1079. (b)
- Gegenwartsaufgaben des Deutschen Ausschusses. In: TE 8 (1933), S. 58-60.
- GRIESSMANN, A.: Aufgaben und Arbeiten des Deutschen Ausschusses für Technisches Schulwesen (Vortrag). In: Der Arbeitgeber 1933, Nr. 16, S. 256-260.
- HEERING, W.: Das berufliche Bildungswesen im Dritten Reich. Vortrag gehalten in der Mitgliederversammlung des DA am 26. Juni 1933. In: TE 8 (1933), S. 49-51. (a)
- HEERING, W.: Der Aufbau des beruflichen Bildungswesens nach nationalsozialistischen Richtlinien. In: Der Arbeitgeber 1933, Nr. 11/14, S. 195-197. (b)
- HEILANDT, A.: Arbeitslosenschulung. In: TE 8 (1933), S. 75-76.
- KLABUNDE, H.: Unzulänglicher Arbeitseinsatz der Jugendlichen? In: SP 45 (1936), Sp. 1042-1050.
- MOLLE, F.: Die Facharbeiterberufe in der Arbeitsschlacht. In: SP 44 (1935), Sp. 729-736.
- MÜLLER, C.: Facharbeiterberufsausbildung und Arbeitseinsatzlenkung unter besonderer Berücksichtigung der für die deutsche Maschinenbauindustrie getroffenen Maßnahmen. Würzburg 1939.
- PÄTZOLD, G. (Hrsg.): Quellen und Dokumente zur betrieblichen Berufsausbildung 1918-1945. Köln 1980.
- RÄNSCH, F.: Die Berufserziehung des Nachwuchses in der metallverarbeitenden Industrie. Schwerin 1937.
- REICH, C.: Die Aufgabe einer Schulungs-Werkstatt für Arbeitslose. In: TE 9 (1934), S. 113-114.
- Reichskuratorium für Wirtschaftlichkeit (Hrsg.): Der Mensch und die Rationalisierung. Bd. I: Fragen der Arbeits- und Berufsauslese, der Berufsausbildung und Bestgestaltung der Arbeit; Bd. III: Eignung und Qualitätsarbeit. Jena 1931/33.
- Reichsstand der Deutschen Industrie (Hrsg.): Wege zur Behebung des Facharbeitermangels. Berlin 1934.
- RENTELN, T.A. VON: Die Zukunft der Wirtschaftsvertretung. In: DWZ 30 (1933), S. 458-459.
- Richtlinien für die Schulung arbeitsloser Jugendlicher, aufgestellt vom Deutschen Ausschuss für Technisches Schulwesen. In: TE 8 (1933), S. 81-83.
- RICHTER, J.: Die neuen Vorschriften über Arbeitsvermittlung, Berufsberatung und Lehrstellenvermittlung. In: RABl (nichtamtlicher Teil) 15 (1935), S. 437-440.
- RIEDEL, H.: Zur Überwindung des Leistungsverfalls nach vorangegangener Arbeitslosigkeit. In: Der Arbeitgeber 1933, Nr. 22, S. 398-400.

- RÖHLICH, F.: Berufserziehung, In: TE 8 (1933), S. 65-66.
- SIEMERING, H.: Deutschlands Jugend in Bevölkerung und Wirtschaft. Eine statistische Untersuchung. Berlin 1937.
- SPLIEDT, F./ BROECKER, B.: Gesetz über Arbeitsvermittlung und Arbeitslosenversicherung vom 16. Juli 1927. Berlin ³1927.
- SYRUP, F.: Die Entwicklung des Arbeitseinsatzes. In: VJP 2 (1938), S. 389-394.
- STETS, W.: Berufsberatung und Lehrstellenvermittlung. Berlin 1936.
- STUDDERS, H.: Ostern 1934. Abiturienten, Vierzehnjährige, ausgebildete Lehrlinge. In: TE 9 (1934), S. 13-16.
- STUDDERS, H.: Die Sicherstellung des industriellen Qualitätsarbeiternachwuchses. In: DWZ 33 (1936), Sonder-Nr. 5/6, S. 103-105. (a)
- STUDDERS, H.: Zur Neuordnung der industriellen Facharbeiterausbildung und des Facharbeiterprüfungswesens, In: TE 11 (1936), S. 123-128. (b)
- WILDEN, J.: Die Industrie- und Handelskammer im Dienste der kaufmännischen Fortbildung. In: DWZ 31 (1934), S. 123-125.
- ZIERTMANN, P.: Das Netzwerk der deutschen Jugend. In: Arbeit und Beruf (Ausgabe A) 1933, Nr. 4, S. 49-52.

Literatur

- BERG, CHR./ ELLGER-RÜTTGARDT, S. (Hrsg.): „Du bist nichts, Dein Volk ist alles“. Weinheim 1991.
- BRACHER, K.D., u.a.: Deutschland 1933-1945. Neue Studien zur nationalsozialistischen Herrschaft. Düsseldorf 1992
- BROSZAT, M.: Der Staat HITLERS. München ¹¹1986.
- BUNK, G.P.: Erziehung und Industriearbeit. Weinheim/ Basel 1972.
- DOWE, D. (Hrsg.): Jugendprotest und Generationenkonflikt in Europa im 20. Jahrhundert. Bonn 1986.
- EICHBERG, E.: Die Lehrwerkstatt im Industriebetrieb. Weinheim 1965.
- FLESSAU, K.-I./ NYSSSEN, E./ PÄTZOLD, G. (Hrsg.): Erziehung im Nationalsozialismus. Köln/ Wien 1987.
- FRESE, M.: Betriebspolitik im „Dritten Reich“ Deutsche Arbeitsfront, Unternehmer und Staatsbürokratie in der westdeutschen Großindustrie 1933-1939. Paderborn 1991.
- GREINERT, W.-D.: Das „deutsche System“ der Berufsausbildung. Geschichte, Organisation, Perspektiven. Baden-Baden ²1994.
- GREINERT, W.-D./ SCHÜTTE, F.: Berufliche Bildung zwischen „Staat und Markt“. Eine historisch-systematische Analyse. In: KRÜGER, H.-H./ OLBERTZ, J.H. (Hrsg.): Bildung zwischen Staat und Markt. Opladen 1997, S. 71-90.
- HACHTMANN, R.: Arbeitsmarkt und Arbeitszeit in der deutschen Industrie 1929 bis 1939. In: Archiv für Sozialgeschichte, XXVII (1987), S. 177-227.
- HACHTMANN, R.: Industriearbeit im „Dritten Reich“ Untersuchungen zu den Lohn- und Arbeitsbedingungen in Deutschland 1933-1945. Göttingen 1989.
- Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte. Bd.V: 1918-1945. Hrsg. von D. LANGWIESCHE/ H.-E. TENORTH. München 1989.
- HEINEMANN, M. (Hrsg.): Erziehung und Schulung im Dritten Reich. Teil 1, Stuttgart 1980.

- HERRMANN, U./ OELKERS, J. (Hrsg.): Pädagogik und Nationalsozialismus (Z.f.Päd., 22. Beiheft). Weinheim/ Basel 1988.
- KEIM, W. (Hrsg.): Erziehungswissenschaft und Nationalsozialismus. Eine kritische Positionsbestimmung. Marburg 1990.
- KIPP, M.: Die Formen des „neuen“ deutschen Facharbeiters in der Ordensburg der Arbeit. Zu den Anfängen der Facharbeiteraus- bildung bei VW. In: ZBW 84 (1988), S. 195-211.
- KIPP, M./ SCHÜSSLER, K.: Hitlerjugend und Berufserziehung. In: Die berufsbildende Schule 37 (1985), S. 92-105.
- KIPP, M./ MILLER, G.: Erkundungen im Halbdunkel. Einundzwanzig Studien zur Berufserziehung und Pädagogik im Nationalsozialismus. Frankfurt a.M. 1995.
- KRANIG, A.: Lockung und Zwang. Zur Arbeitsverfassung im Dritten Reich. Stuttgart 1983.
- LENNARTZ, D.: Die Rolle des Prüfungswesens bei der Institutionalisierung der Lehrlingsausbildung in der Industrie 1935 bis 1945. In: BWP 9 (1980), S. 16-21.
- LINGELBACH, K.C.: Unkritische Bildungshistorie als sozialwissenschaftlicher Fortschritt? In: KEIM 1990, S. 125-136.
- MAIER, F.K.: Ist SCHACHT ein Verbrecher? Berlin 1988.
- MASON, T.W.: Sozialpolitik im Dritten Reich. Arbeiterklasse und Volksgemeinschaft. Opladen 1978.
- NEEBE, R.: Großindustrie, Staat und NSDAP 1930-1933. Göttingen 1981.
- PÄTZOLD, G.: Zur industriellen Berufserziehung im Nationalsozialismus. „Die Lehrwerkstatt als Exerzierplatz des Lebens“. In: FLESSAU u.a. 1987, S. 83-100.
- PÄTZOLD, G.: Handwerkliche, industrielle und schulische Berufserziehung. In: Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte, S. 259-288.
- PETRICK, F.: Zur sozialen Lage der Arbeitjugend in Deutschland 1933-1939. Berlin 1974.
- PIERENKEMPER, T.: Jugendliche im Arbeitsmarkt Deutschland seit dem Ende des 19. Jahrhunderts. In: DOWE 1986, S. 49-73.
- REINISCH, H.: Jugendarbeitslosigkeit und Weltwirtschaftskrise, In: HEID, H./ KLAFKI, W. (Hrsg.): Arbeit - Bildung - Arbeitslosigkeit. (Zeitschrift für Pädagogik, 19. Beiheft.) Weinheim/ Basel 1985, S. 154-162.
- SACHSE, C. u.a.: Angst, Belohnung, Zucht und Ordnung. Herrschaftsmechanismen im Nationalsozialismus. Opladen 1982.
- SCHILDT, A.: NS-Regime, Modernisierung und Moderne. Anmerkungen zur Hochkonjunktur einer andauernden Diskussion. In: Tel Aviver Jahrbuch für deutsche Geschichte, Bd. XXIII (1994): Nationalsozialismus aus heutiger Perspektive, S. 3-22.
- SCHÜTTE, F.: Berufserziehung zwischen Revolution und Nationalsozialismus. Ein Beitrag zur Bildungs- und Sozialgeschichte der Weimarer Republik. Weinheim 1992.
- SCHÜTTE, F.: Verberuflichung und Arbeitsmarktpolitik. Der Beitrag der Reichsanstalt für Arbeitsvermittlung zur Universalisierung des Berufsprinzips 1922-1930. In: ZBW 90 (1994), S. 499-509.
- SCHÜTTE, F.: Die einseitige Modernisierung. Technische Berufserziehung 1918-1933. In: Z.f.Päd. 51 (1995), S. 429-447.
- SCHÜTTE, F./ JUNGK, S.: Bildungsforschung und Erinnerungsarbeit – oder: Der erziehungswissenschaftliche Horizont der Vergangenheitsbewältigung. In: Widersprüche 8 (1988), S. 19-32.
- SEUBERT, R.: Berufserziehung und Nationalsozialismus. Weinheim 1977.

- SEUBERT, R.: *Betr.: Nichtarier im Lehrlings- und Prüfungswesen.* In: ZBW 84 (1988), S. 609-622.
- SEUBERT, R.: *Berufsschule und Berufsbildungspolitik im Nationalsozialismus. Zum Stand der Forschung.* In: BERG/ ELLGER-RÜTTGART 1991, S. 105-131.
- SEUBERT, R.: *„Lebendiger Träger des Dritten Reiches“ Zur aktuellen Schwierigkeit des Umgangs mit der Epoche des Nationalsozialismus.* In: ZBW 89 (1993), S. 149-168.
- STRATMANN, K./ SCHLÖSSER, M.: *Das duale System der Berufsbildung. Eine historische Analyse seiner Reformdebatten.* Frankfurt a.M. 1990.
- TENORTH, H.-E.: *Zur deutschen Bildungsgeschichte 1918-1945. Probleme, Analysen und politisch-pädagogische Perspektiven.* Köln/ Wien 1985.
- TENORTH, H.-E.: *Deutsche Erziehungswissenschaft 1930-1945. Aspekte ihres Strukturwandels.* In: Z.f.Päd. 32 (1986), S. 290-321.
- TENORTH, H.-E.: *Wissenschaftliche Pädagogik im nationalsozialistischen Deutschland. Zum Stand ihrer Forschung.* In: HERRMANN/ OELKERS 1988, S. 53-84.
- TENORTH, H.-E.: *Bildung und Wissenschaft im „Dritten Reich“* In: BRACHER u.a. 1992, S. 240-255.
- WENGST, U.: *Der Reichsverband der Deutschen Industrie in den ersten Monaten des Dritten Reiches.* In: Vierteljahreshefte für Zeitgeschichte 28 (1980), S. 94-110.
- WINKLER, H.A.: *Der entbehrliche Stand. Zur Mittelstandspolitik im „Dritten Reich“* In: Archiv für Sozialgeschichte XVII (1977), S. 1-40.
- WOLSING, T.: *Untersuchungen zur Berufsausbildung im Dritten Reich.* Düsseldorf 1977.
- WOLSING, T.: *Die Berufsausbildung im Dritten Reich im Spannungsfeld der Beziehungen von Industrie und Handwerk zu Partei und Staat.* In: HEINEMANN 1980, S. 301-309.
- ZOLLITSCH, W.: *Arbeiter zwischen Weltwirtschaftskrise und Nationalsozialismus. Ein Beitrag zur Sozialgeschichte der Jahre 1928 bis 1936.* Göttingen 1990.

Anschrift des Autors:

Dr. Friedhelm Schütte
 Rellinghauser Str. 351, 45136 Essen

V. Bildungsgeschichtliche Aspekte der Wissenschafts- geschichte nach 1945

„Sowjetpädagogik“

Zur Verabschiedung untauglicher Interpretationsmuster der Bildungs- und Pädagogikgeschichte der SBZ/DDR

Der nachfolgende Werkstattbericht stützt sich auf Ergebnisse meiner Untersuchungen im Rahmen des DFG-Projekts *„Sowjetpädagogik“ in Deutschland: Das deutsche Phänomen „Sowjetpädagogik“ und seine Wirkung in der SBZ/DDR seit 1945*. Gegenstand der Untersuchung sind die als „Sowjetpädagogik“ zusammengefaßten und strukturierten Elemente von Pädagogik, Bildungspolitik und Bildungspraxis und deren Wirkungen in der Bildungsgeschichte der SBZ/DDR. Zu den Zielen der Analysen gehört (1) die Relativierung und Differenzierung der bisherigen pauschalisierenden „Sowjetisierung“-Thesen sowie (2) die Erklärung der Mythos-Funktionen von „Sowjetpädagogik“ in der SBZ/DDR, ihrer realpolitischen Praktizierung und schließlichen Auflösung. Die Analyse spezifischer Rezeptions- und Umsetzungsintentionen, von denen die pädagogische und politische Form und Funktion des Konstrukts „Sowjetpädagogik“ bestimmt worden ist, läßt Konsequenzen für Selbst- und Fremdbestimmung, Indoktrination und Selbstindoktrination der Pädagogik in der SBZ/DDR erkennen.

Betrachtungen der Pädagogikentwicklung und -rezeption in der SBZ/DDR konfrontieren unwillkürlich mit verschiedenen gängigen „Sowjetisierung“-Thesen. Eine verfestigte Optik, ungenaue Begriffsbestimmungen, rückwirkende Er- und Verklärungsversuche von Positionen bewirken jedoch bis in die Gegenwart Irritationen, die Schuldzuweisungen erleichtern, die SBZ/DDR aus der deutschen Bildungsgeschichte ausklammern und Zugänge zu deren *realer* Pädagogikentwicklung verbauen. Nachfolgend soll deshalb im Zusammenhang mit „Sowjetpädagogik“ und ihren Erscheinungsformen in der SBZ/DDR an einigen Beispielen die Tauglichkeit des Interpretaments „Sowjetisierung“ geprüft und in seiner Untauglichkeit gezeigt werden.

Zunächst muß daran erinnert werden, daß „Sowjetpädagogik“ ein deutsches Thema ist (Kap. 1). (Einzelheiten sind einer folgenden Buchpublikation vorbehalten.) Sodann wird skizziert, daß „Sowjetpädagogik“ begrifflich und konzeptionell einen multifunktionalen Sprachgebrauch und Verwendungszusammenhang ermöglichte (Kap. 2), der der Erzeugung eines „Mythos“ „Sowjetpädagogik“ Vorschub leisten konnte. Die Darlegung der Grundlinien der Etablierung der „Sowjetpädagogik“ in der SBZ/DDR (Kap. 3) erläutert

empirische Leere dieses Konstrukts, und dies ist der Schlüssel für die Einsicht in die Untauglichkeit, mit Hilfe von „Sowjetpädagogik“ „Sowjetisierung“ bzw. „Sowjetisierung“ als Effekt von „Sowjetpädagogik“ behaupten zu wollen (Kap. 4).

Das Ergebnis der vorliegenden Untersuchungen ist die Empfehlung, auf gängige ideologische Selbst- und Fremdzuschreibungen und -interpretationen der SBZ/DDR-Bildungsgeschichte mit Hilfe des Konstrukts „Sowjetpädagogik“ zu verzichten.

1. „Sowjetpädagogik“ als *deutsches* Thema

Das Interesse deutscher Pädagogen an der sowjetrussischen Bildungsentwicklung und Pädagogik reicht in die zwanziger Jahre zurück und ging von deutscher Seite aus. In diesem Zusammenhang taucht seit Mitte der zwanziger Jahre in Veröffentlichungen, vorwiegend in Informationen, die sich auf das Gesamtbild der in Sowjetrußland bzw. der in der Sowjetunion seit 1917 gültigen Pädagogik in ihren praktischen Ausdrucksformen und bildungspolitisch-pädagogischen Prinzipien beziehen, die deutsche Wortschöpfung „Sowjetpädagogik“ auf. Vermutlich handelt es sich um eine Parallelbildung zu „Sowjetrußland“, „Sowjetschule“ und anderen analogen Komposita, wobei „Sowjetpädagogik“ anfangs synonymisch zu Bezeichnungen wie „sowjetrussische“, „sowjetische“, „proletarische“, „sozialistische Pädagogik“ gebraucht wurde (vgl. z.B. Dokumente 1984, S. 178, 234, 266ff.).¹

Als begriffliches Konstrukt spielte „Sowjetpädagogik“ zwischen Mitte der zwanziger und Ende der sechziger Jahre eine Rolle und verlor dann an Bedeutung. Während dieses Zeitraums wurde der Begriff mit verschiedenen Inhalten belegt und nicht eindeutig gebraucht. Als „Sowjetpädagogik“ wurde bezeichnet:

- (1) die Pädagogik, Bildungspolitik und Bildungspraxis in Sowjetrußland bzw. in der Sowjetunion (Parallelbegriffe: Schule und Pädagogik in der Sowjetunion, sowjetische bzw. sowjetrussische Pädagogik u.ä.);
- (2) der gesellschaftliche bzw. politisch-weltanschauliche Typus sozialistischer bzw. marxistisch-leninistischer Pädagogik in seiner sowjetrussischen bzw. sowjetischen Realisierungsform (auch: bolschewistische Pädagogik, fortschrittlichste Pädagogik, einzig wissenschaftliche Pädagogik, letzteres begründet mit langjähriger Existenz, marxistisch-leninistischer Grundlage und der Funktion als parteipolitischem Instrument der Gesellschaftsentwicklung);
- (3) ein in sich relativ geschlossenes Konstrukt und Lehrsystem.

Die parallele Existenz der verschiedenen Bedeutungen – der geographisch-geopolitischen, der ideologisch-partecipolitischen sowie der schlagwortartigen

Bezeichnung eines Prinzipien- und Programmsystems – führte zu Mißverständnissen, die es insbesondere zwischen 1948/49 und der Mitte der sechziger Jahre erleichtert haben, die Vorstellung einer durchgreifenden „Sowjetisierung“ auf die bildungspolitische und pädagogische Entwicklung in der DDR relativ undifferenziert anzuwenden. Die ideologisch-partecipolitische Stützung des Konstrukts „Sowjetpädagogik“ und die Formierung einer entsprechenden verbindlichen „Lehre“ in der SBZ/DDR nach 1948 bekräftigten allerdings auch den Eindruck einer realen „Sowjetisierung“.

Der Begriff wurde seit den fünfziger Jahren in der bundesdeutschen Literatur genutzt, um politisch motivierte Angleichungsprozesse an das Gesellschaftssystem der Sowjetunion sowie die entsprechende Indoktrination und Überfremdung pauschal zu kennzeichnen.² „Sowjetisierung“ (einschließlich der begrifflichen Varianten) wurde in der Regel mit einer Negativbewertung verbunden und – bezogen auf die SBZ/DDR – als einseitige politische Indoktrination und Fremdbestimmung verstanden.³

Dieser Bewertung „von außen“ steht eine „innere“ gegenüber. In ihr wurden Angleichungen an die Pädagogik, Schul- und Bildungspolitik in der Sowjetunion positiv gewertet, und zwar als Schritt hin zu einem Anschluß an die Internationalität sozialistischer Länder, die ihren Ausdruck in den für sie alle gleichermaßen geltenden Prinzipien findet. Deren in Sowjetrußland gültige Formulierung unmittelbar nach der Oktoberrevolution sowie ihre Praktizierung und Regulierung danach in der Sowjetunion erhielten in diesem Konzept den Charakter von „Wegweisung“, „Vorbild“ und „Erfahrungswert“.

Hinzu kam ein weiteres Verständnis. „Sowjetpädagogik“ wurde seit den zwanziger Jahren auch als eine politische und pädagogische Alternative zur „Reformpädagogik“ gesehen und zwischen „Sowjetpädagogik“ und „Reformpädagogik“ wurde eine Polarität in der politischen Zuordnung, in den bildungspolitischen Konsequenzen und im pädagogisch-methodischen Instrumentarium konstruiert. Das politische Verständnis war im wesentlichen auf den Gegensatz zwischen proletarisch-sozialistischer und bürgerlich-imperialistischer Ideologie eingeeengt und gewann eine spezifische Bedeutung in Auseinandersetzungen zwischen kommunistischen und sozialdemokratischen bildungspolitischen Zielvorstellungen. Im bildungspolitischen Verständnis trafen die Einheitlichkeitsvorstellungen eines gesellschaftlich und kollektiv gelenkten Bildungssystems und -prozesses auf „bürgerliche“ individualisierte Bildungsvermögen und -bedürfnisse. Das pädagogische Verständnis beruhte auf Widersprüchen *einerseits* zwischen einem wissens- und wissenschaftsorientierten Unterricht (insbesondere im mathematisch-naturwissenschaftlichen und im sprachlichen Bereich vor allem in der Oberstufe) und *andererseits* einer Öffnung des Unterrichts durch die Methoden der Arbeitsschule, d.h. der häufig zitierten Projekt- und Daltonplanmethode.

Die Rekonstruktion bzw. die Konstruktion von „Sowjetpädagogik“ in der SBZ/DDR schloß diese Vorgeschichte ein. Die Bestimmung einer „neuen“ Schule, die Spezifik der sowjetischen Besatzungsmacht und die Polarität der sich herausbildenden Zweistaatlichkeit prägten auch den Umgang mit „Sowjetpädagogik“, die in sich wandelnder Gestalt permanenter Bestandteil der nachfolgenden Bildungs- und Pädagogikentwicklung in der DDR war. Sie trug wesentlich zur Reproduktion vor-reformpädagogischer Inhalte und Strukturen sowie entsprechender deutscher Bildungstraditionen bei und prägte damit „DDR-Pädagogik“ entscheidend mit.⁴

2. Stichworte zur „Sowjetpädagogik“ in Deutschland: Geschichte, Träger, Substanz

2.1 Geschichte

Die Geschichte von „Sowjetpädagogik“ ist Teil deutscher Bildungsgeschichte und beginnt in den zwanziger Jahren. Zu ihren Erscheinungsformen zählt ein spezifisches Verhältnis zur (deutschen) Reformpädagogik, ihre Gestaltung und Wirksamkeit als Lehre und als Prinzipien- und Programmsystem in der SBZ/DDR sowie ihre politische Instrumentalisierung in den Auseinandersetzungsprozessen zwischen der Bundesrepublik Deutschland und der DDR. In der SBZ/DDR erreichte „Sowjetpädagogik“ ihre vorrangige Wirksamkeit nach 1948/49 als Lehre und seit der zweiten Hälfte der fünfziger Jahre als Prinzipien- und Programmsystem.

Ursachen für den permanenten Zusammenhang zwischen „Sowjetpädagogik“ und „Reformpädagogik“⁵ sind im Konstruktionsprozeß der dem LENINSCHEN Gesellschaftsmodell hinzugefügten Pädagogik zu finden, deren Praxis in den zwanziger Jahren als „Sowjetpädagogik“ rezipiert wird, ferner im internen Wandel der staatsoffiziellen Pädagogik in der Sowjetunion seit Beginn der dreißiger Jahre, deren Substanz in der SBZ/DDR wirksam wurde, sowie in parteipolitischen Auseinandersetzungsprozessen zwischen Kommunisten und Sozialdemokraten, die in der Nachkriegsentwicklung wiederbelebt wurden, aber auch in der Verschiedenheit bzw. Polarität der Pädagogen.

Folgende Versionen der Kontrastierung „Sowjetpädagogik“ – „Reformpädagogik“ sind erkennbar:

Pädagogisch dominierte Grundhaltungen

- „Sowjetpädagogik“ als (mögliche) „Reformpädagogik“;
- „Sowjetpädagogik“ als Alternative zu „Reformpädagogik“;
- „Sowjetpädagogik“ als „Überwindung“ bzw. moderne und weiterentwickelte Variante von „Reformpädagogik“.

Politisch bzw. bildungspolitisch dominierte Grundhaltungen

- „Sowjetpädagogik“ als gesellschaftspolitisch fortgeschrittenste bzw. sozialistische Pädagogik („Reformpädagogik“ als reaktionäre bzw. imperialistische Pädagogik);
- kollektivistische vs. individualistische Pädagogik;
- Primat gesellschaftlicher Zielvorstellungen vor individuellen Interessen;
- Politisierung vs. Neutralität der Schule;
- Einheitsschulprinzip und Standardisierung der schulischen Anforderungen – d.h. Normierung – vs. Pluralität.

Die pädagogisch dominierten Grundhaltungen gehen von einem vergleichenden Verhältnis *zur* „Reformpädagogik“ aus, die politisch und bildungspolitisch dominierten hingegen von einem indoktrinierten Verhältnis *gegen* „Reformpädagogik“. „Sowjetpädagogik“ wird als „Kampfpädagogik“ genutzt, und ihre (politisch abgeleiteten) Grundprinzipien werden als allgemeingültig und unantastbar erklärt.

In der Ambivalenz von Pädagogik und Politik war „Sowjetpädagogik“ bis in die fünfziger Jahre hinein Bestandteil der Suche nach der „neuen“ Pädagogik bzw. der angestrebten Entwicklung einer „DDR-Pädagogik“, allerdings auf der Grundlage eingegrenzter Zugänge zur Bildungspolitik und Pädagogik in der Sowjetunion. Die politisch-indoktrinäre Entscheidung für „Sowjetpädagogik“ als der „richtigen“ bzw. orientierenden Pädagogik, die 1948 getroffen und bis etwa 1950 durchgesetzt wurde, stützte sich auf ein Konstrukt, dem eine Reihe zum Teil zufälliger Informationsberichte und Übersetzungen aus dem Russischen zugrundelag und das empirisch leer war. Der Versuch, Elemente der sowjetischen Pädagogik und Gestaltungsprinzipien des sowjetischen Bildungswesens auf die DDR zu übertragen, „Erfahrungen“ des sowjetischen Schulwesens „schöpferisch anzuwenden“ bzw. „schöpferisch auszuwerten“, wurde über die Mitte der fünfziger Jahren hinaus paradoxerweise vorwiegend von jenen getragen, die das Bildungswesen der Sowjetunion selbst nicht kennengelernt und „Sowjetpädagogik“ als „Anlernlinge“ kritiklos angenommen hatten. Erst 1952 hatte nach mehrfachen vergeblichen Bemühungen eine offizielle „Delegation zum Studium pädagogischer Fragen“ die Erlaubnis erhalten, Moskau und Leningrad zu bereisen; bis zur nächsten vergleichbaren Delegationsreise vergingen weitere drei Jahre.⁶ Diese Situation begann sich erst seit der zweiten Hälfte der fünfziger Jahre zu ändern. Damit aber verlor „Sowjetpädagogik“ ihre ursprüngliche Gestalt als „Lehre“ und wurde auf ein Prinzipien- und Programmsystem reduziert. Die empirischen Einblicke in die bildungspolitischen und pädagogischen Alltagsprobleme in der Sowjetunion konnten dadurch gesondert betrachtet und, wie vergleichbare Erscheinungen in der DDR, dem Prinzipiensystem „Sowjetpädagogik“ untergeordnet werden.

Die Substanz von „Sowjetpädagogik“ war in allen Phasen ihrer Entwicklung von den deutschen Zugängen zur sowjetrussischen bzw. sowjetischen Bildungspolitik und Pädagogik abhängig und bestimmt durch die Strukturierung dieser Elemente als „Pädagogik“ bzw. durch ihre Wahrnehmung als „Pädagogik“. Die Kenntnisse über die Bildungspolitik und Pädagogik der Sowjetunion beschränkten sich bis Mitte 1948

- auf Relikte aus den Jahren bis 1933, die unter nationalsozialistischen Bedingungen oder in westlichen Exilländern nur minimal und partiell ergänzt werden konnten;
- auf (oft erst während der Emigration angelebte) Kenntnisse und Erkenntnisse von Remigranten aus der Sowjetunion, die bis zu diesem Zeitpunkt zurückgekehrt waren;⁷
- auf Informationen und Informationsmaterialien (Vorträge, Broschüren, Zeitschriftenbeiträge), die von der Besatzungsmacht vorbereitet und verbreitet wurden;
- auf Aktivitäten der Sowjetischen Militäradministration SMAD und ihrer militärisch dafür Beauftragten.⁸

Über diese Zugänge wurde „Sowjetpädagogik“ fast ausschließlich als Beschreibung des in der Sowjetunion aktuell funktionierenden Bildungswesens im Überblick, als Darstellung der gesellschaftsabgeleiteten Bildungspolitik oder als partielles Anwenderwissen vermittelt. Im Rahmen der Suche nach der „neuen“ Pädagogik spielte sie unter anderem auch deshalb eine nebensubgeordnete Rolle. Es wurden jedoch Standpunkte aus der Zeit vor 1933 reproduziert⁹, sowie durch die Besatzungsmacht verbreitete Informationen zur Kenntnis genommen.

Diese Informationen gewannen zwischen Anfang 1946 und dem Frühjahr 1948 besondere Bedeutung. Stärker als bei den westlichen Alliierten war das Verhältnis der Deutschen zur sowjetischen Besatzungsmacht von Unwissenheit und Feindbildern geprägt; hinzu kam die auch ideologisch bedingte Absicht der Sowjetunion, sich als Siegermacht vorzustellen und damit zugleich die Richtigkeit ihres bisherigen gesellschaftspolitischen Weges nachzuweisen.¹⁰ In Form von öffentlichen Lektionen und mit Hilfe von Publikationen sollte die deutsche Bevölkerung über das Lebens-, Kultur-, Wissenschaftsniveau sowie das Gesellschaftssystem der SU informiert, gleichzeitig sollte aber auch Ungenauigkeiten und Verfälschungen entgegengewirkt werden, die in Informationen der drei westlichen Besatzungsmächte entdeckt wurden. Bestandteil des sowjetischen Informationsangebots für die deutsche Bevölkerung war deshalb relativ früh eine „Kampf-“ und Verteidigungshaltung. Wichtigste Zielgruppen für die Übermittlung eines positiven Sowjetunionbildes – darauf wurden die Informationen abgestimmt – waren die Intelligenz und die Jugend (hier wiederum vor allem die Studenten, später auch die Lehrer).

In diesem Zusammenhang erschienen 1946 auch die ersten Übersetzungen von Texten sowjetischer Autoren zur Bildungspolitik und Pädagogik in der Sowjetunion. Sie informierten über den Aufbau des Bildungswesens und über die der Schule und der Pädagogik zugrundeliegenden Prinzipien.¹¹ Mit den Veröffentlichungen wurde bezweckt, das sowjetische Bildungssystem, das den meisten völlig unbekannt war, als traditionsreich, modern und leistungsfähig vorzustellen.

2.2 Träger

Die unterschiedlichen Bedürfnislagen und das daraus resultierende Verhältnis zur sowjetischen Bildungspolitik und Pädagogik bzw. zur „Sowjetpädagogik“ als Ausdrucksform der „neuen“ Schule bzw. einer „neuen“ Pädagogik werden nachfolgend an einigen Beispielen beschrieben:

- (1) Gesichtspunkte eines völligen Neuanfangs und des Akzeptierens des bedingungslosen Endes: das „abgerundete Welt- und Geschichtsbild“ des Marxismus und eine situationsentsprechende „deutsche Erziehungsarbeit“ als Ausweg aus der Situation nach 1945:

In einem Manuskript von 1946 „Gedanken zur Umgestaltung unseres Bildungswesens“¹² geht OTTO GROTEWOHL davon aus, daß ein „bedingungsloses Ende“ (Bl. 4) die Absage „an die dergestalt im Scheitern widerlegte und verurteilte Tradition“ und einen totalen Bruch mit der Vergangenheit verlange. In dieser Situation biete der Marxismus ein „abgerundetes Welt- und Geschichtsbild“ und gleichzeitig den „Gegenpol aller faschistischen Denk- und Anschauungsweisen“ (Bl. 12). „Auf alle Fälle müssen alle die antifaschistischen Elemente, die im Welt- und Geschichtsbild des historisch-dialektischen Materialismus liegen, herausgeholt und allgemein fruchtbar gemacht werden“ (Bl. 13), heißt es weiter. Aus einer solchen Herangehensweise, so GROTEWOHL, entstehe auch das „Leitbild der deutschen Erziehungsarbeit“, nämlich (Bl. 15): „Der friedfertige Staatsbürger also, der im begrenzten Umkreis seiner verbliebenen politischen Möglichkeiten seine Angelegenheiten gewissenhaft unter eigener Verantwortung selbst verwaltet, der im gleichen Umkreis seine politische Freiheit pflegt“, der solcherart in „Liberalität und Toleranz“ (Bl. 16) lebt, wie in „eine(r) Art größere(r) europäische(r) Schweiz“. In diesem Sinne fordert GROTEWOHL die „Umschulung“ der Lehrerschaft“ (Bl. 18f.). Eine solche Umschulung schließe ein: die Bilanz, die Umwertung aller Werte, an praktischen Schritten die Bildung eines Referentenstabes, die Erarbeitung von Leitfäden, die Bildung eines „Amtes für Umschulung der Lehrkräfte aller Stufen“ (Bl. 20) sowie eine Schulreform, in deren Verlauf eine Einheitsschule in Form von einer siebenjährigen Grund- und einer sechsjährigen Oberschule zu schaffen sei. Der Unterricht solle u.a. die fakultative Vermittlung von Grundelementen der russischen und englischen Sprache sowie den obligatorischen Staatsbürgerkundeunter-

richt umfassen, zu erteilen sei außerdem „der religiöse und der historisch-materialistische Gesinnungsunterricht“ (Bl. 22).

- (2) Die politisch-pädagogisch neuformierte Lehrerschaft als Grundlage der „neuen“ Schule und ihrer Entwicklung:

PAUL WANDEL¹³ bindet rückblickend die Entwicklung einer „neuen“ Schule und Pädagogik an eine politisch-pädagogisch neuformierte Lehrerschaft. Das aber bedeutet für ihn gleichzeitig, auf die Zeit vor 1933 zurückzugreifen und die Konstellationen von damals zu erneuern bzw. auszubessern. Seine Ausrichtung auf die kommunistische Traditionslinie schließt ein positives (unkritisches) Verhältnis zur Sowjetunion, damit auch zu ihrer Bildungspolitik und Pädagogik von Anfang an ein. Rückblickend stellt er fest: Die Stellung zur SU habe „eine erstrangige Rolle“ (Bl. 12) gespielt und sei in der SBZ/DDR praktisch in den Prozeß der Formierung einer „neuen“ Lehrerschaft eingeflossen. Als einen Grundkonflikt der Formierung der neuen Lehrerschaft betrachtet er den zwischen den kommunistischen und den sozialdemokratischen Lehrern: „Die an den Fingern abzuzählenden kommunistischen Lehrer hatten in der Regel eine sehr geringe Schulpraxis, da sie schon in der Weimarer Republik aus dem Schuldienst entlassen wurden“ (Bl. 7), heißt es, dem aber hätten deutlich mehr und „sehr erfahrene Pädagogen der SPD“ gegenübergestanden (ebd.).

Hinzu sei folgender Grundkonflikt gekommen: die Tendenz (der kommunistischen Lehrer) zu exaktem Grundwissen sei als „Lernschule“ interpretiert worden, exakte Lehrpläne und einheitliche Lehrbücher wären als Einschränkung der Lehrfreiheit, die Grundschule als Verzicht auf Begabungsförderung, die straffe Leitung als Ausschluß von Demokratie verstanden worden (Bl. 16f.). Zur Unterstützung der kommunistischen Lehrer und als ein Orientierungsmuster in ihrer Arbeit bot sich, so WANDEL, die sowjetische Bildungspolitik und Pädagogik an. Die Zuordnung zur politisch-pädagogisch neuformierten Lehrerschaft (einschließlich der damit verbundenen „Stellung zur SU“) schließe die Konsequenz ein, auf Sozialdemokraten, die zu den entsprechenden (politischen) Schritten nicht bereit seien, auch pädagogisch zu verzichten (bzw. sie politisch zu bekämpfen).

- (3) Auf der Suche nach der „neuen Schule“:

Eine Gruppe von Pädagogen, die in den zwanziger Jahren unterrichtet hatten, von den reformpädagogischen Ansätzen und Möglichkeiten jedoch aus verschiedenen Gründen nicht befriedigt worden waren, hoffte in der sowjetischen Pädagogik jene „neue“ Pädagogik zu finden, die ihren Anforderungen entsprach. Sie erhofften sich eine Schule, die für alle offen und einheitlich strukturiert war, die Identität zwischen staatlicher Zielsetzung und der Ziel-

setzung der Schule, in diesem Sinne eine staatszugewandte politische Schule und eine Schule, die sich durch pädagogisch-methodische Effektivität und quantifizierbare Ergebnisse auszeichnet. Zu dieser Gruppe gehörte MARIE TORHORST, von 1947 bis 1950 Bildungsministerin des Landes Thüringen.

Sie beschreibt ihre Ausgangssituation als Lehrerin an der von FRITZ KARSEN geleiteten Neuköllner Karl-Marx-Schule in Berlin, an der sie seit 1929 Mathematik, Physik und Erdkunde unterrichtet hatte, folgendermaßen:

- „Mein Bemühen, den Unterrichtsstoff nach wissenschaftlichen Prinzipien systematisch zu ordnen, wurde durch das eigenwillige Eingreifen der Schüler immer wieder gestört“ (TORHORST 1977, S. 168).
- Die Daltonplan-Methode bedeute die „Atomisierung des Lehr- und Lernprozesses“ (ebd., S. 169).
- „Da ich mit der in der Karl-Marx-Schule eingeführten ‚Projektmethode‘ in meinen Unterrichtsfächern Mathematik und Naturwissenschaften nicht zurecht kam – ein systematischer Aufbau des Stoffplans und eine systematische Aneignung von Kenntnissen seitens der Schüler war nicht durchzusetzen –“, suchte sie nach Auswegen (TORHORST 1980, S. 189).

Unsicherheiten und das Nicht-Zurechtkommen mit der reformpädagogischen Unterrichtsmethodik ließen ihr die bildungspolitischen Entwicklungen in der Sowjetunion, wie sie der ZK-Beschluß vom 5. September 1931 vorzeichnet, und der Beginn seiner Realisierung seit dem 1. Januar 1932 verheißungsvoll erscheinen, so daß sie sich noch 1931 für eine mehrwöchige Studienreise in die Sowjetunion entschied. Vom ZK-Beschluß, der vier Jahre später, am 4. Juli 1936 die stalinistischen Tendenzen des ersten Beschlusses weiter verstärkte, erfuhr sie erst nach 1945 (TORHORST 1980, S. 175). MARIE TORHORST ist damit die einzige unter den Pädagogen, die nach 1931 die SU aus vorrangig pädagogischen Interessen besuchte. Nach 1945 erinnerte sie die Ergebnisse dieser Reise stark idealisierend, Aufzeichnungen sind nicht erhalten geblieben.¹⁴ Rückwirkend sieht sie ihre Positionen mit jenen identisch, die SCHTSCHERBOW in deutschsprachigen Veröffentlichungen 1946 vertrat (TORHORST 1980, S. 171f.).¹⁵

Von den vor 1933 geprägten Positionen aus wandte sich MARIE TORHORST auch nach 1945 gegen KARSEN und OESTREICH, insbesondere gegen deren Verständnis, „daß es sich bei der sowjetischen Schule um eine Lernschule alten Stils handele“ (TORHORST 1977, S. 176). Für sie war und blieb die sowjetische Schule, wie sie sie 1931 erlebt hatte und der sie in den Veröffentlichungen von SCHTSCHERBOW zu begegnen glaubte, die „neue“ Schule der Gegenwart. Sie sah darin jenen Schultyp, mit dem sowohl die „alte“ Lernschule wie auch die für sie unbefriedigenden reformpädagogischen Konzepte überwunden worden war. In der „neuen“ Schule der Gegenwart sei auch PETERSENS nach dem „Kleinen Jenaplan“ arbeitende Übungsschule an der Universität Jena, mit der sie als Volksbildungsministerin von Thüringen

zwischen 1947 und 1950 unmittelbar konfrontiert worden war, kein Experiment, sondern ein „Fremdkörper“ (ebd., S. 177). Mit ihren Vorstellungen tendierte MARIE TORHORST zu einer Position, in der sie an der Stelle der „Lern-“ bzw. „Arbeitsschule“ eine „Erziehungsschule“ (mit Elementen der Lern- und Arbeitsschule) gesetzt sehen wollte. Sie wandte sich sowohl gegen politisch neutrale Lernschulanhänger als Vertreter der „alten Lernschule“ als auch gegen reformpädagogische Arbeitsschulanhänger, denen sie „reformistische“ und „imperialistische“ Tendenzen vorwarf.

Unter solchen Gesichtspunkten jedoch stellte sich die „neue“ Schule, wie sie MARIE TORHORST vertrat, eher als eine reformierte „alte“ Lernschule dar. Obwohl TORHORST offensichtlich einen anderen, nämlich einen pädagogischen Ausgangspunkt hatte, traf sie sich in dieser Vorstellung von der Gestalt der „neuen Schule“ mit dem Prinzipiensystem von HANS SIEBERT¹⁶, nämlich: die „Art des Lernens“ sei neu.

„Erneuerung“ besteht in diesem Verständnis sowohl bei TORHORST wie bei SIEBERT (Der 4. Pädagogische Kongreß 1949, S. 9) *erstens* in einer neuen gesellschaftlichen und politischen Einbindung („Staatsschule“), *zweitens* in neuen sozialen Akzenten („alle“ und „einheitlich“), und *drittens* in der Ausrichtung auf ideologische und pädagogische Effektivität als Überlebensmuster. Sie betrifft Elemente wie die einheitliche und zentrale Zielbestimmung, die Einheit von Bildung und Erziehung, die Nutzensbestimmung der Schule für die Gesellschaftsentwicklung, das Bestreben nach einer entsprechenden Effektivität und den Vorrang der gesellschaftlichen Zwecksetzung. Das aber heißt, daß die „Art des Lernens“ – nach TORHORST und SIEBERT im Unterschied zur „alten“ Lernschule und zu Prinzipien der reformpädagogischen Arbeitsschule – (a) von außen, (b) von oben und (c) durch die gesellschaftliche „Zukunft“ und nicht „vom Kinde aus“ bestimmt wird.

ROBERT ALT ging vom Zwang zu einer Schule aus, „die zielbewußt und überlegt die dringendsten Bildungsaufgaben, die für unsere gesellschaftliche Neuordnung zu erfüllen notwendig waren, in Angriff nehmen mußte“ (ALT 1975, S. 444). Er akzeptierte deshalb eine im Sinne des Zusammenhangs von Erziehung und Gesellschaft pädagogische „Instrumentalisierung“ der Schule (z.B. in Zusammenhang mit der Wirtschaftsplanung) und die pädagogische Überprüfung (nicht den politischen Ausschluß) reformpädagogischer Vorstellungen. 1955/56 stellte er rückblickend fest, in bezug auf die Reformpädagogik seien zunächst „fast ausschließlich die negativen Seiten der Einschätzung...herausgestellt worden“ (ALT 1975, S. 443), es sei jedoch notwendig, „in aller Objektivität und mit aller gründlichen Überlegung daran(zu)gehen, auch jene Momente in dem Wirken der Reformpädagogen zu ermitteln, von denen wir für unsere Praxis lernen können, indem wir sie sinnvoll den Erfordernissen unserer Schule anpassen“ (ALT 1956, S. 367). Es sei in den vergangenen Jahren „manches grobschlächtige und schlechthin verdammende Urteil über die Reformpädagogik gesprochen worden“ (ALT

1975, S. 443), das weit über die Kritik an einer gewissen „Methodenfeindlichkeit“ und „Methodenlosigkeit“ der Reformpädagogen, einer „bestimmten Art des Unterrichtens“ aus der „Frontstellung gegen die einseitig intellektualistische Behandlung aller Unterrichtsstoffe in der Herbartischen Schule“ (ALT 1975, S. 420) hinausgehe.

Nach der Einschätzung von GERTRUD SASSE bestanden seit 1945 die Voraussetzungen für jene „neue“ Schule, die sie als „eine endliche Erfüllung bürgerlich-humanistischer Ideale im pädagogischen Raum“ (SASSE 1979, S. 215) verstand. Eine besondere Rolle in ihrem Verständnis spielte dabei der allgemeine Zugang zur Bildung für alle, insbesondere zur höheren Bildung. Ausgehend von der Ansicht der „Erziehung des Menschengeschlechts als eine(r) Hauptaufgabe der Politik“ (SASSE 1979, S. 216), sah sie als „Aufgabe der neuen Pädagogik, die Lehrertätigkeit mit den Aufgaben der Neuorganisierung der Gesellschaft zu verknüpfen“ (SASSE 1979, S. 222). Dazu seien 1945 die „Tore weit geöffnet“¹⁷ gewesen. „Wir hungerten nach geistiger Kost, gesäubert vom faschistischen Ungeist, nach einer Kost, eben: zur demokratischen Erneuerung“, heißt es in ihren Erinnerungen (Bl. 2).

GERTRUD SASSE war zwischen 1933 und 1945 aus familiären Gründen nicht im Schuldienst tätig gewesen. Sie identifizierte ihren eigenen Neuanfang nach 1945 mit dem der Schule. Die Einführung in diese Schule, insbesondere in ihre gesellschaftliche und politische Seite, verdankte sie „unseren Betreuern, den sowjetischen Genossen“ (Bl. 1). Der zuständige sowjetische Kulturoffizier sei ihr „erster politischer Lehrer“ gewesen (Bl. 2), „der mich die neue Weltanschauung lehrte“ (Bl. 6). Im pädagogischen Bereich erklärte sie „Sympathien für die Pädagogik des Individualismus“ (SASSE 1979, S. 220). Hinsichtlich pädagogischer und methodischer Anregungen für eine ihren Vorstellungen entsprechende „neue“ Schule und „neue“ Pädagogik“ heißt es bei ihr in einem Referat von ca. 1950: „er [der Lehrer] wird sie finden in der Pädagogik der SU. Versteht er es, der sowjetischen Erziehungswissenschaft das Wesentliche, das an der deutschen Schule Anwandbare zu entnehmen und in einer der deutschen Mentalität entsprechenden Form zu gestalten, dann wird es ihm gelingen, eine neue deutsche Pädagogik zu entwickeln, die dem Erziehungsziel der demokratischen Einheitsschule entspricht“ (Bl. 19f.).

(4) Die „Pädagogik“ der „Neulehrer“:

Die sogenannten „Neulehrer“ standen weitgehend außerhalb all dieser pädagogischen bzw. bildungspolitischen und beruflichen Entscheidungen. Für sie boten die Einblicke in die Geschichte, den Aufbau und die Funktionsweise des sowjetischen Bildungswesens methodische Hinweise zur Gestaltung des Unterrichts und zur Arbeit mit den Schülern; später ermöglichten vor allem die übersetzten „Lehrbücher“ den erleichterten (und weitgehend einzigen!)

Zugriff zu einer überschaubaren und relativ geschlossenen Grundlage für notwendiges Prüfungswissen und pädagogischen Alltag.

Lehrerbildung, Lehrerweiterbildung und pädagogische Forschung stützten sich vor allem auf die „Prinzipien“ der sowjetischen Pädagogik. Sie wurden als wesensbestimmend für eine „neue“ Pädagogik angesehen und als Ausdruck der „neuen“ Gesellschaftsentwicklung verstanden. Sie lieferten das bildungspolitische Skelett sowohl des Konstrukts „Sowjetpädagogik“ als auch aller „Anwendungen“ und „Weiterentwicklungen“ sowie aller nachfolgenden Versuche zur Formierung einer „sozialistischen Pädagogik“. Über die Wirkung der „Pädagogik-Lehrbücher“ heißt es erinnernd bei FRITZ RÜCKER: „An ihnen studierten unsere Lehrer die sowjetische Pädagogik; sie wurden durch diese Bücher erzogen. Ihre [der Sowjetpädagogik] Prinzipien wurden in klärenden, vorwärtsweisenden Diskussionen zum Wegweiser der Lehrer und der pädagogischen Wissenschaftler. Unsere besten Lehrer begannen, die sowjetische Pädagogik unter den Bedingungen der antifaschistisch-demokratischen Ordnung sinnvoll anzuwenden.“¹⁸

Die Realität war jedoch offenbar weitaus differenzierter. In Interviews mit ehemaligen Neulehrern¹⁹ (LOST 1997, S. 74ff.) fällt zunächst auf, daß „Sowjetpädagogik“ als selbstverständlicher Bestandteil des (Neu-)Lehrerdaseins erinnert wird, ohne spontan benannt zu werden. Die Entscheidung, als Neulehrer zu arbeiten, war in allen Fällen als berufliche Chance begriffen und durch Überlegungen zum persönlichen und gesellschaftlichen Neuanfang mitbestimmt worden. Nach Auskunft der Befragten waren die existentiellen Sorgen und die Probleme zur Bewältigung des Schulalltags beherrschend. Das führte dazu, *jede* Pädagogik bzw. *alle* pädagogischen Handhaben zu akzeptieren, die hilfreich erschienen. Da fast alle Neulehrer ohne pädagogische Vorbildung waren und der bis dahin absolvierte persönliche Bildungsgang in fast allen Fällen unvollständig und durch die Kriegsfolgen deformiert war, fehlten die Maßstäbe zum kritischen Umgang mit den Lehrangeboten. Eigene Schulerfahrungen, die Persönlichkeit der in der Neulehrerausbildung (einschließlich der nachfolgenden Weiterbildungen und Fernstudien) tätigen und betreuenden älteren Lehrer und Lehrerbildner und die zur Verfügung stehende Literatur trugen dazu bei, eine „individuelle“ Pädagogik zu formen, die jeder der Befragten im Unterrichtsalltag korrigierte oder bestätigt fand. Alle Befragten erinnern sich, daß „Sowjetpädagogik“ dabei ein wichtiges Element darstellte, vor allem in Form der „Lehrbücher“ und der Schriften von MAKARENKO, und gleichzeitig die „offizielle“ Pädagogik verkörperte und deshalb auch die Grundlage für alle Prüfungen war.

FRANZ HOFMANN beschreibt 1982 die Probleme, mit denen die Neulehrer konfrontiert waren, in einem Erinnerungsbuch, das in der DDR in zwei Auflagen erschien (HOFMANN 1985, hier S. 71f.). Es seien vor allem die materiellen Schwierigkeiten gewesen, ferner Konflikte zwischen den reformpädagogischen Methoden, die in der Kurzausbildung empfohlen worden waren,

und dem Maß an gewünschter Wissensvermittlung sowie dem Bestreben nach der Gestaltung der „neuen“ Schule. Die Konflikte seien entstanden und genährt worden durch die Lehrerbildner in der Kurzausbildung: es habe sich entweder um bewährte „Füchse“ und Reformpädagogen gehandelt, die ausschließlich Pädagogik und Methodik vermittelt hätten, oder um Kommunisten mit vorrangig politischer Akzentsetzung des vermittelten Wissens bzw. um Absolventen von Antifa-Schulen mit dem Versuch, Politik und Pädagogik entsprechend der neuen Situation zu interpretieren.

Rückblickend beschreibt die Lehrerin EVA WILFERT ihren Zugang zur „Sowjetpädagogik“ folgendermaßen: „In unserem Unterricht lernten die Schüler zu wenig, die Einführung zum Stoff verschlang zu viel Zeit, es wurde nicht genügend gefestigt und angewendet“. Bei ihrer Prüfungslektion „Die Katze“ zum Beispiel hätten die Schüler zwar „lebhaft und aktiv ‚gearbeitet‘“, aber es sei „wenig erarbeitet worden“. Die Lektüre von MAKARENKOS „Weg ins Leben“ habe für sie geklärt, „daß wir mit der Sowjetpädagogik eine Pädagogik studieren konnten, die uns sofort Anleitung zum Handeln war. Wir begannen zielstrebig, die Wege der Erziehung und Bildung nach dem Vorbild MAKARENKOS abzustecken.“²⁰

2.3 Substanz

Der bis dahin einzige Versuch, „Sowjetpädagogik“ substantiell als Pädagogik zu erfassen und zu prüfen, war zwischen 1930 und 1933 von PETER PETERSEN veranlaßt und gefördert worden. Das Ziel sei „eine wissenschaftliche und möglichst systematische Arbeit“ über die Grundlagen und „das Wesentliche der Sowjetpädagogik“ (POPOWITSCH 1934, S. 7). Die von PETERSEN betreute und 1933 von ALEXANDER POPOWITSCH an der Universität Jena verteidigte Dissertation beschrieb die erkenntnistheoretischen und pädagogischen Grundlagen der sowjetischen Pädagogik, wie sie sich zu diesem Zeitpunkt darstellte. PETER PETERSEN veröffentlichte die Arbeit noch 1934 in der von ihm herausgegebenen Schriftenreihe „Pädagogische Studien und Kritiken“ unter dem Titel „Die Grundlagen der Sowjetpädagogik“.

An der Konstruktion der in den zwanziger Jahren existierenden Vorstellung von „sowjetischer Pädagogik“ war NADESHDA KONSTANTINOWNA KRUPSKAJA (1869-1939) in der Zeit zwischen der Jahrhundertwende und 1917 wesentlich beteiligt gewesen.²¹ Ähnlich wie PETER PETERSEN synthetisierte sie verschiedene Ansätze zur Reformierung von Schule und Pädagogik. Im Leninschen Auftrag formierte sie daraus eine staatstragende und -entwickelnde Pädagogik. LUNATSCHARSKI bemerkte im April 1920: „Vieles von dem, was wir in unserer Einheits-Arbeitsschule einführen, ist die sozialistische Anwendung von Methoden, die im Alltag der besseren amerikanischen Schulen eingeführt worden sind.“ (zit. bei GOCK 1985, S. 46).²² Es ist zu vermuten,

daß PETERSEN am pädagogischen Ansatz eines solchen Konzepts durchaus interessiert war.²³

Wahrscheinlich bedingt durch das Erscheinungsdatum, wurde das Buch nach 1945 nicht zur Kenntnis genommen und auch von PETERSEN nicht populariert. Die an die Person PETERSENS gebundene Veröffentlichung und der Rückgriff auf die sowjetische Pädagogik der zwanziger Jahre bewirkten schließlich nach 1948/49, daß das Buch in Vergessenheit geriet.²⁴

Eigene Zugänge zur fachbezogenen Literatur waren – abgesehen von Vorbehalten, die aus prinzipiellen Einstellungen zur sowjetischen Besatzungsmacht resultierten – durch Sprachbarrieren sowie fehlende Zugriffe auf originalsprachige Veröffentlichungen weitgehend ausgeschlossen, ein Zustand, der auch im nachfolgenden Jahrzehnt nur partielle Einblicke in die tatsächliche Situation im sowjetischen Bildungswesen und in die Problemlage der sowjetischen Pädagogik zuließ, jedoch die Etablierung des Konstrukts „Sowjetpädagogik“ erleichterte.

3. Die Etablierung der „Sowjetpädagogik“ in der SBZ/DDR

Diese Etablierung begann im Herbst 1947 und war 1950 im wesentlichen abgeschlossen. Ausgelöst durch die politische Formierung eines sozialistischen Lagers unter der Führung der Sowjetunion und gestützt auf eher zufällige Übersetzungen pädagogischer Texte, wurde die Suche nach der „neuen“ Pädagogik während dieses Zeitraums administrativ auf „Sowjetpädagogik“ ausgerichtet und ihre pädagogische und politische Substanz als orientierend bestimmt.

Zugänge zu einer solchen politisch-administrativen Festlegung ergaben sich aus dem Verständnis sowjetrussischer Bildungspolitik und Pädagogik als der sozialistischen Gesellschaftsentwicklung zuzuordnender bzw. von ihr abgeleiteter Bestandteil. Demzufolge blieb das Interesse von Pädagogen, die kommunistischen Gruppierungen nahestanden, oder ihnen angehörten, bestehen und wuchs weiter an. MARIE TORHORST fand mit der Entscheidung für „Sowjetpädagogik“ eine Entwicklung bestätigt, die sie 1932 während ihres Aufenthalts in der Sowjetunion begeistert konstatiert und studiert hatte, nämlich „die Umstellung der Pädagogik in der Sowjetunion von den auch dort bis zu einem gewissen Grade eingedrungenen amerikanischen schulreformerischen Tendenzen auf eine echt sozialistische Pädagogik“ (MARIE TORHORST in: Beziehungen 1957, S. 86). Sie sah darin entscheidende Lösungsansätze für die für sie unbefriedigende deutsche Schulreform der zwanziger Jahre. In der Sowjetunion sei es gelungen, „durch Arbeitsteilung und sorgfältige Abstimmung zwischen schulischer und außerschulischer Erziehung die Erziehung zum systematischen wissenschaftlichen Denken mit einer planmäßigen

Entwicklung der schöpferischen Initiative jedes einzelnen Kindes zu verbinden“ (TORHORST 1948, S. 299).

Dieser eher bildungspolitisch-pädagogischen Zustimmung zu „Sowjetpädagogik“, deduziert aus pädagogischen Erfahrungen und praktischer Anschauung, stand eine weitestgehend politisch-theoretisch akzentuierte zur Seite: HANS SIEBERT (1910-1979), zwischen 1947 und 1950 in der DDR von erheblichem Einfluß auf bildungspolitische Entscheidungen (GEISLER 1994, S. 795), hatte im Rahmen seiner Abschlußarbeit für die erste Lehrerprüfung bereits 1931 „Sowjetpädagogik“ als „Klassenwissenschaft“ definiert und ihre Grundlagen aus Schriften von MARX, ENGELS und LENIN bestimmt (ebd., S. 782f.).

Beide Typisierungen der sowjetischen Bildungsentwicklung aus der Zeit vor 1933 wurden seit 1948 reaktiviert und blieben bis Ende der sechziger Jahre wirksam, nämlich *„Sowjetpädagogik“ als gültige Antwort auf unbefriedigende Lösungen der Reformpädagogik der zwanziger Jahre und ihre politische „Überwindung“ sowie als „Klassenwissenschaft“ und Prinzipiensystem.*

Diesen Typisierungen entsprach die Substanz von „Sowjetpädagogik“, die in Überblicken über das sowjetische Bildungswesen vermittelt wurde, aus übersetzten Lehrbüchern für die Aus- und Fortbildung von Lehrern in der Sowjetunion extrahierbar war und durch Zeitschriftenartikel detailliert und akzentuiert werden konnte. Die Vermittlung dieser Substanz sollte vor allem bezwecken, Pädagogik und Schule in der SBZ/DDR auf die „richtigen“ ideologischen Grundlagen auszurichten.

Daß dies notwendig sei, gehörte zu den Schlußfolgerungen der sowjetischen Delegation, die 1948 am 3. Pädagogischen Kongreß in der SBZ teilgenommen hatte. Zu ihren die Reise auswertenden Empfehlungen²⁵ gehörte deshalb eine Zusammenstellung von 53 Büchern, die in die deutsche Sprache übersetzt werden sollten, sowie der Vorschlag, weitere Vortragsreisen sowjetischer Pädagogen und Wissenschaftler zu organisieren. Den deutschen Pädagogen seien insbesondere Kenntnisse über Grundfragen des Aufbaus der sowjetischen Schule sowie zum Inhalt und zu den Methoden der schulischen Bildung und Erziehung zu vermitteln. Außerdem sollten ihnen solche Schriften zugänglich gemacht werden, die sich mit der bürgerlichen, insbesondere mit der amerikanischen (Reform-)Pädagogik ideologisch auseinandersetzten und sie kritisierten.

Bereits auf dem 3. Pädagogischen Kongreß war jedem Delegierten von den Veranstaltern eine kleine Handbibliothek überreicht worden. Die Buchzusammenstellung war nur insofern zufällig, als es sich bei den Büchern fast ausschließlich um neuere und neueste Veröffentlichungen des 1945 gegründeten Berliner Verlags Volk und Wissen in seiner Funktion als zentraler Verlag für Schulbücher und pädagogische Fachliteratur handelte. Sie stützte sich auf das Konzept einer Überblicks- und Informationsliteratur, umriß jedoch be-

reits in ihrer politischen (STALIN), weltanschaulichen (OPARIN), historischen (JEFIMOW, KOSMINSKI), politisch-bildungspolitischen (KONSTANTINOW), pädagogischen (JESSIPOW/GONTSCHAROW) und traditionsorientierenden (PESTALOZZI) Ausrichtung die Vorstellung von jener grundlegenden „Lehrerliteratur“, die, ergänzt und erweitert, für die nächsten Jahre bestimmend werden sollte.²⁶

Die damit zugängliche Literatur erschloß einerseits einen Einblick in neuere internationale pädagogische und psychologische Entwicklungen, der im Zeitraum zwischen 1933 und 1945 in Deutschland prinzipiell nicht möglich war. Nicht zufällig wurden viele der ersten Übersetzungen aus dem Russischen in Reihen veröffentlicht, die der „Erziehungswissenschaft des Auslands“ gewidmet waren, so auch die beiden Pädagogik-Lehrbücher von JESSIPOW/GONTSCHAROW 1948 und OGORODNIKOW/SCHIMBIRJEW 1949, die im nachfolgenden halben Jahrzehnt in hohen Auflagen erschienen und als die grundlegenden Beschreibungen von „Sowjetpädagogik“ galten.²⁷ Für die Lehreraus- und -fortbildung waren sie das zwar vorhandene, aber auch das einzige Angebot an Überblicks- und Grundlagenliteratur.

Diese Monopolstellung hatte verhängnisvolle Folgen. Der bei den Übersetzungen angestrebte Rückgriff auf die neuere sowjetische Literatur bedeutete die Vermittlung jenes Verständnisses von sowjetischer Pädagogik und Bildungspolitik, das sich in den dreißiger Jahren herausgebildet und etabliert hatte. Zu den Begleiterscheinungen und Ergebnissen der Orientierung an sowjetischer Bildungspolitik und Pädagogik gehörte die politische Typisierung von „richtiger“ („proletarisch-revolutionärer“) und „falscher“ („bürgerlich-reformerischer“) Pädagogik, der Ausschluß möglicher Varianten pädagogischer Herangehensweisen und der ideologische „Kampf“ gegen pädagogische Ideen und Konzepte. Auch der ursprünglich angestrebte Zugang zur internationalen Literatur erfolgte, wenn überhaupt, fast ausschließlich auf dem Umweg über Übersetzungen aus dem Russischen.²⁸

3.1 Die Prinzipien der „Sowjetpädagogik“ als Lehrsystem

Auf Grundlage seiner Vorarbeiten von 1931 und zugeordnet der Aufforderung des 2. Parteitags der Sozialistischen Einheitspartei Deutschlands (SED) im September 1947, „die russischen Erfahrungen und die Erkenntnisse der russischen Theorie“ sowie die „Errungenschaften des Leninismus“ genau kennenzulernen, um, wie es hieß, „uns das für Deutschland Passende anzuzeigen“ (Protokoll 1947, S. 292), vermittelte HANS SIEBERT bereits seit Jahresbeginn 1948 in Veröffentlichungen und Vorlesungsreihen ein Prinzipiensystem, das es ermöglichte, die partiellen Übersetzungen aus dem Russischen einzuordnen.²⁹

Das SIEBERTSche Prinzipiensystem, vorliegende und weitere Übersetzungen von Buchveröffentlichungen und Zeitschriftenartikeln aus dem Russischen und insbesondere die Pädagogik-Lehrbücher von JESSIPOW/GONTSCHAROW und OGORODNIKOW/SCHIMBIRJEW komplettierten insbesondere seit 1949 „Sowjetpädagogik“ zu einer geschlossenen Lehre. Die so übermittelte Substanz umfaßte bildungspolitische Prinzipien, ein pädagogisches Lehrsystem sowie methodische Anleitungen.³⁰

Ihre Strukturierung als „Lehre“ ermöglichte es, Lehrer für die Bewältigung des Unterrichts auszubilden und zu schulen. Einzelne pädagogische Felder boten innovative Lösungen an und halfen, das pädagogische Interesse für „Sowjetpädagogik“ zu öffnen. Eine besondere Rolle spielten dabei Schriften von MAKARENKO³¹ und Psychologie-Lehrbücher³².

In den wenigen Versuchen, „Sowjetpädagogik“ zu definieren und ihre Substanz zu beschreiben, werden selbstindoktrinierende Unsicherheiten ebenso erkennbar wie das Festhalten an dogmatischen Postulaten:

Das erste entscheidende Prinzip der „Sowjetpädagogik“, so HANS SIEBERT 1950, sei die Einheit von Schule und Politik. Sie unterscheide sich grundsätzlich von der „westliche(n) imperialistische(n) Pädagogik“, namentlich sind KILPATRICK und DEWEY aufgeführt, sowie von der Reformpädagogik als „linke(r) Abart des Opportunismus“.³³ Weiter heißt es:

„Die Sowjetpädagogik ist *erstens* nicht mehr ein Versuch, sondern ein System der Pädagogik als einer Wissenschaft. Um also in Zukunft auf dem Gebiet des Unterrichts und der Erziehung weiterzukommen, müsse man an diese Frage von einem wissenschaftlichen Standpunkt herangehen und müsse man die Erfahrungen und Erkenntnisse der fortschrittlichsten Pädagogik in der Welt, die der Sowjetpädagogik, studieren. Die Sowjetpädagogik ist *zweitens* eine solche Wissenschaft der Erziehung, die gemäß der Weisungen LENINS und STALINS das fortschrittliche Erbe der Geschichte der Erziehung und die Lehren und Gedanken der besten Pädagogen der Menschheit nicht nur verarbeitet, sondern kritisch überprüft und damit weiterentwickelt und auf eine höhere Stufe gehoben hat. Um also z.B. das fortschrittliche Erbe der deutschen Pädagogik richtig zu erkennen und für die Praxis unserer demokratischen Schule auszuwerten, muß man bei den Sowjetpädagogen dafür in die Schule gehen. Die Sowjetpädagogik ist *drittens* eine Wissenschaft, die von sich nicht lügnertisch behauptet, daß sie außerhalb der Politik, außerhalb des Lebens steht, sondern erklärt offen, daß sie dem Volke, d.h. der großen und breiten Masse der werktätigen Menschen dient, um ihm zu ermöglichen, zu den lichten Höhen der Kultur und des Wissens emporzusteigen und sich ein besseres Leben zu erwerben.“

Zeitgleich beschäftigt sich auch WERNER DORST, zu dieser Zeit stellvertretender Direktor des Deutschen Pädagogischen Zentralinstituts, mit diesem

Thema, und zwar in einem Artikelentwurf zur Lehrerfrage.³⁴ Offensichtlich war es unklar, was mit „Sowjetpädagogik“ gemeint sei und was eigentlich studiert werden sollte, wenn vom „Studium der Sowjetpädagogik“ die Rede war. Es bestehe die Tendenz des „Ausweichens vor einer geschlossenen, ernsthaften und lebendigen Behandlung der Sowjetpädagogik und der Ergebnisse der Sowjetwissenschaften“, heißt es im Artikelentwurf. Dabei geht es ihm offensichtlich weniger um spezifische und ergänzende Erkenntnisse, sondern um die geschlossene Systemhaftigkeit von „Sowjet-Biologie, -Psychologie, -Geschichte u.a.“. Die sowjetischen Lehrbücher (Pädagogik, Psychologie, auch die LYSENKO-Diskussion) müßten „eingehend studiert oder wenigstens ganz gelesen“ werden. Es gäbe jedoch „intellektuelle und nationalistische Überheblichkeit gegenüber den Errungenschaften der Sowjetpädagogik“. Notwendig seien Lehrpläne und Lehrbücher, in denen „die Sowjetpädagogik geschlossen als fortgeschrittenste Pädagogik und als Richtschnur für unsere eigene Arbeit behandelt wird“, „frei von aller schulreformerischer Spielerei“.

3.2 Pädagogische und politische Funktionen von „Sowjetpädagogik“

Aber auch in der abstrakten, zufälligen und unvollständigen Form erfüllte „Sowjetpädagogik“ zu Beginn der fünfziger Jahre Aufgaben

- als ein geschlossenes, lehrbares und erlernbares, auswert- und anwendbares System;
- als ein politisches Instrument der bildungspolitischen und pädagogischen Entwicklung im östlichen Nachkriegsdeutschland;
- als eine individuell zu nutzende Handhabe zur Bewältigung des Unterrichts, aber auch zu einer entsprechenden Erklärung und Zuordnung gesellschaftlicher Erscheinungen;
- zugleich war das verordnete Studium der „Sowjetpädagogik“ eine wichtige Voraussetzung, um für Schule und Unterricht vereinheitlichte Vorstellungen und Interpretationsmuster auszuprägen.

Je nach dem Anwendungsbereich von „Sowjetpädagogik“ zeigen sich unterschiedliche Bedürfnislagen und Wirkungsweisen:

Die geschlossenste Form erreichte „Sowjetpädagogik“ in Materialien, die für die Lehrerbildung zur Verfügung gestellt wurden. Vor allem die übersetzten Lehrbücher sollten das Gesamtgefüge der gültigen Pädagogik vermitteln und die alltägliche Arbeit des Lehrers einordnen helfen. Die Überblicke spielten vor allem in den Prüfungen der Neulehrer (1. und 2. Lehrprüfung) eine Rolle. Rükckerinnernd sprechen viele ehemalige Neulehrer von notwendig zu erarbeitendem Prüfungswissen, das in der Praxis kaum eine Rolle gespielt habe,³⁵ während sie jedoch vor allem die veröffentlichten Schriften МАКА

RENKOS aufmerksam gelesen und seine Erziehungsprinzipien mit Interesse zur Kenntnis genommen und als hilfreich empfunden hätten.

Zur Ausarbeitung zentraler Anweisungen dienten im Ministerium für Volksbildung Materialien und Informationen, die aus der Sowjetunion übermittelt oder die von Delegationen in die Sowjetunion zielgerichtet gesammelt worden waren. Übersetzungen von Lehrplänen, Studienprogrammen, Handlungsanweisungen für den Unterricht, Überblicke über Strukturen, insbesondere in der Lehreraus- und -weiterbildung, Informationen über die Arbeit im Vorschulbereich, zur außerunterrichtlichen Tätigkeit der politischen Kinder- und Jugendorganisation im Verhältnis zu Schule und Unterricht wurden genutzt, um vergleichbare Materialien zu entwickeln.³⁶ Die gewonnenen Informationen galten als Vorbild und Maßstab und wurden teilweise direkt übertragen.

Der politische Auftrag an die pädagogischen Wissenschaftler, eine „DDR-Pädagogik“ auszuarbeiten, führte zu einer vielgestaltigen Nutzung von „Sowjetpädagogik“, jedoch auch zu einer spezifischen Literaturgrundlage, die sich zunächst auf Übersetzungen aus russischsprachigen Fachzeitschriften stützte und in der zweiten Hälfte der fünfziger Jahre Formen wechselseitiger Zusammenarbeit einzuschließen begann. Bis in die achtziger Jahre hinein wurde die These von der für die „DDR-Pädagogik“ konstituierenden Funktion von „Sowjetpädagogik“ beibehalten.

HANS SIEBERT hatte bereits 1949 die klassische bürgerliche Pädagogik, die Sowjetpädagogik (im Sinne des Konstrukts „Sowjetpädagogik“) sowie Erfahrungen der eigenen Schulpraxis zu Grundlagen von Pädagogik und Schulentwicklung in der DDR erklärt (SIEBERT im Vorwort zu KAIROW 1949, S. 5f.), ein Traditionsbild, das, erweitert um die bildungspolitischen und pädagogischen Bestrebungen der revolutionären (kommunistischen) deutschen Arbeiterbewegung, auch in den nachfolgenden beiden Jahrzehnten beibehalten wurde. Damit jedoch wurde auch die politische Selektion von „Reformpädagogik“ und die Absicherung des Traditionsbildes mit Hilfe von „Sowjetpädagogik“ fixiert. SIEBERT hatte bereits 1945 alle Versuche, „Einflüsse, Einrichtungen und Kräfte der Weimarer Periode wiederbeleben zu wollen“, also auch reformpädagogische Ansätze, als „Erhaltung des nationalistischen und militaristischen Geistes im demokratischen Gewande“ (nach GEISSLER 1992, S. 8) bezeichnet, eine Haltung, die er 1948 in die offizielle Bildungspolitik der DDR einbrachte. Konstatiert werden müsse der „katastrophale Niedergang der deutschen Erziehungswissenschaft seit hundert Jahren“ (Vorwort zu KAIROW 1949, S. 5), die Reformpädagogik gehöre zu den „pädagogischen Scheinwissenschaften des imperialistischen Bürgertums der Gegenwart“, dementsgegen sei die von MARX und ENGELS begründete Pädagogik „von LENIN und STALIN nicht nur weiterentwickelt, sondern zu einem wissenschaftlichen System der sozialistischen Pädagogik ausgearbeitet“ (ebd., S. 3f.) worden. Die „Sowjetpädagogik“ sei „eine grundsätzlich neue und qualitativ überragende Theorie“, sie verworte „in kritischer Form die wegweisenden

den Ideen der Klassiker russischer Pädagogik, wie BELINSKIJ, DOBROLJUBOW, TSCHERNYSCHIEWSKIJ, HERZEN und USCHINSKIJ sowie die fortschrittlichen Ideen der großen Pädagogen COMENIUS, ROUSSEAU, PESTALOZZI und anderer“ (KAIROW 1949, S. 8).

An rückblickenden Einschätzungen fällt auf, daß vor allem die ideologisch regulierende Funktion von „Sowjetpädagogik“ und ihre Wirkung als Ferment hervorgehoben wird. „Sowjetpädagogik“ habe geholfen, das „Richtige“ zu „erkennen und an(zu)wenden“³⁷, heißt es 1955. Und weiter: Die Sowjetunion habe das fortschrittliche deutsche Erbe „bewahrt, von Entstellungen befreit und nach der Niederringung des Faschismus den deutschen Lehrern für den Aufbau einer demokratischen Schule übergeben“. Das Studium der sowjetischen Pädagogik habe die Pädagogen der DDR zudem befähigt, heißt es zu Beginn der siebziger Jahre rückblickend, das pädagogische Erbe der revolutionären deutschen Arbeiterbewegung zu erschließen, damit eine jener „Quellen für die Weiterentwicklung der neuen demokratischen Pädagogik zu einer marxistisch-leninistischen Wissenschaft“ (UHLIG 1975, S. 177). Bereits vor 1949/50 seien in Informationsmaterialien Grundzüge der „Sowjetpädagogik“ beschrieben worden, damit zugleich jene der künftigen „DDR-Pädagogik“, deren Herausbildung dadurch gestützt und gerichtet erfolgen konnte (GLÄSER 1972, S. 229ff.). Ideologische Grundlagen für die Entwicklung der „DDR-Pädagogik“ seien durch Veröffentlichungen von KAIROW, SMIRNOW, KONSTANTINOW und GONTSCHAROW, gesellschaftliche Grundlagen (insbesondere zum Verhältnis von Theorie und Praxis) durch SKATKIN, didaktische und methodische Grundlagen durch IWANOW, SCHTSCHERBOW, SKATKIN, ORESCHKOW und DANILOW, psychologische Grundlagen durch SMIRNOW und KORNILOW vermittelt worden, ebenso wie Grundlagen der polytechnischen Bildung, des Erziehungskonzepts MAKARENKOS und zur Erziehung in der Familie durch weitere Veröffentlichungen.

3.3 Mythos „Sowjetpädagogik“: Funktion und Verfall

Weitaus komplizierter als der historische Umgang mit „Sowjetpädagogik“ erwies sich die Bestimmung ihrer aktuellen Substanz, wie auch in Ausarbeitungen deutlich wird, die seit dem Sommer 1955 in Vorbereitung des geplanten 5. Pädagogischen Kongresses entstanden. Ein Teil von ihnen befaßte sich mit Traditionsbildern der zu entwickelnden DDR-Pädagogik. Ihre Anlage zwischen Geschichte und Aktualität, Pädagogik und Politik wurde in den Thesen zur „Bedeutung und Anwendung der Sowjetpädagogik“ besonders sichtbar.³⁸

Die genauere Bestimmung der mit „Sowjetpädagogik“ verbundenen Vorstellungen war aus mehreren Gründen notwendig geworden. Der politisch veranlaßte Anspruch des Kongresses, die DDR-Pädagogik als künftige deutsche Pädagogik zu thematisieren, schloß ein, die Bedeutung von „Sowjetpädago-

gik“ für die bisherige Bildungsgeschichte der DDR zu beschreiben und für künftige Entwicklungen zu bestimmen, zumal sie in Form einer Lehre überholt und in den neuen Zusammenhängen auch unbrauchbar geworden war. Das gelang jedoch nicht. Die Substanz von „Sowjetpädagogik“ wurde wiederum anhand von Postulaten als „Über-Pädagogik“ und als permanenter Fundus praktischer und wissenschaftlicher Erfahrungen beschrieben und erneut kontrovers zum antipodischen Konstrukt „Reformpädagogik“ charakterisiert: sie wende sich gegen den Individualismus, betone die führende Rolle des Lehrers sowie die Notwendigkeit des systematischen Unterrichts und akzentuiere das Primat der (gesellschaftsorientierten) Erziehung (vor der Bildung). Erkennbarer als in der ersten Hälfte der fünfziger Jahre wurden jedoch auch das reale Erscheinungsbild von „Sowjetpädagogik“ in der DDR und das Verhältnis zu „Erfahrungen“³⁹ der sowjetischen Bildungspolitik und Pädagogik reflektiert: schematische Übertragungen seien verhängnisvoll gewesen. Die „neue Etappe der Zusammenarbeit“ mit der Sowjetunion setze voraus, die historischen Besonderheiten der sowjetischen Entwicklung zu beachten und die sowjetischen Erfahrungen und Erkenntnisse in ihrem „wesentlichen Gehalt“ und von ihrem „prinzipiellen Kern“ her zu erfassen sowie die sowjetischen Erfahrungen nicht nur auf der Grundlage sporadischer Übersetzungen ohne Kenntnis von Originalliteratur auszuwerten, den Meinungsstreit darüber zu führen und sie – nach der Analyse der eigenen Situation – zunächst zu erproben. Das wiederum setze marxistisch-leninistische Kenntnisse und die Kenntnis der Geschichte der KPdSU voraus.

Die Verlagerung von „Sowjetpädagogik“ auf ihr sowjetisches Erscheinungsbild in Geschichte und Gegenwart schuf Raum dafür, eigenständige Entwicklungen zu fördern und mit Traditionen der deutschen Bildungsentwicklung zu belegen. Zugleich jedoch sollte das Vorbild „Sowjetpädagogik“ als Prinzipiensystem und Erfahrungswert bewahrt und seine Allgemeingültigkeit durch die ideologisch-theoretische Zuordnung zur Geschichte der KPdSU und zu den Lehren des Marxismus-Leninismus gestützt werden. Diese Vorgehensweise ermöglichte auch die unproblematischere Zuordnung jener Einblicke, die sich aus der Mitte der fünfziger Jahre einsetzenden wechselseitigen Zusammenarbeit ergaben. Sie beruhte auf den nach 1955 vertraglich geregelten Arbeitsbeziehungen zwischen der DDR und der UdSSR auf pädagogischem Gebiet.

Zeitgleich, also ebenfalls nach 1955, kehrten die ersten Studenten in die DDR zurück, die seit Anfang der fünfziger Jahre an sowjetischen Hochschulen und Universitäten studiert hatten. Sie brachten Detailwissen zu einzelnen Forschungsproblemen mit, kannten die Arbeit in den sowjetischen Schulen aus eigener Anschauung und durch die erworbenen Sprachkenntnisse aus vielen Gesprächen. Einblicke in die pädagogische Alltagsproblematik der Sowjetunion wurden auch im Rahmen von Dienstreisen und Studienaufenthalten, die sich allerdings vorwiegend auf Moskau und Leningrad beschränkt

ten, und durch das durch wachsende Sprachkenntnisse selbständigere Literaturstudium gewonnen.

„Sowjetpädagogik“ diene nunmehr in Form eines zeitlosen Prinzipiensystems dazu, den Typus einer sozialistischen (bzw. kommunistischen) Bildungsentwicklung und Pädagogik zu beschreiben. Die Abtrennung von der Realität ermöglichte es, den Mythos „Sowjetpädagogik“ beizubehalten, das Prinzipiensystem wertend einzusetzen und als Zielvorstellung zu nutzen sowie die unvollkommene Realität als permanente Annäherung an die Ziele zu interpretieren. Das Paradoxe bestand darin, daß die beginnende Überwindung der empirischen Leere des Konstrukts zugleich seine Auflösung in ursprünglicher Gestalt bedeutete, daß es in umgewerteter Form jedoch erneut empirisch leer war, sofern nicht der Geschichtsverlauf seit der Oktoberrevolution in der Sowjetunion und in der SBZ/DDR seit 1945 als Beweis für den Erfolg genommen wurde (z.B. NEUNER 1967).

Auf der Grundlage langfristiger Abkommen und als Bestandteil von Vereinbarungen zur kulturellen Zusammenarbeit, entwickelten sich, planmäßig gestaltete und zentral regulierte, wenn auch nicht problemlose Beziehungen auf pädagogischem Gebiet, deren Mechanismen zum größten Teil bis zum Ende der DDR beibehalten und ständig verfeinert wurden. Zu ihren Hauptformen gehörten wechselseitige Delegationsreisen, Studienaufenthalte und Sprachpraktika, ferner gemeinsame Konferenzen, Forschungsvorhaben und Publikationen sowie wechselseitige Literaturinformationen und der Literaturaustausch. Während jedoch in der DDR die Sowjetunion als der wichtigste und richtungsweisende Partner beim Austausch pädagogischer Erfahrungen galt, war es die DDR für die Sowjetunion nur eingeschränkt, partieller und differenzierter.⁴⁰ In der umfassenderen und direkten Zusammenarbeit wurden unterschiedliche Ausgangsbedingungen, Traditionen und Mentalitäten bemerkbar, die bis Mitte der fünfziger Jahre kaum beachtet worden waren. Sie zeigten sich vor allem auf jenen Gebieten, auf denen das Interesse an einer Zusammenarbeit in einzelnen Fragen besonders groß war: bei der Gestaltung der polytechnischen Bildung, der Bestimmung eines neuen Pflichtschultyps und der Abstimmung von Allgemein- und Berufsbildung, Bedürfnislagen und strukturelle Lösungen der Ganztags- bzw. Internatserziehung, in der Abiturbildung usw.⁴¹ Gleichsam abseits von diesen Prozessen und von pädagogischen Alltagsfragen befreit, behielt das nunmehr als „Sowjetpädagogik“ identifizierte Prinzipiensystem Gültigkeit. Es wurde genutzt, um Rahmenbedingungen der Bildungsentwicklung in der DDR zu definieren und sie als „sozialistisch“ einzuordnen. Als während der achtziger Jahre mit den Veränderungen in der Sowjetunion der Mythos „Sowjetpädagogik“ in der politischen Argumentation untauglich wurde, ließ er sich in dieser Konstellation relativ leicht beseitigen. Denn er existierte bereits nicht mehr.

Die Umwertung von „Sowjetpädagogik“ löste jedoch auch Irritationen aus. Besonders sichtbar wurden sie auf den zahlreichen Konferenzen und wissen-

schaftlichen Zusammenkünften im Jahre 1957 aus Anlaß des 40. Jahrestages der Oktoberrevolution. An der bildungspolitisch zentralen Stellung von „Sowjetpädagogik“ wurde bedingungslos festgehalten, jedoch verstärkten sich die Bemühungen, nunmehr „sozialistische“ Pädagogik als wissenschaftliches Gebilde und Lehrsystem zu formieren.

Die „Sowjetpädagogik“, erklärte der damalige Direktor des Deutschen Pädagogischen Zentralinstituts WERNER DORST, stelle eine „Revolution des pädagogischen Denkens“ dar (DORST 1957, S. 3), sie enthalte „unumstößliche, allgemeingültige Grundlagen für jede sozialistische Pädagogik“ (ebd., S. 7). Der „Oktober“ und die sowjetische Pädagogik hätten der „verkappten Devise: ‚die Schule im Dienste der werdenden Persönlichkeit‘...eine andere Lösung offen gegenübergestellt: die Schule im Dienste des Kampfes und des Sieges der Werktätigen um ihre Befreiung, im Dienste des Sozialismus, im Dienste der Arbeiterklasse“ (ebd., S. 5). „Das ist der einzig richtige Dienst der Schule und der einzig richtige Weg für die werdende Persönlichkeit“, heißt es weiter (ebd.). Sie sei eine Pädagogik, „in der...auch die besten Traditionen der deutschen Pädagogik bewahrt und weitergeführt“ seien (S. 3) und stelle „eine hauptsächliche Quelle unserer Pädagogik“ dar (S. 11), nicht aber im Sinne von „Anwendung“, sondern von „Auswertung“.

Im Schlußwort einer anderen Konferenz machte HEINRICH DEITERS (1887-1966) darauf aufmerksam, daß „Sowjetpädagogik“ „etwas Lebendiges und sich Fortentwickelndes“ sei (Schlußwort, in: Beziehungen 1957, S. 94) und die Tendenz bestanden habe, „einen bestimmten Entwicklungszustand der sowjetischen Pädagogik als das Ganze der sowjetischen Pädagogik“ genommen zu haben (ebd., S. 93). Zudem sei die Konfrontation mit „Sowjetpädagogik“ nach 1945 „etwas unvorbereitet und plötzlich“ gewesen (ebd.).

Die Tendenz zur erneuten Umformung des Begriffs und zur beginnenden Auflösung des Konstrukts „Sowjetpädagogik“ wird auch in einer Reaktion des damaligen Volksbildungsministers FRITZ LANGE (1898-1981) auf eine These des sowjetischen Gastreferenten N. K. GONTSCHAROW (1902-1978) sichtbar, ebenfalls 1957 im Rahmen einer wissenschaftlichen Veranstaltung.⁴² Dessen Äußerung, „daß es eigentlich eine Sowjet-Pädagogik gar nicht gibt...und nur eine internationale marxistisch-leninistische Pädagogik geben kann“ (GONTSCHAROW zit. bei LANGE, in: DORST 1957, S. 15), wird vom irritierten LANGE mit dem Hinweis zu widerlegen versucht, daß die Sowjetunion über die längsten Erfahrungen verfüge, „Sowjetpädagogik“ zu studieren deshalb eine Forderung bleiben müsse (ebd.).⁴³

Bereits 1957 hatte WERNER DORST beklagt, daß die „Bourgeoisie...längst viele, von ihrem Standpunkt aus vollständige Kompendien über die sowjetische Pädagogik“ veröffentlicht habe (DORST 1957, S. 12) – er nennt SERGIUS HESSEN und NIKOLAUS HANS (1933) sowie LEONHARD FROESE (1956) –, daß aber ein vergleichbares Werk in der DDR ausstehe, eine Situation, die

sich auch in den sechziger Jahren nicht ändern sollte. Als Ursache dafür kann vermutet werden, daß die in der DDR wirksame „Sowjetpädagogik“ auch noch in den sechziger Jahren ein im wesentlichen statisches, im Prinzip entwicklungsunfähiges Konstrukt darstellte, das sich, wenn überhaupt, auf eine selektive Geschichtsbetrachtung stützte. Die 1957 umfassender einsetzenden historischen Untersuchungen im Umfeld von „Sowjetpädagogik“ beschränkten sich fast ausschließlich auf die Entwicklung deutsch-sowjetischer Beziehungen auf pädagogischem Gebiet in den zwanziger Jahren und verfolgten vorrangig die kommunistischen Traditionslinien (Beziehungen 1957; FLACH 1959, 1962; LEITHOLD 1967) oder analysierten die unterstützende Funktion der sowjetischen Besatzungsmacht bei der Gestaltung des Bildungswesens vor Gründung der DDR (GLÄSER 1968, 1970, 1971). Ausgaben ausgewählter Schriften einzelner russischer und sowjetischer Pädagogen (HERZEN 1949; KALININ 1950; BELINSKI 1953; KRUPSKAJA 1955; 1959, 1966/67; MAKARENKO 1958/1963; DOBROLJUBOW 1956; USCHINSKI 1963; SUCHOMLINSKI 1962, 1963 usw. – vgl. GÜNTHER 1981, S. 12f.) trugen bis Ende der sechziger Jahre eher aktuellen als historischen Charakter.⁴⁴

4. „Sowjetisierung“ als Interpretament: Fremd- und Selbstbilder

Eine besondere Rolle spielt die DDR-interne Sicht auf den Standort der eigenen Pädagogik- und Bildungsentwicklung im Verhältnis zur Pädagogik und Bildungspolitik in der Sowjetunion. Nachfolgend soll auf einige Veränderungen dieser Sicht anhand ausgewählter Materialien aufmerksam gemacht werden, weil sie die politische Abhängigkeit des Sowjetisierungsverständnisses auch aus DDR-interner Sicht verdeutlichen, ein Gesichtspunkt, der bisher zu wenig beachtet worden ist. Bis in die siebziger Jahre hinein wurden Vorstellungen von der führenden Rolle der Sowjetunion aufrechterhalten und bekräftigt. Anpassungsmechanismen wurden in diesem Sinne nicht als „Sowjetisierung“, sondern als Ausdruck einer internationalistischen sozialistischen Entwicklung interpretiert und dementsprechend positiv gewertet. Der Begriff „Sowjetisierung“ galt als politischer Begriff im Rahmen der sogenannten „Auseinandersetzung“ und wurde zurückgewiesen.

Die umfassendere Reflexion der eigenen Geschichte seit 1945 auf historisch-pädagogischem Gebiet setzte in den sechziger Jahre ein (GÜNTHER 1981, S. 13). Die hauptsächlichsten Gegenstände waren die Beschreibung und Bewertung von Prozessen der Bildungsentwicklung in der SBZ/DDR nach 1945 bis zum Anfang der sechziger Jahre und deren (kommunistische) Traditionslinien in der Weimarer Republik. Sofern sich die Arbeiten nicht unmittelbar mit den Aktivitäten der Sowjetunion in der SBZ/DDR als Besatzungsmacht und als führende Kraft des sozialistischen Lagers befaßten (z.B. GLÄSER 1968, 1970, 1972 und UHLIG 1975), wurde auch in allen anderen Publikationen der Sowjetunion eine historisch erworbene führende Position zugeordnet. In ausnahmslos allen Veröffentlichungen zur DDR-Bildungsgeschichte wurde

auf die ideologische und materielle Hilfe eingegangen, die von der SMAD veranlaßt worden war oder im Kompetenzbereich einzelner der sogenannten Kulturoffiziere lag. Sie wurde prinzipiell gewürdigt und häufig an Einzelbeispielen ausführlich beschrieben.

Das Grundmuster dieser Wertung ist auch Ende der sechziger Jahre zu erkennen. Betont wird der Wert der „ideologischen Aufklärungsarbeit“ durch die Sowjetunion als Grundlage der DDR-Entwicklung (GÜNTHER/UHLIG 1969, S. 59). Die ideologisch-theoretische Hilfe sei unmittelbare Unterstützung gewesen, um „neue Ansatzpunkte des theoretisch-pädagogischen Denkens zu gewinnen, sie war konkrete Hilfe bei der praktischen Verwirklichung dieser neuen theoretischen Erkenntnisse in der Schulpolitik und in der täglichen pädagogischen Arbeit, vor allem in der Auseinandersetzung mit den reaktionären Strömungen der spätbürgerlichen Reformpädagogik“ (GLÄSER 1972, S. 216). Spätestens nach der 1. Parteikonferenz der SED im Januar 1949 und durch sie forciert, habe das Verhältnis zur Sowjetunion eine neue und entscheidende Bedeutung erlangt. Vor den Pädagogen habe damit die Aufgabe gestanden, „ihr Verhältnis zur Sowjetunion endgültig zu klären“, nämlich bereit zu sein, „von der sowjetischen Pädagogik zu lernen“ und deren „Erkenntnisse und Erfahrungen...schöpferisch zu nutzen“, denn die Pädagogik der Sowjetunion sei „die am weitesten ausgearbeitete und vor allem praktisch erprobte marxistisch-leninistische pädagogische Theorie“ (GLÄSER 1972, S. 222).

Das Verhältnis zwischen der sowjetischen bzw. der „Sowjetpädagogik“ und der neu zu entwickelnden „marxistisch-leninistischen Pädagogik in Deutschland“ (GLÄSER 1972, S. 227) bzw. jener „sozialistischen Pädagogik“, die das Ergebnis der „Weiterentwicklung der neuen demokratischen Pädagogik zu einer marxistisch-leninistischen Wissenschaft“ (UHLIG 1975, S. 177) sein sollte, wurde in den sechziger Jahren durch folgende vier Bereiche definiert (nach Gläser 1972, S. 227):

- (1) Mit Hilfe der „Sowjetpädagogik“ sei „Klarheit über Weg und Ziel der antifaschistisch-demokratischen Schulreform“ erreicht worden;
- (2) es sei gelungen, „mit ihrer [der sowjetischen Pädagogik] Hilfe die methodologischen Grundlagen einer marxistisch-leninistischen Pädagogik in Deutschland auszuarbeiten und alle Hauptbereiche der pädagogischen Theorie und Praxis nach marxistisch-leninistischen Grundprinzipien zu gestalten“;
- (3) durch die „Sowjetpädagogik“ sei angeregt worden, die demokratischen Schulforderungen der revolutionären deutschen Arbeiterbewegung neu zu erschließen und durchzusetzen;
- (4) die „Sowjetpädagogik“ sei genutzt worden, um „das marxistische pädagogische Erbe der deutschen Arbeiterbewegung unter die Lehrerschaft zu tragen“.

Die politische Brisanz dieser Bewertung in Zusammenhang mit den zumeist pauschalen Sowjetisierungsvorwürfen von bundesdeutscher Seite zeigt sich im Entstehungsprozeß eines Beitrages zur Entwicklung deutsch-sowjetischer Beziehungen auf pädagogischem Gebiet von KARL-HEINZ GÜNTHER besonders deutlich. Das Manuskript war in Zusammenhang mit dem 50. Jahrestag der Oktoberrevolution von 1917 zur Veröffentlichung in sowjetischen Fachzeitschriften (vermutlich in der „Sovietskaja pedagogika“) entstanden. GÜNTHER teilt dem in der sowjetischen Akademie der Pädagogischen Wissenschaften Zuständigen am 14. März 1967 mit, daß ihm bei der Diskussion des Manuskripts im DPZI geraten worden sei, „die Polemik gegen die westdeutsche These von der ‚Sowjetisierung der deutschen Schule‘ noch etwas zu erweitern und zu vertiefen“.⁴⁵ Der entsprechende, dem Schreiben beigegefügte erweiternde Textvorschlag lautet:

„Die von westdeutscher Seite inaugurierte unwissenschaftliche These von einer vorgeblichen ‚Sowjetisierung der deutschen Schule‘ richtet sich vor allem gegen zwei Momente, die konstituierend sind für die Schule und Pädagogik der DDR:

- einmal dagegen, daß in der Schule und Pädagogik der DDR, u.a. mit Unterstützung der Sowjetunion, die besten nationalen Traditionen des deutschen Volkes gegenwärtig, daß sie im Hegelschen Sinne aufgehoben und erstmals in der deutschen Bildungsgeschichte Wirklichkeit geworden sind;

- zum anderen gegen das auf marxistisch-leninistischer Grundlage beruhende wissenschaftliche Gepräge der Schule und Pädagogik der DDR, das mit der Unterstützung der sowjetischen Pädagogik in einem komplizierten Entwicklungsprozeß gewonnen worden ist, das Grundlage ist für die bemerkenswerten Erkenntnisse des Bildungssystems in der DDR.

Die westdeutsche These richtet sich also gegen theoretisch-praktische Momente, auf denen unter anderem der Erfolg bei dem Aufbau der Schule in der DDR beruht. Und genau diese Ideen drängen mehr denn je zur Durchsetzung und zur praktischen Verwirklichung auch in Westdeutschland, steht doch dort eine antifaschistisch-demokratische Umgestaltung des Bildungswesens bis heute noch aus. Die nicht beweisbare Hypothese von einer ‚Sowjetisierung der deutschen Schule‘ ist also antikommunistische Propaganda und Abweisung, Furcht vor einer wahrhaften Demokratisierung des Bildungswesens in Westdeutschland zugleich, sie ist zugleich gegen die objektiven Interessen auch der westdeutschen Werktätigen gerichtet.“

Damit deutet sich eine Ambivalenz an, die in den nachfolgenden Jahrzehnten eher größer wurde. Sie bestand auch während der sechziger und siebziger Jahre in der unterschiedlich gewichteten, aber positiven Bewertung des sowjetischen Einflusses auf die Pädagogik- und Bildungsentwicklung in der DDR. Diese Bewertung schloß ein, alle Sowjetisierungsvorstellungen zu-

rückzuweisen, jedoch die entwicklungsfördernde Bedeutung der sowjetischen Bildungspolitik und Pädagogik für die Herausbildung dementsprechender eigener (sozialistischer) Vorstellungen hervorzuheben.

Bis in die achtziger Jahre hinein wurde in Erinnerungsberichten akzeptiert, daß sich die „Kräfte“ dementsprechend formieren mußten. So wird der 4. Pädagogische Kongreß 1949 als „Heerschau der Pädagogen“ gewertet (HOFMANN 1985, S. 117), das „Volk“ habe „natürlich nichts mit der regierenden Naziclique gemein“ gehabt (DIEDERICH 1980, S. 23), und die Lehrer hätten als „über das allgemeine Maß hinaus qualifizierte Kader“ zur „Armee der Aufklärer“ gehören müssen und gehört (ENGELKE 1985, S. 39). Die Entscheidung für den Fortschritt und zur Vermeidung aktueller Gefahren habe 1948/49 unweigerlich ein positives Verhältnis zur Sowjetunion bedingt, dies zu verbreiten und zu erreichen sei ein besonderer Auftrag auch an die Pädagogen gewesen.

Die positive Bewertung des sowjetischen Vorbildes als unveränderliche politische Ausgangsgröße schloß aus, die Umwege der doppelten Rezeption kritisch zu bewerten. Erst die Veränderung des Blicks auf die „führende Rolle“ der Sowjetunion führte in den achtziger Jahren zwangsläufig auch zu einer veränderten Akzentuierung ihrer Rolle im Prozeß der Pädagogik- und Bildungsentwicklung in der DDR.⁴⁶

Den bisherigen Interpretationen, die eine Polarität von „Sowjetpädagogik“ und „Reformpädagogik“ eingeschlossen und hierin ein konstituierendes Element der Pädagogik in der DDR gesehen hatten, wurde eine neue Sicht hinzugefügt. Sie berief sich vorwiegend auf eigenes Erleben und Mitwirken und betonte das Streben nach Eigenständigkeit und die Orientierung an „deutschen“ klassisch-humanistischen Traditionen, bis zu diesem Zeitpunkt in der Regel nur *eine* jener „Quellen“, die seit 1949/50 als richtungweisend für die Entwicklung der Pädagogik in der DDR benannt wurden. Reformorientierte Wissenschaftler, unter ihnen Vertreter der Historischen Pädagogik, neigten dazu, und zwar wiederum in einer Gegenbewegung zur nunmehr offiziellen Variante, reformpädagogische Ansätze in der DDR-Bildungsentwicklung erneut zu überprüfen und im Zusammenhang mit „Sowjetpädagogik“, sowjetischer Bildungsentwicklung und den Prozessen der Orientierung an „Sowjetpädagogik“ deren innovative und entwicklungsfördernde Momente hervorzuheben (GÜNTHER/UHLIG 1988). Diese Tendenz hatte bereits Anfang der siebziger Jahre eingesetzt und war vor allem im Bereich der polytechnischen Bildung und Arbeitserziehung, der Unterstufendidaktik und der Freizeitpädagogik wirksam geworden, hier vor allem im Rückgriff auf die sowjetische Pädagogik der zwanziger Jahre (BLONSKI, SCHAZKI, KRUPSKAJA), aber in Zusammenhang mit dem entsprechenden reformpädagogischen Ansatz.⁴⁷

Die politische Wertung des Verhältnisses von „Reformpädagogik“ und „Sowjetpädagogik“ und die politische Ausgrenzung jeweils einer der Seiten

führte in der DDR wie in der Bundesrepublik zum Verzicht der genaueren Prüfung der Substanz der Pädagogiken. In der DDR wurde die Reformpädagogik aus politischen Gründen abgelehnt bzw. mit Distanz akzeptiert, jedoch über den Umweg über die sowjetische Pädagogik als konstitutives Element der Pädagogikentwicklung aufgegriffen und genutzt. Daraus entstand die Besonderheit, daß auf eine pluralistische Rezeption verzichtet werden konnte, die Position der „Sowjetpädagogik“ blieb und politische Rahmenbedingungen gewahrt wurden.

Dieser Gesichtspunkt stellt die Sowjetisierungsthese zumindest insofern infrage, als daß über den Umweg russischsprachiger Übersetzungen deutsche Bildungstraditionen und entsprechende Pädagogiken reproduziert wurden. Das betraf sowohl vor-reformpädagogische Unterrichtskonzepte und Bildungsstrukturen als auch reformpädagogische Elemente. Die Konzeptionen für die Zehnklassen-(1951) bzw. Mittelschule (1954) und schließlich für die zehnklassige polytechnische Oberschule (1959) schlossen – gleichberechtigt zur übrigens neunklassigen (!) sowjetischen Mittelschule – die Diskussion um Orientierungen an deutschen Bildungstraditionen ein, so die der mittleren fachschulvorbereitenden Abschlüsse (1951), der Mittleren Reife (1954), des deutschen Realschulwesens (dazu auch ROBERT ALT 1960 und 1966), der zwölf- bzw. vierklassigen Ober(Abitur)schule und der Formen und Inhalte der Berufsausbildung (besonders 1953 aus Anlaß der sog. Polytechnischen Konferenz des DPZI, erneut 1954 bis 1956 in Zusammenhang mit der Einführung des Werkunterrichts, ab 1956 bis 1958 mit der Einführung des polytechnischen Unterrichts). In Zusammenhang mit diesen Umgestaltungen wurde mehrfach und insbesondere von ROBERT ALT argumentiert, so z.B. 1960, daß „die guten und fortschrittlichen Traditionen der deutschen Pädagogik“ aufgegriffen worden seien (ALT 1975, S. 214), daß „die wichtigsten Züge unseres Schulwesens in altem pädagogischem Erbe wurzeln“ (ebd., S. 215), und daß beispielsweise – so 1966 – die Realschule eine der historischen Wurzeln der zehnklassigen Oberschule sei (ebd., S. 389ff.).

Unter solchen Gesichtspunkten sind die Belege für Sowjetisierungsprozesse, die CLOER 1993 aufführt, teilweise nicht erschöpfend genug (CLOER 1993, S. 148). Genau geprüft werden müßte, ob 1950 die Übernahme der sowjetischen Didaktikdiskussion tatsächlich linear erfolgt ist, oder ob nicht vor allem die punktuelle Reproduktion „klassischer bürgerlicher“ Modelle, insbesondere COMENIUS, HERBART, FRÖBEL und DIESTERWEG, eine besondere Rolle gespielt hat. Unzureichend ist auch, als Beleg für wachsende Sowjetisierung anzuführen, daß der Anteil sowjetpädagogischer Aufsätze in der Zeitschrift „pädagogik“ von 3% im Jahre 1946 – in eben jenem Jahr erschien sie zum ersten Mal mit fünf Ausgaben – auf 41% im Jahre 1951 angestiegen sei, ohne den Inhalt genauer zu bestimmen. Denn gegenüber seinen eigenen Befunden führt CLOER an anderer Stelle an, daß sich von den 67 Dissertationen und Habilitationen auf pädagogischem Gebiet, die zwischen 1949 und 1957 nachzuweisen seien, keine mit „Sowjetpädagogik“ be-

fasse, obwohl FROESE eben diesen Zeitraum als „Periode der Sowjetisierung“ bezeichnet habe. 64 der Arbeiten seien Themen der klassischen bürgerlichen Pädagogik, der Reformpädagogik und der Pädagogik und Bildungspolitik der Arbeiterbewegung gewidmet, weitere drei dem Verhältnis von MARX und ENGELS zur Pädagogik (CLOER 1988, S. 25).

In diesem Sachverhalt zeigt sich jedoch zweifellos auch eine Besonderheit der pädagogisch-theoretischen und historischen Beschäftigung der DDR mit sich selbst. „Sowjetpädagogik“ bzw. die sowjetische Bildungspolitik, Pädagogik und Bildungspraxis bleiben während dieses Zeitraums in der Reflexion durch DDR-Vertreter der verschiedenen bildungspolitischen und pädagogischen Bereiche fast ausschließlich der Gegenstand von Materialerschließung, Erläuterungen und Informationsberichten, der Deklaration von Haltungen und der Bedeutung beziehungsweise der Notwendigkeit der schöpferischen Anwendung, nicht aber pädagogisch-theoretischer Auseinandersetzungen und historisch-kritischer Zuordnungen.

Die – mit Vorläufern in den fünfziger Jahren (z.B. FROESE 1956) – auch in der Bundesrepublik Deutschland zu Beginn der sechziger Jahre umfassender einsetzenden historischen Analysen waren vor allem darauf gerichtet, das geistige Phänomen der pädagogischen Entwicklung in der Sowjetunion erfassbar und erklärbar zu machen (FROESE 1956/1963, WITTIG 1964) und die bildungsgeschichtlichen Abläufe hinsichtlich des Verhältnisses von Innovation und Indoktrination zu beschreiben (z.B. DIETRICH 1966, ANWEILER 1968). Erneut überprüft wurden jene Innovationen, die bereits in den zwanziger Jahren pädagogische Faszination und politische Kritik deutscher Pädagogen herausgefordert hatten (ANWEILER 1968, S. 191). Hervorgehoben wurden die „Kühnheit“ des Programms der zwanziger Jahre (ebd.) und das „fruchtbare schulpädagogische Ideengut“ (DIETRICH 1966, S. 8). „Sowjetpädagogik“ galt unter diesen Aspekten als eine „Antwort auf die neue gesellschaftliche Situation“ (DIETRICH 1966, S. 23). Dabei wurden prinzipielle Widersprüche festgestellt, so zwischen dem Marxismus und der Sowjetpädagogik (WITTIG und FROESE nach FROESE 1962, S. 12), zwischen Ideologie und Wirklichkeit (DIETRICH 1966) sowie zwischen der sowjetischen Pädagogik und ihrer Anwendung in der DDR (FROESE 1962, S. 42).

In den Veröffentlichungen jener Jahre gelang es jedoch nicht, die Entwicklungen in der DDR im Zusammenhang mit „Sowjetpädagogik“ differenzierter zu erfassen. Im wesentlichen wurde die in den fünfziger Jahren vertretene Sowjetisierungsthese (insbesondere LANGE 1954/1959) modifiziert auch in den sechziger Jahren beibehalten. Aufmerksamkeit erregte dennoch die Verbindung deutscher Bildungstraditionen mit den Elementen der „Sowjetpädagogik“, die aber als „wesensfremde(r) Einbruch in die Bildungsverfassung der deutschen Schule“ (FROESE 1962, S. 42) verstanden und zu deren Ergebnissen ein „deutschsprachiger Sowjetismus“ gerechnet wurde (FROESE 1964, S. 4). Diese Entwicklung wurde als Resultat historischer Gegebenheiten

ten verstanden, als ein „sowjetdeutsches‘ pädagogisches Experiment der Nachkriegszeit“ (FROESE 1964, S. 1), das sich in Form eines „propagandistische(n) Auf und Ab“ sowie „praktische(n) Hin und Her“ dargestellt habe (ebd.). Die damit verbundene Nivellierung der Sowjetisierungsthese stütze sich darauf, die sowjetische Bildungsentwicklung nicht nur unter politischen Gesichtspunkten zu werten, sondern sie auch als Gegenstand pädagogischer Analyse und Kritik zu betrachten, eine Ansicht, die ab Mitte der sechziger Jahre vorherrschend wurde (vgl. FROESE 1964, S. VII).

Seit dem Ende der achtziger Jahre kommen Gesichtspunkte hinzu, die sich aus dem Zusammenbruch der Sowjetunion und dem Scheitern ihrer Politik ergeben. Das ersichtliche Ende damit verbundener Entwicklungen führt häufig zu abschließenden Bewertungen:

- Nach WEBER „wurde die DDR nach dem Vorbild der Sowjetunion geschaffen. Es wurden deren stalinistische Strukturen übertragen“, viele deutsche Kommunisten hätten die Vorgaben „willig übernommen und sich nicht lediglich alles überstülpen lassen und wollten sogar teilweise besser sein als ihre Lehrmeister“ (WEBER 1991, S. 198, 203).
- Der Begriff „Sowjetisierung“ – so REIMAN 1991 – sei durch die „Propaganda im Westen vereinnahmt und durch eine ganze Reihe ideologischer Klischees gestützt“ worden. Es sei jedoch falsch, die „direkt nach dem Krieg begonnenen Umbauprozesse nur aus der sowjetischen Politik abzuleiten und ihre Eigendynamik zu ignorieren“ (REIMAN 1991, S. 8).
- LEMBERG interpretiert „Sowjetisierung“ 1991 nicht primär als eine Einflußnahme der Sowjetunion auf die DDR, sondern als Prozeß einer spezifischen ideologischen Ausrichtung, wenn er feststellt, in der SBZ habe bereits nach den Wahlen 1946 eine „vorbereitende Sowjetisierung“ stattgefunden, die seit der Jahresmitte 1947 zunehme. Diese Sowjetisierung sei dadurch mitbestimmt, daß die SBZ/DDR Teil eines besiegten Landes sei, im Bildungswesen erreiche sie ihre besondere Ausdrucksform deshalb, weil sich „Sowjetisierung“ seit 1933 im Bildungswesen konzentriere und sich das Bildungswesen in Ostdeutschland seit 1945 in kommunistischer Hand befinde (LEMBERG 1991, S. 361).
- DIETRICH spricht 1993 von „Bolschewisierung“, wesentlicher Bestandteil dieses Prozesses sei insbesondere seit 1948 das Bekämpfen antisowjetischer Haltungen (DIETRICH 1993, S. 129f.).
- MÜHLE zählt 1995 im Rahmen einer Untersuchung der Entwicklung der Hochschulen in Sowjetrußland bzw. der Sowjetunion acht Merkmale auf, die Ausdruck von „Sowjetisierung“ im Hochschulbereich seien (MÜHLE 1995, S. 28f.). Es handelte sich dabei um übertragbare strukturelle Merkmale der ideologischen Ausrichtung, der zentralistischen Führung und der Durchsetzung entsprechender Organisationsformen.
- HARITONOW wiederum bindet in einer Arbeit von 1995 „Sowjetisierung“ an Bedingungen direkter Einflußnahme, wenn er feststellt, daß bis 1948 im sächsischen Bildungswesen eine „Sowjetisierung“ weitgehend ausge-

schlossen war, u.a. hätten die SMAD-Angehörigen in Sachsen nur über geringe Deutschkenntnisse verfügt (HARITONOW 1995, S. 62) und bis August 1945 habe es keine speziell für Volksbildung Verantwortlichen gegeben. In Eilverfahren seien entsprechende Planstellen geschaffen und Armeeangehörige (Schuldirektoren, Lehrkräfte von pädagogischen und wissenschaftlichen Hochschulen) abkommandiert worden (ebd., S. 65). Daraus sei die Situation entstanden, daß erst im Frühjahr 1946 sogenannte Abteilungen „Volksbildung“ eingerichtet worden wären. In der Besetzung und Arbeitsweise dieser Abteilungen habe es jedoch 1947 einen „Wendepunkt“ gegeben: die „Frontgeneration“ sei durch „speziell geschulte Kader“ abgelöst worden (HARITONOW 1995, S. 254).⁴⁸ Unter „Sowjetisierung“ im Hochschulbereich versteht HARITONOW die zunehmende Politisierung und beginnende SED-Orientierung mit Hilfe der Vorstudienanstalten sowie die Einführung von politischen Schulungskursen mit Beginn des Studienjahres 1948/49 (HARITONOW 1995, S. 208-211, 213).

- CREUZBERGER spricht 1996 am Beispiel Thüringens von „Dirigismus“, der seitens der Besatzungsmacht geherrscht habe, obwohl die SMAD andererseits „alles zu unterlassen (wünschte), was in irgendeiner Form sichtbar auf eine größere, direkte sowjetische Einflußnahme hingewiesen hätte“ (CREUZBERGER 1996, S. 143).

Nicht nur die Vielfalt des Begriffsgebrauchs führt zu Irritationen. Wertungsebenen werden vermengt und Erscheinungen ausschließlich unter einer bestimmten Optik geprüft.

Für Prozesse der Pädagogikentwicklung erweist sich das Interpretament „Sowjetisierung“ als untauglich. In *politischer* Hinsicht wird überdeckt, daß es sich um eine über die DDR hinausgehende Problematik deutscher Bildungsentwicklung handelt, deren Wurzeln in die gesamtdeutsche Geschichte zurückreichen und in ihr münden. In *pädagogischer* Hinsicht bleibt das Spannungsverhältnis zwischen Reform- und Sowjetpädagogik ausgeklammert und die mehrfach doppelte Rezeption unberücksichtigt. Letztere wiederum schließt ein, den Konstruktionsprozeß der sowjetischen Pädagogik als reformpädagogische Staatspädagogik und ihre Reduzierung auf vor-reformpädagogische ideologiebegleitete Grundmuster genauer zu verfolgen.

5. Schlußbemerkung

Die vorliegende Abhandlung stellt eine i.e.S. *Diskursanalyse* dar. Sie zeigt „Sowjetpädagogik“ in einem durchaus unterschiedlichen Sprachgebrauch, gestützt durch die parallele Existenz verschiedener Bedeutungen. Die in der SBZ/DDR seit Beginn der 50er Jahre vorherrschende ideologisch-parteilich-tische Akzentuierung von „Sowjetpädagogik“ hat es erleichtert, auf der einen Seite in einer *positiven* politischen Bewertung von einer Annäherung an

das sowjetische Vorbild im Sinne einer „sozialistischen Bildungsentwicklung“ zu sprechen und auf der anderen Seite in einer *negativen* politischen Bewertung von „Sowjetisierung“ zu sprechen. Die in beiden Fällen *einseitige politische* Sicht verdrängte jedoch den *pädagogischen* Gehalt des in der SBZ/DDR wirksamen Konstrukts „Sowjetpädagogik“, der unbeachtet blieb oder ausgeklammert oder nachgeordnet wurde. Damit wurde die Überführung von „Sowjetpädagogik“ in ein ritualisiertes Prinzipien- und Programmsystem erleichtert, das sich im Verlauf der 60er Jahre von „Sowjetpädagogik“ loszulösen begann.

Im deutlichen Unterschied zu den politisch motivierten Angleichungsversuchen an das zeitgenössische sowjetische Bildungswesen der Sowjetunion zu Beginn der 50er Jahre wuchs demgegenüber seit der zweiten Hälfte der 70er Jahre das Interesse an der sowjetrussischen Pädagogik der 20er Jahre. Die pauschale Bewertung der entsprechenden Prozesse als „Sowjetisierung“ erfolgte in der Regel von „außen“, d.h. im Zusammenhang mit politisch-ideologischen Distanzierungsprozessen zur Entwicklung in der SBZ/DDR. Zugleich unterstützte das in der SBZ/DDR proklamierte Selbstbild, von der Sowjetunion zu lernen, an ihrer Seite zu stehen und mit ihr zu den Siegern der Geschichte zu gehören, eine solche Bewertung in positiver Umkehrung.

In den Veröffentlichungen zur Bildungsentwicklung der SBZ/DDR seit 1989/90 spiegelt sich diese Situation wider.⁴⁹ Desiderate der Forschung sind Rekonstruktionen der *realgeschichtlichen* „Hinterbühne“. Dazu gehören u.a. Rekonstruktionen (1) der *konkreten* Absichten, Verfahren und Effekte einer sozialisatorischen Praxis (vgl. UHLIG 1997, bes. S. 189), (2) der Verfahren und Folgen der politischen Orientierung an der Sowjetunion, sozusagen als Äquivalent zur *Westernization* in der Bundesrepublik, und (3) schließlich Rekonstruktion der *mentalitären* Prägungen und Ausrichtungen.

Anmerkungen

- 1 Lexika und Wörterbücher geben keine genauere Auskunft zum Kompositum „Sowjetpädagogik“, weder solche aus der Bundesrepublik noch einschlägige aus der DDR. Mit dem russischen Substantiv „sowjet“ (dt.: Rat) wurde zunächst eine spezifische Regierungsform (z.B. Arbeiter- und Bauernräte, Räteregierung) bezeichnet. Obwohl die sowjetrussische Sprache in auffallender Weise zu Ver- und Abkürzungen tendierte, existiert im Russischen zu „Sowjetpädagogik“ keine parallele Wortbildung mit vergleichbarer Bedeutung. Die deutsche Wortschöpfung „Sowjetpädagogik“ bezeichnet einen eigenständigen, sich jedoch auch verändernden Inhalt.
- 2 REIMAN schreibt 1991, daß der Begriff durch die „Propaganda im Westen vereinnahmt und durch eine ganze Reihe ideologischer Klischees gestützt“ worden sei (REIMAN 1991, S. 8).
- 3 Dieser Begriffsgebrauch setzt sich – wenn auch umstritten – gegenwärtig zum Teil fort. Andere Interpretationsansätze gehen von einer Bestimmung der DDR

als „Gesellschaft sowjetischen Typs“ aus (KUDELLA u.a. 1996, S. 28). CHRISTA UHLIG bezweifelt den Interpretationswert von Sowjetisierungsthesen im Zusammenhang mit der bisher vernachlässigten Überprüfung der Auswirkungen des Stalinismus. Ergebnisse der Stalinismus-Forschung zur Interpretation zu nutzen, so ihre Meinung, könne aufschlußreicher sein, „als die bevorzugten Interpretationen vor dem Hintergrund nationaler Bildungstradition und -geschichte und in diesem Kontext der Totalitarismustheorie“ (UHLIG 1997, S. 261).

- 4 Anhand politischer Zielvorstellungen der KPD für die Nachkriegsentwicklung beschreiben ERLER/WILKE vergleichbare Abläufe: In programmatischen Ausarbeitungen der KPD von 1944 wird beispielsweise als deutscher Nachkriegsstaat „ein sozialistischer Staat, ein Sowjetstaat“ in preußischer Tradition entworfen. „Die rückständige Seite des Preußentums würde fallen, und die gute Seite würde zum Gemeingut aller Deutschen werden“ (ERLER u.a. 1997, S. 108, 117). – Die Sachlage traf wohl am besten eine stehende Formulierung im Französischen für die Kennzeichnung der herrschenden Kader in der DDR: „Les Prusses rouges.“
- 5 Dabei ist das Bezugssystem „Reformpädagogik“ oft ungenau und trägt Züge eines Gegenkonstrukts zu „Sowjetpädagogik“.
- 6 Zur Vorbereitung und Auswertung der Reisen: Bundesarchiv (BA) DR-2/MfV/3703 („Erste Delegation zum Studium pädagogischer Fragen in der Sowjetunion“ vom 22. Mai bis zum 14. Juni 1952) und 5217.
- 7 Es muß dabei jedoch beachtet werden, daß der Hauptanteil pädagogischer Erfahrungen und Kenntnisse – sofern die Emigranten dafür überhaupt ausgebildet oder längerfristig spezialisiert waren – in der Sowjetunion im Rahmen der stalinistischen Bildungspraxis und anhand der sprachlich zugänglichen und praktisch greifbaren sowjetischen pädagogischen Literatur erlangt worden war.
- 8 NAIMARK 1995 sieht in seiner allgemeineschichtlichen Analyse eben darin Ansätze auch einer Sowjetisierung, aber einer „Sowjetisierung“ Ostdeutschlands wider Willen. Die SBZ wäre nicht deshalb bolschewisiert worden, weil ein entsprechender Plan vorgelegen hätte, sondern weil es der einzige den sowjetischen Besatzern bekannte Weg gewesen sei, um eine Gesellschaft zu organisieren. Aufschlußreich sind auch rückwirkende Aussagen von Zeitzeugen. So teilte JEFIM A. BRODSKY in einem Interview aus Anlaß eines Vortrages, den er am 21.4.1996 im Jüdischen Kulturverein in Berlin hielt, mit: „Wissen Sie, es gab kein Konzept für *Okupazija Germanii*. Klar war nur, wir müssen unsere Wunden heilen.“ Weiter heißt es bei ihm: „Man hat sich perhaps auch zu sehr von den ‚romantischen‘ Vorstellungen der deutschen Emigranten, ihren ehrlichen, aber nicht immer realistischen Wünschen beeinflussen lassen.“ BRODSKY, Jahrgang 1913, war von 1945 bis 1949 Mitarbeiter der SMAD in der Kommandantur Berlin und arbeitete nach seiner Entlassung aus der Armee als Hochschulprofessor für Geschichte in Moskau. (JEFIM A. BRODSKY: Die meisten SMAD-Offiziere waren nur Soldaten, keine Politiker. Interview. In: „Neues Deutschland“ vom 20./21. April 1996, S. 11) – Eine ähnliche Aussage wurde im August 1997 von VICTOR KOPELZEW in einem Interview zitiert: „Wir Sowjets haben [zwar] alles diktiert und alles angeordnet, aber unsere deutschen Freunde in der DDR haben das mit Begeisterung aufgegriffen“. KOPELZEW hat bis 1997 24 Jahre als Diplomat in beiden deutschen Staaten gelebt. (WALTHER STÜTZLE: Ein Diplomaten-Leben in Deutschland. In: „Der Tagesspiegel“ vom 18. August 1997, S. 3)

- 9 HANS SIEBERT thematisierte „Sowjetpädagogik“ zwar während seines Exils in Großbritannien, griff jedoch ebenfalls auf (eigene) Ausarbeitungen aus der Zeit vor 1933 zurück (GEISSLER 1994, S. 785).
- 10 Auskunft darüber geben zum Beispiel die Aktenbestände des Russischen Zentrums zur Bewahrung und Erforschung von Dokumenten der neueren Geschichte in Moskau (RZChIDNI, Bestand 17, Verzeichnisse 125 und 126). Die UdSSR sah sich gleichberechtigt und aufgewertet neben den Siegermächten USA, England und Frankreich und wohl auch aus diesem Grund für eine Führungsrolle unter den östlichen Ländern prädestiniert. Intern zeigten sich zwischen den sowjetisch besetzten bzw. sowjetisch „befreiten“ Ländern Unterschiede und Widersprüche, so zwischen „Mit“siegern und Besiegten, zwischen slawischen Völkern und Nichtslawen, zwischen industriell entwickelten und weniger entwickelten Ländern. Diese Differenzierungen wurden beachtet (und genutzt) und spiegeln sich unter anderem in den im ZK festgelegten Themenplänen für öffentliche Lektionen im Ausland wider (RZChIDNI 17/ 125/ 403, Bl. 45-49: Themen öffentlicher Lektionen im Ausland mit einem Anschreiben an Shdanow vom 10. August 1946). Es bestünde, so der Ausgangspunkt, im Ausland unter der Intelligenz und weiten Teilen der Bevölkerung großes Interesse am Leben in der SU, ihrem Staatsaufbau, ihrer Ökonomie und Kultur, an der Arbeit der sowjetischen Wissenschaftler und an den Ergebnissen der sowjetischen Wissenschaft. Vorrang hatten allgemeine kulturell-künstlerische Themen, jedoch wurden die Länder auch deutlich gruppiert, vor allem durch die Betonung „slawischer Gemeinsamkeiten“ und durch das Hervorheben von Gemeinsamkeiten im Kampf gegen Hitlerdeutschland.
- 11 Die drei 1946 erschienenen Broschüren informierten über das System der Volksbildung in der Sowjetunion (ORESCHKOW und SCHTSCHERBOW) sowie über die ethische Erziehung in der sowjetischen Schule (SCHTSCHERBOW). Nach GLÄSER (1970, S. 155) handelt es sich um die ersten Publikationen über das sowjetische Bildungswesen, die seit 1933 in deutscher Sprache vorgelegt wurden (vgl. jedoch die von PETER PETERSEN veranlaßte Veröffentlichung 1934 von POPOWITSCH!). Im ersten Heft der Zeitschrift „pädagogik“ erschien ein Beitrag über USCHINSKI und seine Bedeutung für Rußland von SCHABALOW.
- 12 BA StAPMO NY 4090/ Bestand OTTO GROTEWOHL/ 558 – Bereich Schule 1946ff., Bl. 2-24. Bei Zitaten aus dem Dokument (auch künftig bei entsprechenden Verweisen) ist im Text jeweils die Blattnummer angegeben.
- 13 PAUL WANDEL: Die Einheit wurde im Kampf geschaffen. Mskpt. (vermutlich von 1976). In: BA StAPMO Sg Y 30/ 1339/ Zentrales Parteiarchiv Bestand Erinnerung: PAUL WANDEL/ Bl. 1-26.
- 14 MARIE TORHORST erfuhr (wahrscheinlich) erst in den siebziger Jahren durch nachträgliche Recherchen von CHRISTA LEITHOLD (Berlin) davon, daß ihr damaliger Betreuer S.I. GAISSNOWITSCH (1901-1939) seit 1937 stalinistischen Repressalien ausgesetzt wurde. Er überlebte sie nicht.
- 15 Vermutlich bezieht sie sich auf zwei Veröffentlichungen von SCHTSCHERBOW, die ihr nach 1945 zur Verfügung standen: SCHTSCHERBOW, N.P.: Die ethische Erziehung in der sowjetischen Schule. Berlin/ Leipzig 1946; DERS.: Das System der Volksbildung in der Sowjetunion. Berlin/ Leipzig 1946.
- 16 HANS SIEBERT (1910-1979) war nach seiner Rückkehr aus dem Exil in England von September 1947 bis zum November 1948 Hauptreferent des Zentralsekretariats der SED für Schul- und Erziehungsfragen (vgl. u.a. GEISSLER 1994, S. 795). Grundlegend für die administrative Gewichtung von „Sowjetpädagogik“ in der

- Öffentlichkeit war seine Rede auf der Aktivistentagung der Lehrer vom 15. - 17. November 1948 in Leipzig (ANWEILER u.a. 1992, S. 89ff.).
- 17 BA StAPMO Sg Y 30/ 1812/ Bestand Erinnerungen: GERTRUD SASSE. Niederschrift von 1977, hier Bl. I. Nachfolgend wird bei Bezügen auf dieses Material im laufenden Text das jeweilige Blatt angegeben.
 - 18 FRITZ RÜCKER: Erinnerungen an die Zeit der Vorbereitung und Gründung der DDR. Niederschrift von 1967. BA StAPMO Sg Y 30/ 1410/ Bestand Erinnerungen: FRITZ RÜCKER, Bl. 78-104, hier Bl. 90.
 - 19 Besonders aussagekräftig waren acht Interviews mit Lehrern einer südostsächsischen Kleinstadt, die dort als Neulehrer im Zeitraum zwischen 1945 und 1950 begonnen und ihr Berufsleben als Lehrer dort auch in den achtziger Jahren abgeschlossen haben. Die Interviews wurden 1995 bis 1997 geführt und von einer Regionalanalyse anhand regionaler Archive begleitet.
 - 20 In: Der schwere Anfang. Entwicklung des Volksbildungswesens im Kreis Rudolstadt 1945-1949. Hrsg. von der Geschichtskommission der Kreisleitung der SED Rudolstadt. (Beiträge zur Geschichte der örtlichen Arbeiterbewegung des Kreises Rudolstadt, Nr. 1) Rudolstadt o.J. (1980/81), S. 18f.
 - 21 KRUPSKAJAS Schrift „Volksbildung und Demokratie“ (KRUPSKAJA 1967, S. 239-338) wurde 1915 abgeschlossen. Im Vorwort zur 1. Auflage 1917 schrieb sie: „Die ökonomische Entwicklung macht die Umwandlung der Lernschule in eine Arbeitsschule dringend erforderlich, doch ohne eine Umgestaltung der gesamten Organisation des Volksbildungswesens ist diese Umwandlung nicht herbeizuführen.“ (S. 241). Im Vorwort zur 1930 erschienenen 4. Ausgabe heißt es rückblickend sehr viel deutlicher: „Man mußte sich auf den Augenblick vorbereiten, da die Macht in die Hände der Arbeiterklasse übergehen würde, mußte die Bildungsfront vorbereiten. Diese Arbeit duldeten keinen Aufschub; als der Krieg ausbrach [1914], mußte man unmittelbar an die Arbeit herangehen.“ (ebd., S. 244).
 - 22 Der Veröffentlichung gingen Vorarbeiten und zwischen 1909 und 1912 eine Reihe von Artikeln voraus, die sich mit der Theorie und Praxis des Bildungs- und Erziehungswesens vor allem in Deutschland, Frankreich und der Schweiz beschäftigten. Wie sich anhand von 26 erhalten gebliebenen Diarien nachweisen läßt, nutzte KRUPSKAJA als Informations- und Literaturgrundlage während ihrer längeren Aufenthalte in der Schweiz den Zeitschriftenbestand der Schweizer PESTALOZZI-Gesellschaft (deren Mitglied sie geworden war) mit über 200 Abonnements französischer, deutscher, englischer und italienischer pädagogischer Fachzeitschriften sowie die Bestände der Bibliotheken in Bern und Zürich (LEITHOLD 1968, S. 579ff.). – Die Entstehungsgeschichte dieser Pädagogik ist Bestandteil eines weiteren DFG-Projekts zur Rekonstruktion der sowjetrussischen Bezugspunkte des deutschen Konstrukts „Sowjetpädagogik“.
 - 23 POPOWITSCH charakterisiert in der Einleitung den Unterschied zwischen „Sowjetpädagogik“ und den Auffassungen PETERSENS. Er schreibt: „Außerhalb der Staatspolitik gibt es keine Sowjetpädagogik im Gegensatz zu der Anschauung Prof. P. PETERSENS, für den ‚...die Erziehungswissenschaft...weder ein Teil der Philosophie noch ein Stück der Staatslehre‘ ist.“ (POPOWITSCH 1934, S. 13)

Aufschlußreich ist die Gliederung des von POPOWITSCH vorgelegten Buches:

- I. Marxistische Erkenntnistheorie
 1. Der dialektische Materialismus
 - a) Allgemeines
 - b) Der Materialismus

- c) Die materialistische Dialektik
- 2. Der historische Materialismus
 - a) Klassenkampf
 - b) Sozialismus
- II. Die sowjet-russische Pädagogik
 - 1. Grundsätzliches
 - 2. Der Gegenstand der Sowjetpädagogik
 - 3. Faktoren und Ziele der Sowjetpädagogik
 - a) Faktoren
 - b) Die allgemeinen Ziele der Sowjetpädagogik
 - c) Der Kollektivismus als Hauptziel der Sowjetpädagogik
 - d) Polytechnizismus als Typ der Sowjetschule.
- 24 Im Rahmen der insbesondere von PAUL MITZENHEIM geförderten regional-geschichtlichen Untersuchungen befaßte sich KURT MEINL mit der Dissertation von POPOWITSCH und veröffentlichte 1989 dazu einen Aufsatz in der Wissenschaftlichen Zeitschrift der Friedrich-Schiller-Universität Jena (MEINL 1989).
- 25 RZChIDNI 17/ 132/ 63, Bl. 78ff. und Bl. 81-85 (Anschreiben an PONOMARJOW und Materialzusammenstellung. Vom 10. September 1948).
- 26 Bei den aufgezählten Büchern und Broschüren handelte es sich um folgende Veröffentlichungen:
 - eine bereits 1946 erschienene, von WOLFGANG STEINITZ für den Unterricht bearbeitete, 73 Seiten umfassende Auswahl STALINScher Reden;
 - das Buch von A.I. OPARIN: Die Herkunft des Lebens auf der Erde, 1. Auflage 1947, die 2. Auflage erschien 1949, weitere, z.T. erweiterte und veränderte Auflagen bis 1963;
 - Pädagogiklehrbuch von JESSIPOW/ GONTSCHAROW (s. Anm. 27);
 - von A.V. JEFIMOW eine „Geschichte der Neuzeit 1789-1870“, die 1948 erstmals in deutscher Übersetzung und 1952 bereits in 5. Auflage erschien und bis Ende der fünfziger Jahre als Standardwerk und als Lehrbuch an Oberschulen, Hochschulen und Universitäten verwendet wurde;
 - eine von J.A. KOSMINSKIJ herausgegebene „Geschichte des Mittelalters“, die ebenfalls für einen längeren Zeitraum als Standardwerk und Lehrbuch genutzt wurde;
 - zur Handbibliothek gehörten ferner N.A. KONSTANTINOW „30 Jahre Sowjetpädagogik“ sowie
 - von J.H. PESTALOZZI „Briefe an einen Freund in Stans“ und „Wie Gertrud ihre Kinder lehrt“ in einem von H. MARQUARDT, E. HEISE und H. DEITERS herausgegebenen Band der Reihe „Pädagogische Bibliothek“.
- 27 Das Lehrbuch von JESSIPOW und GONTSCHAROW erschien zwischen 1948 und 1954 in 9 Auflagen, teilweise in neuer Übersetzung, mit einem durchschnittlichen Umfang von 500 Seiten; das Pädagogik-Lehrbuch von OGORODNIKOW/ SCHIMBIRJEW zwischen 1949 und 1954 in 6 Auflagen und umfaßte ca. 430 Seiten.
- 28 So beispielsweise 1955 eine Studie von SCHEWKIN über die Pädagogik DEWEYS. Es handelte sich dabei um eine gekürzte Fassung einer 1952 in der Sowjetunion erschienenen Schrift.
- 29 Dazu gehörten eine Vortragsreihe vor Mitarbeitern des Verlages Volk und Wissen, zur „Einführung in die marxistischen Erziehungswissenschaften“, die im Oktober 1948 begann, Vorträge vor Studenten und Mitarbeitern der Humboldt-Universität zu Berlin im November/ Dezember 1949, eine Vorlesungsreihe u.a. über Grundprobleme der marxistischen Erziehungswissenschaft und der sowjetischen

Pädagogik (DIPF/ BBF/ A: Nachlaß SIEBERT 0.4.07, Sign. 248 bis 253) sowie eine Veröffentlichungsreihe „Einführung in die marxistische Erziehungswissenschaft“, die in den Heften 1, 2, 4, 6, 8 und 11 der Zeitschrift „die neue schule“ (4. Jg. 1949) erschien. Einen dirigistischen Grundsatzcharakter trugen auch die Aufsätze „Die Bedeutung der Sowjetpädagogik für die Arbeit der deutschen Schule“, dieser Aufsatz erschien in der theoretischen Zeitschrift der SED (Einheit 5. Jg. 1950, H. 6, S. 530-538) sowie der Aufsatz „Die Bedeutung der Sowjetpädagogik für die Demokratisierung der deutschen Schule“, der in Heft 10 der Zeitschrift „pädagogik“ veröffentlicht wurde.

- 30 Nach einer Übersicht von GLÄSER 1968, S. 27 erschienen in den Zeitschriften „pädagogik“ und „die neue schule“ von 1949 bis 1952 72 dementsprechende Beiträge, davon 28 zu didaktischen und anderen unterrichtstheoretischen, 17 zu psychologischen Fragen und 10 zu den pädagogischen Ansichten MAKARENKOS, außerdem 59 Erfahrungsberichte aus der bzw. über die sowjetische Schule.
- 31 Beispielsweise erschienen MAKARENKOS „Vorträge über Kindererziehung“ zwischen 1949 und 1957 in 14 (und bis 1975 in 21) Auflagen.
- 32 Als Beispiele: KORNILOW, N.K.: Einführung in die Psychologie. 1949 bis 1950 1. bis 4. Auflage; KORNILOW, K.N./ SMIRNOW, A.A./ TEPLOW, B.M.: Psychologie. (Reihe Erziehungswissenschaft des Auslands: Psychologische Reihe) 1951; TEPLOW, B.M.: Psychologie. Lehrbuch für Mittelschulen. 1952 bis 1957 sechs Auflagen; Zur Psychologie des Vorschulalters/ Beiträge sowjetischer Wissenschaftler. 1953 bis 1955 drei Auflagen.
- 33 BA STAPMO DY 30/ IV 2/ 9.05/ 69, Bl. 84-103: Einige aktuelle Probleme der Entwicklung einer marxistisch-leninistischen Pädagogik in der SU. Manuskriptentwurf vom Mai 1950. Im Juniheft der Zeitschrift „Einheit“ erscheint ein Beitrag von SIEBERT zum Thema „Sowjetpädagogik“ unter verändertem Titel und mit einer anderen Akzentuierung.
- 34 BA STAPMO DY 30/ IV 2/ 9.05/ 69, Bl. 107-111.
- 35 So in allen acht Interviews mit ehemaligen Neulehrern, die zwischen 1995 und 1997 von der Verf. geführt wurden (s. Anm. 19).
- 36 Die unmittelbare Auswertung solcher Materialien setzte in Vorbereitung des Lehrplanwerks 1951 ein und betraf hier vor allen Dingen die Stoffpläne für die Fächer Deutsch, Geschichte und Geographie. Besonders auffällig ist die Orientierung auf die Lehrerbildung in der Sowjetunion. So befindet sich unter den Akten der Abteilung Methodik der Hauptabteilung Lehrerbildung des Ministeriums für Volksbildung eine umfangreiche Sammlung von Übersetzungen aus den Jahren 1947 bis 1955, die unter anderem enthält: eine Übersicht über Lehrerbildungsinstitute 1947 bis 1952, Ausschnitte aus Lehrbüchern und Quellenwerken für Lehrer, Lehrpläne und Studentafeln von Mittelschulen und Pädagogischen Instituten der RSFSR (BA DR-2/ MfV/ 3365). Das „System der Lehrerbildung“ und die „Entwicklung der Lehrerkader“ zu studieren – d.h. Informationen und Materialien zu diesen Themen zu sammeln –, war auch ein Schwerpunkt der „Ersten Delegation zum Studium pädagogischer Fragen in der Sowjetunion“ im Juni 1952 gewesen (BA DR-2/ MfV/ 3703). Die Berichte von Delegationsreisen in der zweiten Hälfte der fünfziger Jahre zur Verbindung der Lehrerbildung mit polytechnischer Bildung sowie in den sechziger Jahren zu Fragen der Gestaltung von politischer, fachwissenschaftlicher und pädagogischer Weiterbildung enthalten sämtlich umfassende Materialzusammenstellungen (z.B. Bericht der Studiendelegation des MfV über die Reise in die UdSSR vom 2.10.1958 – BA DR-2/ MfV/ 2741, dass. 5618; Bericht über den Besuch einer Delegation des Ministeri-

- ums für Volksbildung der DDR in die UdSSR zu Fragen der Weiterbildung vom 13.1.1960 – BA DR-2/ MfV/ 6627).
- 37 BA DR-2/ MfV/ 36: Entschließung der Kommission „Pädagogische Wissenschaft“ und „Weitere Arbeit am Entwurf“ (Beratung beim Minister am 8.9.1955).
 - 38 BA DR-2/ MfV/ 36: Vorbereitung des 5. Pädagogischen Kongresses – Entschließungsentwürfe der Fachkommissionen.
 - 39 Damit ist in der Regel „Anwenderwissen“ für die verschiedensten Bereiche und Ebenen in Bildungspolitik und Pädagogik gemeint, sind aktuelle und historische „Erfahrungen“ einbezogen, der Begriff wird für gesellschaftspolitische Entscheidungen ebenso verwendet wie für die Gestaltung von Unterrichtsabläufen usw.
 - 40 Dieser Eindruck wird durch Archivmaterialien insbesondere der Ministerien für Volksbildung der DDR und der RSFSR sowie des DPZI bzw. (seit 1970) der APW der DDR (BBFA) und der APW der RSFSR (seit 1966 der UdSSR) bestätigt. Besonders aufschlußreich waren dabei Archivbestände des GARF (Staatsarchiv der Russischen Föderation) und der APW der RSFSR bzw. UdSSR (letzteres im seit dem 1. Juni 1996 geschlossenen Archiv der Russischen Akademie für Bildung) in Moskau.
 - 41 Daraus resultierende „Problembereiche“ waren z.B. das besondere Interesse der sowjetischen Seite an der in der DDR nur partiell ausgebauten Internatserziehung, die Gestaltung der zehnklassigen Pflichtschule in der Tradition der deutschen Realschule, die strukturelle Einbindung der zum Abitur führenden Oberschule, die Traditionen des Berufsschulwesens, die Vorschulerziehung. Die schulnahe Gestaltung des Kindergartens und seine 1946 festgelegte Zuordnung zum Bildungswesen erfolgte bereits seit Mitte der fünfziger Jahre unter Berufung auf die sowjetische Vorschulerziehung und der umfangreichen Übertragung sowjetischer Erfahrungen, ohne jedoch ausreichend zu beachten, daß z.B. die Einschulung in der Sowjetunion ein Jahr später, also nach dem vollendeten 7. Lebensjahr erfolgte.
 - 42 Am 27. und 31.10.1957 hielt N.K. GONTSCHAROW, Vizepräsident der Russischen Akademie der Pädagogischen Wissenschaften, in Berlin mehrere Vorträge, zu denen der Nationalrat der DDR und das Ministerium für Volksbildung eingeladen hatten (StAPMO DY 32/ A 1069/ Bestand ZV der DSF: Sektion Pädagogik 1958), so auf einer Wissenschaftlichen Konferenz der Pädagogen der DDR sowie vor 650 Lehrern in der Berliner Humboldt-Universität zum Thema: Die Große Sozialistische Oktoberrevolution und die pädagogische Wissenschaft.
 - 43 StAPMO DY 32/ A 1069/ Bestand ZV der DSF: Sektion Pädagogik 1958: GONTSCHAROW bestärkt jedoch die Ansicht, daß eine „neue sowjetische Pädagogik“ erst geschaffen werden mußte und die „Ausarbeitung der prinzipiell neuen sowjetischen Pädagogik“ ermöglicht habe, z.B. die „Arbeitsschule“ BLONSKIS als „Robinsonade“ (S. 7) zu erkennen. In diesem Zusammenhang polemisiert er gegen den „Dalton-Plan, die Projektmethode und andere Phantasieerfindungen aus der neuesten amerikanischen Pädagogik“ (ebd.). Der Vortrag folgt insgesamt klassisch-dogmatischen Mustern und verzichtet darauf, auf DDR-Probleme einzugehen. Das Feindbild wird anhand der „amerikanischen Pädagogik“ entworfen, hieran findet auch die „Auseinandersetzung statt.
Fast zeitgleich und ebenfalls veranlaßt durch den 40. Jahrestag der Oktoberrevolution befindet sich I.T. OGORODNIKOW (Leiter des Lehrstuhls für Pädagogik am LENIN-Institut in Moskau) auf einer Vortragsreise durch die DDR. Auf Einladung des Zentralvorstandes der DSF hält er sich vom 27.11. bis 12.12.1957 in der DDR auf. In 8 Veranstaltungen vor 4.485 Teilnehmern befaßt er sich mit zwei

- Vortragsthemen: „Die sowjetische Schule 1917 bis 1957 und ihre Aufgaben“ und „Gegenwärtige Probleme der sowjetischen Pädagogik“ (BA StAPMO DY 32/ A 1169/ Bestand ZV der DSF).
- 44 In besonderer Weise betraf das die Schriften von A.S. MAKARENKO in der ersten Hälfte der fünfziger Jahre, die in Ausschnitten als „Lehrerliteratur“ in broschierter Form oder in Zeitschriften erschienen, und dessen pädagogische „Romane“ zur Standardliteratur gehörten und vor allem Fragen der Kollektiverziehung beantworten sollten. Aber auch die Schriften KRUPSKAJAS, die 1966/67 in einer vierbändigen Auswahl erschienen, sollten, trotz historischer Zuordnung aktuell verstanden werden. Die Auswahl erhielt den Titel „Sozialistische Pädagogik“.
 - 45 BBFA Akte 4765. KARL-HEINZ GÜNTHER an PISKUNOW (stellvertretender Direktor des Instituts für Theorie und Geschichte der Pädagogik der APW der UdSSR) am 14.3.1967.
 - 46 Zum Beispiel bei GERHART NEUNER, Präsident der Akademie der Pädagogischen Wissenschaften der DDR, in einem im September 1989 veröffentlichten Aufsatz (vgl. G. NEUNER: Unsere Schule – eine Schule für die Welt von morgen. In: ANWEILER u.a. 1992, S. 446). Im Dezember 1989 vertrat er eine nahezu umgekehrte Position (ebd., S. 457).
 - 47 In einem Gespräch, das WOLFGANG KEIM 1997 mit KARL-HEINZ GÜNTHER geführt hat, sind dementsprechende Auskünfte zu finden. Während von GÜNTHER 1956/57 nachdrücklich darauf verwiesen wurde, daß nur die sowjetische Pädagogik einem „Höchststand“ entsprechen könne, erhielt er 1988 den „dienstliche(n) Auftrag“, die „fortwirkende Bedeutung der Reformpädagogik nicht außer Betracht zu lassen“, jedoch sich „von bestimmten unübersichtlichen Tendenzen in der UdSSR“, der sogenannten „Pädagogik der Zusammenarbeit“ abzugrenzen (vgl. GAUDIG-Büste 1997).
 - 48 Nach Quellen trat dieser Wechsel erst im Verlauf des Jahres 1949 ein. Es ist jedoch zu beachten, daß sich HARITONOWS Arbeit auf Sachsen bezieht und auf Sowjetisierungsprozesse im Hochschulbereich beschränkt ist. So konstatiert er dort im Verlauf des Studienjahres 1948/49 einen rückgehenden Einfluß der Verwaltung für Volksbildung der SMAD im Hochschulbereich zugunsten des Einflusses der SED (HARITONOW 1995, S. 213).
 - 49 Die akribischen Aktenschließungen von GEISSLER (und vielen anderen) vervollständigen und ergänzen vorrangig das *Selbstbild* der DDR und benennen die (zum Teil erschreckenden, zum Teil lächerlichen) Mechanismen seines Erhalts.

Literatur

- ALT, R.: Über unsere Stellung zur Reformpädagogik. In: Pädagogik 11 (1956), H. 5/6, S. 345-367.
- ALT, R.: Die zehnklassige allgemeinbildende polytechnische Oberschule verwirklicht die Forderungen der fortschrittlichen Pädagogen der Vergangenheit (1960). In: ALT 1975, S. 209-242.
- ALT, R.: Die Realschule – eine der historischen Wurzeln unserer allgemeinbildenden polytechnischen Oberschule (1966). In: ALT 1975, S. 389-409.
- ALT, R.: Erziehung und Gesellschaft. Pädagogische Schriften. Hrsg. von K.-H. GÜNTHER, H. KÖNIG und R. SCHULZ. Berlin 1975.

- ANWEILER, O.: Die Sowjetpädagogik in der Welt von heute. Heidelberg 1968.
- ANWEILER, O.: „Sowjetisierung“ im Bildungswesen – zwanzig Jahre nach den ersten Analysen. Ein Rückblick und ein Ausblick. In: LEMBERG 1991, S. 309-312.
- ANWEILER, O./ FUCHS, H.-J./ DÖRNER, M./ PETERMANN, E. (Hrsg.): Bildungspolitik in Deutschland 1945-1990. Ein histor.-vergleichender Quellenband. Bonn 1992.
- Die deutsch-sowjetischen pädagogischen Beziehungen in den Jahren der Weimarer Republik. Tagung der Sektion Pädagogik des Zentralvorstandes der Gesellschaft für Deutsch-Sowjetische Freundschaft, 27. Juni 1957. Berlin 1957 (Ms.-Druck).
- CLOER, E.: Ausgewählte Aspekte der Entwicklung des pädagogischen Denkens in der SBZ und DDR (1). In: Die Deutsche Schule 80 (1988), H. 1, S. 19-32.
- CLOER, E.: Bildungspolitik und Bildungssystem in der SBZ und DDR. Ausgewählte Aspekte der Entwicklung 1945 bis 1989. In: HERRLITZ, H.-G./ HOPF, W./ TITZE, H.: Deutsche Schulgeschichte von 1800 bis zur Gegenwart. Weinheim/ München 1993, S. 173-201.
- CLOER, E./ WERNSTEDT, R. (Hrsg.): Pädagogik in der DDR. Eröffnung einer notwendigen Bilanzierung. Weinheim 1994.
- CLOER, E.: Theoretische Pädagogik in der DDR. Eine Bilanzierung von außen. (Bibliothek für Bildungsforschung, Bd. 7.) Weinheim 1998.
- CREUZBERGER, S.: Die sowjetische Besatzungsmacht und das politische System der SBZ. (Schriften des Hannah-Arendt-Instituts für Totalitarismusforschung, Bd. 3.) Weimar/ Köln/ Wien 1996.
- DIEDERICH, M.: Die Hilfe der sowjetischen Kommunisten beim antifaschistisch-demokratischen Neuaufbau auf dem Gebiet des Bildungswesens in Cottbus (1945). In: Geschichte und Gegenwart des Bezirkes Cottbus. Niederlausitzer Studien H. 14, Cottbus 1980, S. 17-27.
- DIETRICH, G.: Politik und Kultur in der SBZ 1945-1949. Berlin/ Frankfurt a.M./ Bern/ New York 1993.
- DIETRICH, TH.: Sozialistische Pädagogik. Ideologie ohne Wirklichkeit. Grundlagen, Erziehungs- und Schulkonzeptionen, Erkenntnisse. Bad Heilbrunn 1966.
- Dokumente und Materialien zu den deutsch-sowjetischen Beziehungen auf bildungspolitischem und pädagogischem Gebiet 1917 bis 1933. Ausgew., eingel. u. erl. von G. GEISSLER. (Monumenta Paedagogica, Bd. XXII.) Berlin 1984.
- DORST, W.: Die Bedeutung der sowjetischen Pädagogik für das Erziehungswesen in der Deutschen Demokratischen Republik. Berlin 1957 (Beilage zur Deutschen Lehrerzeitung).
- ENGELKE, H.: Zum Aufbau der sozialistischen Schule in Frankfurt a.O. – Historischer Überblick für die Jahre 1945-1961/62. In: Frankfurter Beiträge zur Geschichte, H. 14, Frankfurt a.O. 1985, S. 34-50.
- ERLER, P./ WILKE, M.: „Nach HITLER kommen wir“. Das Konzept der Moskauer KPD-Führung 1944/45 für Nachkriegsdeutschland. In: Exil und Widerstand. Jahrbuch 15/1997 der Gesellschaft für Exilforschung. München 1997, S. 102-119.
- FLACH, H.: Eine „objektivistische“ Verfälschung der Sowjetpädagogik, kritische Bemerkungen zu dem Buch „Ideengeschichtliche Triebkräfte...“ von L. FROESE. In: Pädagogik 14 (1959), S. 635ff.
- FLACH, H.: Deutschsprachige Publikationen sowjetischer Pädagogen in der Weimarer Zeit. Berlin 1962.
- FROESE, L.: Ideengeschichtliche Triebkräfte der russischen und sowjetischen Pädagogik. Heidelberg 1956 und 1963.
- FROESE, L.: Sowjetisierung der deutschen Schule. Freiburg/ Basel/ Wien 1962.

- GAUDIG-Büste als Gartenzweig. Oder: Zum schwierigen Umgang der DDR mit der Reformpädagogik. WOLFGANG KEIM im Gespräch mit KARL-HEINZ GÜNTHER. In: Pädagogik und Schulalltag 52 (1997), H. 2, S. 179-184.
- GEISSLER, G.: Dokumente zur bildungspolitischen Konzeptionsbildung der SED bis 1948. In: Grundfragen zur Bildungsgeschichte der DDR und zur Bildungsentwicklung in den ostdeutschen Bundesländern 1990/91. (Forschungsberichte der Arbeitsgruppe Berlin. Hrsg. vom Deutschen Institut für Internationale Pädagogische Forschung) Teil 1, Frankfurt a.M. 1992, S. 1-75.
- GEISSLER, G.: HANS SIEBERT – Zur erziehungsgeschichtlichen Spur eines emigrierten politischen Pädagogen. In: Zeitschrift für Pädagogik 40 (1994), S. 781-799.
- GEISSLER, G./ WIEGMANN, U.: Schule und Erziehung in der DDR. Studien und Dokumente. Neuwied/ Berlin 1995.
- GLÄSER, L.: Die Hilfe der Sowjetunion bei der Entwicklung der Schule und der pädagogischen Wissenschaft in der Deutschen Demokratischen Republik. In: Pädagogische Forschung 9 (1968), H. 1, S. 6-33.
- GLÄSER, L.: Die Rolle der sowjetischen Pädagogik beim Aufbau der deutschen demokratischen Schule und bei der Entwicklung der pädagogischen Wissenschaft auf dem Gebiet der heutigen Deutschen Demokratischen Republik. Tl. 1 in: Jahrbuch für Erziehungs- und Schulgeschichte (künftig zit. als JESG) 10 (1970), S. 93-172 und S. 173-188 (Materialien zur Abhandlung); Tl. 2 in: ebd. 11 (1971), Berlin 1972, S. 181-256.
- GOCK, A.: Polytechnische Bildung und Erziehung in der Sowjetunion bis 1937. Berlin 1985.
- GÜNTHER, K.-H.: Traditionen und Leistungen der Geschichte der Erziehung als Wissenschaftsdisziplin in der Deutschen Demokratischen Republik. Berlin 1981 (Manuskript-Druck).
- GÜNTHER, K.-H./ UHLIG, CHR.: Zur Rezeption der Reformpädagogik durch die Pädagogik der DDR. In: Pädagogik 43 (1988), H. 9, S. 718ff.
- GÜNTHER, K.-H./ UHLIG, CHR.: Die Reformpädagogik im Bild der pädagogischen Traditionen der DDR. Ebd., H. 10, S. 794ff.
- GÜNTHER, K.-H./ UHLIG, G.: Geschichte der Schule in der DDR 1945 bis 1968. Berlin 1969.
- HARITONOW, A.: Sowjetische Hochschulpolitik in Sachsen. (Dresdner Historische Studien, Bd. 2.) Weimar/ Köln/ Wien 1995.
- HOFMANN, F.: Ein Neulehrer erzählt. Berlin 1985 (Erstauflage 1982).
- JESSIPOW, B.P./ GONTSCHAROW, N.K.: Pädagogik. Lehrbuch für pädagogische Lehranstalten. (Reihe Erziehungswissenschaft des Auslands: Pädagogische Reihe.) Berlin 1948.
- KAIROW, I.A.: Die ideologischen Grundlagen der Sowjetpädagogik. Hrsg. von H. SIEBERT. (Reihe Beiträge zur marxistischen Pädagogik.) Berlin/ Leipzig 1949.
- KUDELLA, S./ PAETZ, A./ TENORTH, H.-E.: Die Politisierung des Schulalltags. In: Linie angetreten. Die Volksbildung der DDR in ausgewählten Kapiteln, Bd. 2. Hrsg. vom Ministerium für Bildung Jugend und Sport des Landes Brandenburg. Berlin 1996, S. 21-210.
- KRUPSKAJA, N.K.: Volksbildung und Demokratie. In: DIES.: Sozialistische Pädagogik. Hrsg. von K.-H. GÜNTHER/ L. HARTUNG/ G. KITTLER. 4 Bde., Bd. 1, Berlin 1967, S. 239-338.
- LANGE, M.G.: Totalitäre Erziehung. Das Erziehungssystem der Sowjetzone Deutschlands. (Schriften des Instituts für politische Wissenschaft, Bd. 3.) Frankfurt a.M. 1954 und 1959.

- LEITHOLD, CHR.: Einige Dokumente zur Entwicklung deutsch-sowjetischer Kontakte auf dem Gebiet der Pädagogik in den Jahren nach der Großen Sozialistischen Oktoberrevolution. In: JESG 7 (1967), S. 235-248.
- LEITHOLD, CHR.: Die Kritik KRUPSKAJAS an der imperialistischen Pädagogik und Bildungspolitik in Deutschland. In: Wissenschaftliche Zeitschrift der Humboldt-Universität zu Berlin, Ges.- u. Sprachwiss. Reihe XVII (1968), H. 4, S. 579ff.
- LEMBERG, H., u.a. (Hrsg.): Sowjetisches Modell und nationale Prägung. Kontinuität und Wandel in Ostmitteleuropa nach dem Zweiten Weltkrieg. Marburg 1991.
- LOST, CHR.: „Ich war gern Lehrer“ – Berufsbiographien in der DDR. In: HANSEN-SCHABERG, I. (Hrsg.): „etwas erzählen“. Die lebensgeschichtliche Dimension in der Pädagogik. Baltmannsweiler 1997, S. 74-85.
- MEINL, K.: „Die Grundlagen der Sowjetpädagogik“. Eine philosophische Dissertation an der Universität Jena aus dem Jahre 1934. In: Zur Geschichte der Schule und der Lehrerbildung in Thüringen. Wissenschaftliche Zeitschrift der Friedrich-Schiller-Universität Jena, Ges.wiss. Reihe, 38. Jg. 1989, H. 2, S. 115-228.
- MÜHLE, E.: Die „Entsowjetisierung“ der russischen Hochschule. Historische Voraussetzungen, Anliegen und Verlauf der Hochschulreform in Rußland seit 1985. (Dokumente zur Hochschulreform 103/1995). Bonn 1995.
- NAIMARK, N.M.: The Russians in Germany. A History of the Soviet Zone of Occupation, 1945-1949. Cambridge, Mass./ London 1995.
- NEUNER, G.: Die hervorragende Bedeutung der sowjetischen Pädagogik für die Entwicklung der pädagogischen Wissenschaft und Praxis in der Deutschen Demokratischen Republik. In: Pädagogische Forschung 8 (1967), Sonderheft, S. 15-44. Erneut gedruckt in: Pädagogische Wissenschaft und Schule, Bd. 1 (= Jahrbuch '68 des Deutschen Pädagogischen Zentralinstituts). Berlin 1968, S. 9-51.
- OGORODNIKOW, I.T./ SCHIMBJRJEW, P.N.: Lehrbuch der Pädagogik. (Reihe Erziehungswissenschaft des Auslands: Pädagogische Reihe.) Berlin 1949.
- ORESCHKOW, P.S.: Die Volksbildung in der UdSSR. Berlin/ Leipzig 1946. Der 4. Pädagogische Kongreß vom 23. bis 25. August 1949. Berlin 1949.
- POPOWITSCH, A.: Die Grundlagen der Sowjetpädagogik. (Reihe Pädagogische Studien und Kritiken. Hrsg. von P. PETERSEN, Bd. 10.) Weimar 1934.
- Protokoll der Verhandlungen des 2. Parteitages der SED. Berlin 1947.
- REIMAN, M.: „Sowjetisierung“ und nationale Eigenart in Ostmittel- und Südosteuropa. Zu Problem und Forschungsstand. In: LEMBERG, H., u.a. (Hrsg.): Sowjetisches Modell und nationale Prägung. Kontinuität und Wandel in Ostmitteleuropa nach dem Zweiten Weltkrieg. Marburg/Lahn 1991, S. 3-9.
- SASSE, G.: Pädagogische Erinnerungen und Bekenntnisse – Reflexionen anlässlich des 30. Jahrestages der Gründung der DDR. In: JESG 19 (1979), S. 209-227.
- SCHABALOW, S.M.: USCHINSKI, der Vater der russischen Pädagogik. In: pädagogik I (1946), H. 1, S. 29ff.
- SCHEWKIN, W.: Die Pädagogik J. DEWEYS. (Informationsmaterial aus der pädagogischen Literatur der Sowjetunion und den Ländern der Volksdemokratie, H. 13.) Berlin 1955.
- SCHTSCHERBOW, N.P.: Die ethische Erziehung in der sowjetischen Schule. Berlin/ Leipzig 1946.
- SCHTSCHERBOW, N.P.: Das System der Volksbildung in der Sowjetunion. Berlin/ Leipzig 1946.
- SIEBERT, H.: Die Bedeutung der Sowjetpädagogik für die Arbeit an unseren Schulen. In: Einheit 5 (1950), H. 6, S. 530-538.

- TORHORST, M.: Sowjetschule und deutsche Schulreformer. In: Schöpferische Gegenwart. Kulturpolitische Monatszeitschrift Thüringens, Jg. 1948, H. 5, S. 296-299.
- TORHORST, M.: Zur Liquidierung reformerischer Tendenzen in der Sowjetpädagogik in den 30er Jahren und zur Auseinandersetzung mit deutscher Reformpädagogik in den Jahren 1945 bis 1956. Persönliche Erinnerungen und Analysen. In: JESG 17 (1977), S. 165-180.
- TORHORST, M.: Meine Erinnerungen an ROBERT ALT. In: JESG 20 (1980), S. 182-192.
- UHLIG, CHR.: Die Hilfe der sowjetischen Pädagogik bei der ideologischen Erziehung der Schuljugend der DDR (1949-1962). In: JESG 15 (1975), S. 173-192.
- UHLIG, CHR.: Emigranten und Remigranten in Bildungspolitik und Pädagogik – Die Erfahrung der Sowjetunion in der ostdeutschen Nachkriegsentwicklung. In: Paedagogica Historica 32 (1996), S. 709-735.
- UHLIG, CHR.: Die Konstruktion pädagogischer Identität in Autobiographien – Fallstudien zur DDR. In: HOFFMANN, D./ NEUNER, G. (Hrsg.): Auf der Suche nach der Identität. Pädagogische und politische Erörterungen eines gegenwärtigen Problems. Weinheim 1997, S. 187-216.
- UHLIG, CHR.: Stalinismus – (k)ein Thema für die Pädagogik? In: Pädagogik und Schulalltag 52 (1997), H. 2, S. 259-271.
- WEBER, H.: Aufbau und Fall einer Diktatur. Kritische Beiträge zur Geschichte der DDR. Köln 1991.
- WITTIG, H.E.: Die Marxsche Bildungskonzeption und die Sowjetpädagogik. Bad Harzburg 1964.

Anschrift der Autorin:

Prof. Dr. Christine Lost
 Hanns-Eisler-Str. 6, 10409 Berlin

„Gesellschaft und Erziehung“

Eine Schriftenreihe des Comenius-Instituts Münster 1967-1972

1. Die Ausgangslage der akademischen Pädagogik in den 60er Jahren

Mit „Aufschwung“, „Hochkonjunktur“ und „Flaute“ wurde von einer Autorengruppe des Max-Planck-Instituts für Bildungsforschung in Berlin der Expansionsprozeß des westdeutschen Bildungssystems im Zeitraum von 1960 bis 1980 klassifiziert und periodisiert (HÜFNER 1977, 1986). Die Aufmerksamkeit richteten die Autoren auf die bildungspolitischen Zielsetzungen und die bildungsplanerischen Unternehmungen zur Legitimation und Steuerung des damaligen Bildungssystems der Bundesrepublik Deutschland. Unberücksichtigt blieb dabei, welche Rolle die Erziehungswissenschaft in diesem Expansionsprozeß spielte – sowohl hinsichtlich ihrer personellen Ressourcen wie der von ihr produzierten Wissensbestände.¹ War die akademische Pädagogik hinreichend gerüstet, um mit den politischen und gesellschaftlichen Erwartungen an die Leistungsfähigkeit und Reform des Bildungssystems überhaupt umgehen zu können?

1962 forderte HEINRICH ROTH in seiner Göttinger Antrittsvorlesung „die realistische Wendung der pädagogischen Forschung“ (ROTH 1962). Welche Defizite vorlagen und welcher Nachholbedarf bestand, belegen nicht zuletzt die 98 Gutachten, die vom Deutschen Bildungsrat bis 1970 in Auftrag gegeben wurden.²

Neben diesen bildungspolitisch begründeten Gutachten des Deutschen Bildungsrats über die anzustrebenden Struktur- und Lehrplanreformen innerhalb des Bildungssystems gab es aber auch wissenschaftsdisziplinär motivierte Bestrebungen, die Wissensbestände über die Funktionsweise des Bildungssystems zu sichten und theoretische Ansätze zu diskutieren, die außerhalb der traditionellen sogenannten Geisteswissenschaftlichen Pädagogik angesiedelt und entwickelt worden waren. Gemeint sind hier vor allem bildungssoziologische Fragestellungen, Probleme und Themen sowie das Verhältnis von Soziologie und Erziehungswissenschaft.

Sowohl die akademische Pädagogik als auch die Soziologie wurden in den 50er Jahren gleichermaßen von den gesellschaftlichen Erwartungen an die Leistungsfähigkeit des Bildungssystems einer demokratischen Gesellschaft

herausgefordert und *überfordert*, wenn man die geringen institutionellen, personellen und sächlichen Ressourcen beider Wissenschaften zu dieser Zeit betrachtet.

In der Soziologie gab es noch keine spezielle Bildungssoziologie.³ Gleichwohl wurden diese und andere spezielle Soziologien als notwendig betrachtet, wie dies in der Denkschrift der Deutschen Forschungsgemeinschaft im Jahre 1961 formuliert wurde. „Eine Reihe äußerst wichtiger Gebiete sollte nach Möglichkeit hinzutreten, etwa weitere spezielle Soziologien, z.B. des Rechts, der Religion, des Wissens und der Wissenschaft, der Kunst, der Erziehung, der Jugend, des Alters, der ethnischen Gebilde und Minderheiten, der Berufe, der Komplikationsprozesse und Massenmedien, des Heilwesens einschließlich der Sozialpsychiatrie, der Kriminalität, der Verbrechenverhütung und des Strafvollzugs, des Militärs.“ (LEPSIUS 1961, S. 68) Um dies zu leisten, mangelte es jedoch an der hinreichenden universitären Ausstattung ebenso wie an notwendigen Forschungseinrichtungen. Gab es zu Beginn der 60er Jahre doch nur die der Universität Münster angegliederte Sozialwissenschaftliche Forschungsstelle Dortmund sowie das der Universität Frankfurt angeschlossene Institut für Sozialforschung; als außeruniversitäre Forschungsinstitute das Soziographische Institut, Frankfurt; die Forschungsstelle für Agrarpolitik und Agrarsoziologie, Bonn; das Institut für Mittelstandsförderung sowie das UNESCO-Institut für Sozialwissenschaft in Köln und schließlich einige Meinungsforschungsinstitute.

Der theoretische Reflexionsstand bildungssoziologischer Themen- und Fragestellungen spiegelt sich in nur wenigen Beiträgen wider, beispielsweise in HELMUT SCHELSKYs Referat im Jahre 1956 vor dem Deutschen Ausschuß für das Erziehungs- und Bildungswesen (SCHELSKY 1957) und sein im gleichen Jahre gehaltener Vortrag auf der Bad Harzburger Tagung der Arbeitsgemeinschaft Deutscher Lehrerverbände (SCHELSKY 1956). SCHELSKY betonte, daß es „weder im Raume der deutschen Soziologie noch...im Raume der Erziehungswissenschaft eine echte, sich auf empirische Untersuchungen stützende und die gegenwärtigen Verhältnisse aufklärende Schulsoziologie“ gäbe (SCHELSKY 1957, S. 9ff.; TENBRUCK 1962).

Die Situation in der akademischen Pädagogik war ähnlich bescheiden. Zwar wurde viel über notwendige Reformen der Lehrerbildung, des Schulwesens und über Allgemeinbildung diskutiert. Eine diese Debatten begleitende Grundlagen- oder angewandte Forschung wurde aber nicht betrieben. Wohl gab es seit 1950/51 das Deutsche Institut für Internationale Pädagogische Forschung in Frankfurt am Main und das UNESCO-Institut für Pädagogik in Hamburg (einen Überblick geben EDDING/HÜFNER 1975, S. 442, Tab. 1). Aber erst 1958 wurde in ersterem eine eigene Abteilung für Soziologie eingerichtet, und erst dann begann eine Rezeption angelsächsischer bildungssoziologischer Forschung. Auf soziologischer Seite veranstaltete erstmals

1959 beim 14. Deutschen Soziologentag der 1958 gegründete Fachausschuß für Soziologie der Erziehung eine eigene Fachsitzung (Verhandlungen 1959).

Vor diesem Hintergrund wird deutlich, welcher grundlegenden Anstrengungen es bedurfte, um zu einer eigenständigen bildungssoziologischen Forschung in Soziologie und Erziehungswissenschaft zu gelangen und bildungssoziologische Themen in der Lehre behandeln zu können. Angesichts der damals in Deutschland bestehenden Forschungslage ist es darum nicht verwunderlich, daß zuerst die angelsächsische empirische Bildungsforschung rezipiert und theoretische Ansätze für die nun einsetzende bildungssoziologische Forschung formuliert wurden.⁴ In welcher Weise dies in der Erziehungswissenschaft geschah, dokumentieren die Referate und Diskussionen des 6. Pädagogischen Hochschultags. Dessen Thema lautete „Psychologie und Soziologie in ihrer Bedeutung für das erziehungswissenschaftliche Studium“ (Psychologie 1966).

Während sich im wissenschaftlichen Bereich ein neues Forschungsfeld konstituierte und in der Lehrerbildung neue Fragestellungen und Themen auftauchten, war die Ausbildung der Volksschullehrer doch nach wie vor noch, wengleich regional unterschiedlich stark, konfessionell geprägt. Von daher wurden zwangsläufig von dem Prozeß der Aufnahme bildungssoziologischer Problemstellungen in der Pädagogik auch die Kirchen berührt. Wie nahmen diese das sich wandelnde Selbstverständnis der Pädagogik wahr?

Für die Evangelische Kirche ist an dieser Stelle die Evangelische Arbeitsstätte für Erziehungswissenschaft, das Comenius-Institut (CI) in Münster i.W. zu nennen. Das katholische Pendant, das Deutsche Institut für wissenschaftliche Pädagogik (DIP), ebenfalls in Münster i.W., zeigte seine Stärken erst später in der Diskussion der Curriculumentwicklung. In welcher Weise im CI unter den gegebenen institutionellen und personellen Bedingungen bildungssoziologische Fragestellungen und Themen diskutiert wurden, soll hier nachgezeichnet werden.

Vorweg: Das Ergebnis war die Schriftenreihe „Gesellschaft und Erziehung“, deren Bände von 1967-1972 publiziert wurden. Mit dieser Reihe wurde eine Einführung in die Ergebnisse und Methoden für die Erziehungswissenschaft relevanter sozialwissenschaftlicher Forschung beabsichtigt, eine nicht geringe Herausforderung und Leistung – mit den schließlich 10 erschienenen Bänden – angesichts der Lage der Soziologie und Pädagogik bis zum Anfang der 60er Jahre. Hinzu kommt, daß in diesem Kapitel der wissenschaftsgeschichtlichen Entwicklung der Erziehungswissenschaft und Soziologie, speziell ihrer internen Ausdifferenzierung, auch einige über die Wissenschaft hinaus beteiligten gesellschaftlichen Interessengruppen zu berücksichtigen sind. In diesem Sinne soll hier nachgezeichnet werden, wie das CI was zu dieser Entwicklung leistete.

Die Herausgeber der Reihe „Gesellschaft und Erziehung“ waren die Theologin INGBORG RÖBBELEN (1923-1970), der Soziologe DIETRICH GOLDSCHMIDT (geb. 1914) und der Pädagoge CARL-LUDWIG FURCK (geb. 1923). Unter welchen Voraussetzungen und Bedingungen das Projekt verwirklicht wurde, erläuterten FURCK und GOLDSCHMIDT in einem – dem dritten vom CI veranstalteten – „Generationengespräch“.⁵

Dieses Gespräch soll hier ausschnitthaft unter zwei Aspekten nachgezeichnet werden: (1) Wer waren die Beteiligten an diesem Projekt? (2) Welche Konzeption wurde verfolgt?

2. Die Herausgeber der Reihe „Gesellschaft und Erziehung“

Das CI lud seit 1956 regelmäßig Erziehungswissenschaftler und Theologen zu Arbeitstagen und Konsultationen über pädagogische Grundsatzfragen ein. Daraus entwickelten sich in mehreren Fällen längerfristige Arbeitskreise, so der Erziehungswissenschaftliche Arbeitskreis 1 (11 Tagungen in den Jahren 1957 bis 1962) und auch die Studienkommission „Pädagogik und Soziologie“ (8 Tagungen von 1960 bis 1966). Daß solche Gespräche innerhalb eines Instituts der Evangelischen Kirche stattfanden, ist nicht allein auf die traditionell enge Bindung an bzw. den Einfluß der Evangelischen Kirche auf das öffentliche Schulwesen zurückzuführen, sondern auch auf die unmittelbar vorangegangenen bildungspolitischen Debatten im kirchlichen Raum. Gemeint sind damit der Deutsche Evangelische Kirchentag 1956, der sich u.a. mit der Stellung der Jugend in der bundesrepublikanischen Gesellschaft befaßte, und die Synode der EKD in Berlin-Weißensee 1958, die in ihrem „Schulwort“ die Stellung der Evangelischen Kirche im öffentlichen Schulwesen neu formulierte: „Die Kirche ist zu einem freien Dienst an einer freien Schule bereit.“ ANDREAS FLITNER (geb. 1922), von 1957-1965 Vorstandsvorsitzender des CI, hatte dort das Hauptreferat gehalten: „Die Kirche vor den Aufgaben der Erziehung“ (FLITNER 1958).

2.1 Ingeborg Röbbelen

Innerhalb des CI ist als Wegbereiter für die erziehungswissenschaftliche Diskussion in erster Linie die erste Direktorin des CI, INGBORG RÖBBELEN – unterstützt von ARTHUR BACH (1900-1970)⁶ – zu nennen (FISCHER/VOIGTS 1993). Über sie berichtet DIETRICH GOLDSCHMIDT:

„INGBORG RÖBBELEN kam aus Göttingen. Sie hat bei OTTO WEBER (1902-1966), dem Theologen gearbeitet und mit einer Dissertation über frühneuzeitliche Gesangbücher promoviert (RÖBBELEN 1957), also ein relativ abgelegenes Thema, für das dann auch ERNST WOLF (1902-1971) in Göttingen zuständig war. Ich habe sie in dieser Zeit noch nicht kennengelernt, weiß aber

aus späteren Gesprächen, wie sehr uns das gewissermaßen verbunden hat, da auch ich selbst ein Freund, wenn ich das so sagen darf als Jüngerer, von OTTO WEBER gewesen bin, dem reformierten Theologen. Die reformierten Theologen vertreten ja immer das Gesamtfeld der Theologie im Gegensatz zu den Lutheranern, die die Theologie in verschiedene Disziplinen aufspalten. ...INGEBORG RÖBBELEN hat eine ganze Serie von kleinen Bändchen herausgebracht.⁷ Da wurde über COMENIUS geschrieben, da ist über Berufsbildung geschrieben worden. WERNER MANGOLD, PETER MARTIN ROEDER und ich übersetzten für die Comenius-Reihe das seinerzeit wichtige Buch von ORVILLE G. BRIM aus dem Amerikanischen (1963). Frau RÖBBELEN hatte erkannt, daß die Erziehungswissenschaft ihre traditionelle Klammer sprengen muß, wenn sie im Gespräch mit der Lehrerbildung und im Gespräch der Universitäten weiterhin am Zuge bleiben oder sogar vorausgehen will. Das heißt nicht, daß die Geisteswissenschaftliche Pädagogik ein für allemal nicht mehr beachtet werden sollte, aber Frau RÖBBELEN sah, daß die Erziehungswissenschaft der Erfahrung, der Praxis und der Beobachtung der Praxis bedurfte. Frau RÖBBELEN hat dafür gesorgt, daß die empirische Erziehungswissenschaft entwickelt wurde. Es hat sich zu ihrer Zeit der Arbeitskreis für erziehungswissenschaftliche Forschung gebildet, der unabhängig vom CI bis heute besteht [1965 wurde die Arbeitsgruppe für empirische pädagogische Forschung (AEPF) gegründet und arbeitet seit 1969 als Kommission im Rahmen der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft⁸] und sich noch ausgebreitet hat [zur Bilanz der empirischen Bildungsforschung insgesamt vgl. FEND 1990]. Dessen unbeschadet kommt das Verdienst der Wende zur empirischen Erziehungswissenschaft und damit natürlich zur empirischen Forschung, also insgesamt der Einbeziehung der Soziologie, eindeutig Frau RÖBBELEN zu. Wir wandten uns damit deutlich vom Konzept autonomer Pädagogik ab, die – wie ich damals von CHRISTA HÄNDLE gelernt habe – sich gerade als außerhalb der Gesellschaft definierte, also gerade in einem besonderen ‚pädagogischen Raum‘ erziehen wollte. So stand die Öffnung zur und die Frage nach der Gesellschaft an. Diese Frage läßt nicht nur mich nicht los, sie läßt auch die ganze moderne Erziehungswissenschaft nicht los. Die Gesellschaft ist der große Sozialisationsfaktor für alle Jugendlichen. Aus diesen Gesprächen, zu denen Frau RÖBBELEN unter Beratung mit FURCK (ich weiß nicht, mit wem noch) eingeladen hatte, ist jener Beratungskreis entstanden, der das Programm für die blauen Bände („Gesellschaft und Erziehung“) konzipiert hat. Meine Frau und ich wurden im Laufe der Jahre mit Frau RÖBBELEN befreundet. Sie entwickelte nach und nach ein schweres Bandscheibenleiden. Sie wurde daher immer zerbrechlicher und immer kränker. Dazu kam der Tod von ARTHUR BACH. Kirchenrat BACH hatte sie sehr gestützt und abgeschirmt gegen die offizielle Kirche. Mit dem Tod von BACH war dieser Schirm nicht mehr da, es sind ihr Zumutungen gestellt worden seitens der Kirchenleitung, die ihr das Konzept der Erweiterung der Erziehungswissenschaft als solcher, und dann gar die Verbindung mit der Soziologie, verdarben. Es meldete sich schon zu ihren Lebzeiten der Wunsch nach jener Einschränkung der Aktivitäten des CI, der dann nach ihrem Tode

verwirklicht worden ist. Insofern, das soll man ruhig offen aussprechen, eignet ihrem Tode doch eigentlich mehreres. Es ist einerseits die wahnsinnig schmerzhafteste Krankheit... Das zweite war das Leiden an der Kirche im genannten Sinne. Und das dritte – darüber bleiben die Gedanken offen: Es kann sein, daß es innerhalb der Familie gewisse Neigungen zum Selbstmord gegeben hat. Wir haben dieses nie näher eruiert, sondern wir haben uns im Respekt vor ihr verneigt, als sie von uns geschieden war. Mit solchem Freimut ist jedem Gerücht o.ä. die Spitze genommen. Ihr Weg in den Tod tut unserem Respekt vor ihr keinen Abbruch, wir haben keinerlei Recht zu irgendeinem moralischen Urteil.“

2.2 *Carl-Ludwig Furck*

In einem gänzlich anderen Spannungsfeld stand CARL-LUDWIG FURCK. Schon als Assistent bei ELISABETH BLOCHMANN (1892-1972) in Marburg fand er früh den Weg zum CI, u.zw. über den persönlichen Kontakt mit INGEBORG RÖBBELEN und ARTHUR BACH. Ausgangspunkt war – aus Anlaß der „Konferenz der westdeutschen Universitätspädagogen“ – eine erste Zusammenkunft der Assistenten 1954 in Hamburg. Leiter dieser Zusammenkunft war WALTHER MERCK (1892-1964), der in den 50er Jahren den Lehrstuhl für Vergleichende Pädagogik in Hamburg innehatte und seit 1951 zugleich der erste Direktor des Hamburger UNESCO-Instituts für Pädagogik war. Aus diesem Treffen entstand ein erziehungswissenschaftlicher Arbeitskreis, dessen weitere Zusammenkünfte dann – maßgeblich von LEONHARD FROESE (1924-1994) und C.-L. FURCK betrieben – vom CI finanziert wurden. Und dies war dann der Ort, wo die jüngere Generation eine kritische Auseinandersetzung mit der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik begann (mit Tagungen über LITT, W. FLITNER, SPRANGER, NOHL und WENIGER). WILHELM FLITNER (1889-1990) selbst hatte als Repräsentant der etablierten universitären Pädagogik zuvor auf der ersten Tagung des CI 1956 über das „Selbstverständnis der Erziehungswissenschaft“ gesprochen (W. FLITNER 1957)⁹.

Die starke Stellung der Erziehungswissenschaft im CI bzw. die der Erziehungswissenschaft entgegengebrachte Aufmerksamkeit ergab sich zum einen aus dem damaligen bildungspolitischen Selbstverständnis der Evangelischen Kirche in Deutschland, wie es auf der Berliner Synode formuliert wurde: „Erziehung kann nur in Freiheit und Wahrhaftigkeit geschehen. Deshalb erklärt die Synode der Evangelischen Kirche in Deutschland, daß über Schule und Lehrer keinerlei kirchliche Bevormundung ausgeübt werden darf. Die sittliche und wissenschaftliche Verantwortung der Erzieher für alle Lehrgehalte und das gesamte Schulleben duldet keine weltanschauliche Bevormundung, gleich welcher Art.“¹⁰ Zum anderen artikulierte sich in dieser Position eine spätestens seit dem Schulwort der Bekennenden Kirche (Kirche und Schule 1943) notwendig werdende und sich anbahnende Grundüberzeugung von der Besonderheit und Eigenständigkeit pädagogischen Handelns in Ge-

sellschaft, Schule und Kirche (HAMMELSBECK 1958) und der explizite Verzicht auf eine geistliche Schulaufsicht (ebd., S. 22).

In diesem Klima der Aufgeschlossenheit war es möglich, das interdisziplinäre Gespräch zu suchen und zu führen, und fand die Zusammenarbeit zwischen Erziehungswissenschaftlern und Soziologen statt. Es gelang leider nicht, Theologen in diesen Kreis einzubinden, ebensowenig die katholischen Assistenten an den damals überwiegend noch konfessionell gebundenen pädagogischen Hochschulen. So kristallisierte sich eine Gruppe bestehend aus evangelischen Assistenten an pädagogischen Lehrstühlen in Nord- bzw. Westdeutschland heraus.

Daß diese Entwicklung nicht gänzlich spannungsfrei war, zeigte die im Anschluß an die Verabschiedung des „Rahmenplans“ des Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen stattfindende Tagung „Das Problem der Schulreform und die Verantwortung der Kirche“ im Januar 1960, an der Vertreter der verschiedenen Schularten, von Verbänden und Parteien, der Kultusministerien und der Kirche sowie Mitglieder des Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen teilnahmen. Das Hauptreferat hielt bezeichnenderweise THEODOR BALLAUFF (1911-1995), der sich vehement gegen die Auffassung wandte, daß man als Pädagoge überhaupt über gesellschaftliche Fragen diskutiere (BALLAUFF 1961).

Das Spannungsgefüge, in dem sich FURCK als treibende Kraft befand, war aber nicht in der akademischen Alternative begründet, ob sich die Pädagogik überhaupt mit gesellschaftlichen Fragen beschäftigen dürfe oder nicht, sondern institutioneller Art: innerhalb der Universität die geringe Anerkennung der Pädagogik in den Philosophischen Fakultäten und im CI die isolierte, abgesonderte Stellung gegenüber den Theologen. Er solle – so riet ihm ELISABETH BLOCHMANN – „ja nicht zu aufmüpfig werden, weil ohnehin die Pädagogik ja nicht zu den voll anerkannten Wissenschaften gehöre“ (FURCK). „Der erziehungswissenschaftliche Arbeitskreis bot, wie später der Arbeitskreis ‚Pädagogik und Soziologie‘, die Chance, in großer Offenheit miteinander zu diskutieren, frei von Rücksichtnahme auf die jeweils wechselnden und unterschiedlichen Empfindlichkeiten und Spannungen, wie sie innerhalb der Fakultäten, den einzelnen Instituten und zwischen Lehrstuhlinhabern bestanden.“

Im Oktober 1960 kam es dann in Hofgeismar zur ersten Tagung der neu gegründeten Studienkommission des CI „Pädagogik und Soziologie“, bei der sich die Soziologen an den Pädagogischen Instituten „erstmalig in einer solchen Vollzähligkeit...treffen konnten“ (GOLDSCHMIDT 1960), auf der DIETRICH GOLDSCHMIDT als Soziologe einleitend darüber referierte, „in welchem Verhältnis pädagogische und soziologische Wissenschaft zueinander stehen und welche Möglichkeiten bzw. welche Schwierigkeiten der Zusammenarbeit gegeben seien“. Nunmehr galt die Diskussion nicht mehr dem Selbstver-

verständnis der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik, sondern den „Fragen der Erziehung und Bildung des Menschen in der Situation von Technisierung und Automatisierung des gesamten menschlichen Lebensbereiches, die nicht erörtert und gelöst werden können, ohne daß soziologische und sozialgeschichtliche Untersuchungen und Ergebnisse zur Kenntnis genommen und sachgemäß in Bezug gesetzt werden zur pädagogischen Theorie und Praxis“ (hektogr. Protokoll von Frau RÖBBELEN).

Zwei weitere Tagungen schlossen sich im April und Oktober 1961 an, die dann mit der Debatte über notwendige Publikationsvorhaben endeten. Seit 1957 dem CI verbunden, nahm FURCK von Anbeginn an diesen Tagungen der Studienkommission teil und wurde 1965 mit 42 Jahren offiziell in den Vorstand des CI berufen (KITTEL 1970). Schon früher war er zu den Beratungen hinzugezogen worden und hatte seit 1962 als Gast an den Vorstandssitzungen teilgenommen.

CARL-LUDWIG FURCK, geb. 1923, hatte 1952 bei HERMAN NOHL in Göttingen mit einer Arbeit über den Bildungsbegriff des jungen HEGEL promoviert (FURCK 1953), war dann Assistent bei ELISABETH BLOCHMANN in Marburg geworden und hatte sich 1960 an der Freien Universität Berlin mit der – in mehreren Auflagen erschienenen – Arbeit „Das pädagogische Problem der Leistung in der Schule“ habilitiert (FURCK 1961). Beides waren Studien im Stile des historisch-systematischen Denkens der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik. Wie war es ihm möglich, aus dieser Tradition kommend, das Gespräch und die Zusammenarbeit zwischen Erziehungswissenschaft und Soziologie konzeptionell zu gestalten? Welches war sein Verständnis von Pädagogik in diesem Kontext?

Dazu er selbst: „Nun, zunächst war es eben eine interne Zusammenarbeit mit Frau RÖBBELEN und mit Herrn BACH. Laut Satzung des CI war vorgesehen, daß ein Erziehungswissenschaftler im Vorstand ist. Diese Stelle war vakant, und da hat mich eines Tages Herr BACH, mit dem mich ein freundschaftliches Verhältnis verband, gefragt, ob ich das nicht machen wollte. Und ich habe das dann gerne gemacht, gerade unter dem Gesichtspunkt der freien Arbeitsmöglichkeiten.“ – Und über sein Erziehungsverständnis: „Meine Rolle war es, doch sehr stark zu betonen, daß Erziehung ‚weltlich Werk‘ ist, daß es, in meinem Verständnis, keine christliche Erziehung gibt, aber eine Erziehung in christlicher Verantwortung.“

2.3 Dietrich Goldschmidt

DIETRICH GOLDSCHMIDT, geb. 1914, war von seinem wissenschaftlichen Werdegang her Ingenieur und Soziologe und begann seine pädagogische Hochschullaufbahn erst 1956 als Dozent an der PH Berlin.¹¹

„In meinem Beitrag ‚8. Mai 1945‘ im letzten Jahrbuch [dieses Jahrbuch 1995] habe ich über den Anfang meiner Tätigkeiten in Göttingen von 1945 bis 1949, vor allem als Mitherausgeber der Göttinger Universitätszeitung, berichtet. Seitdem war die Beschäftigung mit Erziehungs- und Bildungsaufgaben zum Zentrum meiner Berufstätigkeit geworden, und zwar bis heute mehr im Bereich Hochschule und Wissenschaft als Schule, wenngleich ich von 1963 bis 1970 Vorsitzender des Erziehungsdirektoriums der Deutsch-Amerikanischen KENNEDY-Schule in Berlin war. Ich wurde also 1951 bei HELMUTH PLESSNER Assistent im neu gegründeten Soziologischen Seminar der Universität Göttingen. Ich habe Soziologie gelernt, indem ich sie lehren mußte. PLESSNER überließ mir eine Übung über Familiensoziologie. Im Stoff, d.h. in der Lektüre einschlägiger Literatur war ich stets meinen Studierenden mindestens zwei Stunden voraus. In dieser Form des häufigen *ad-hoc*-Lernens liegt bis heute meine Schwäche und – mit Verlaub – meine Stärke. Ich bin nie ganz zu einem ‚Fachidioten‘ geworden. Damals habe ich auch noch ein Stück Ordinarienherrschaft erfahren. Die dreibändige Hochschullehrerstudie läuft unter PLESSNER als Herausgeber (PLESSNER 1956). Eine gemeinsame Herausgeberschaft wäre angemessen gewesen, da ich die Anlage der Studie im wesentlichen entworfen hatte. PLESSNER war ein Ordinarius, dessen wissenschaftliche Leistungen ich hoch respektiere, über den ich aber noch immer den Kopf schüttele, wenn ich daran denke, wie er mich seine Mißbilligung hat wissen lassen, daß ich als Assistent – ungeachtet meines Alters von etwas über 40 Jahren – bereits vier Kinder hatte. Er war kinderlos geblieben.“

1961 wurde GOLDSCHMIDT nebenamtliches Mitglied des Kollegiums der Kirchlichen Hochschule Berlin, 1963 Leiter der Abteilung Soziologie im neu gegründeten Institut für Bildungsforschung in der Max-Planck-Gesellschaft und zugleich Honorarprofessor an der Freien Universität. Zu dem vom CI veranstalteten Arbeitskreis kam GOLDSCHMIDT über die Vermittlung von FURCK. (Anm. GOLDSCHMIDT: „Vielleicht! Oder über OTTO WEBER, mit dem ich befreundet war.“) FURCK war 1959 als Wissenschaftlicher Rat nach Berlin gekommen.

Ein Thema unter anderen, das beide zusammenführte, war die Lehrerbildung. In Bremen sollte eine Universität gegründet werden, und GOLDSCHMIDT hatte hierfür ein Gutachten zu erstatten, das er mit FURCK diskutierte. Dazu GOLDSCHMIDT: „Es ging dann um die Entwicklung der Lehrerbildung in Bremen. Ich war als Gutachter gebeten. Da habe ich mir Rückversicherung von FURCK geholt, daß das, was ich da vorschlug, nicht blanker Unsinn war. Und so habe ich seine Autorität benutzt, um das dort vorzutragen.“ Umgekehrt FURCK: „Ich erinnere mich lebhaft an die Zeit, als ich 1959 nach Berlin kam. Da waren Sie an der PH. Sie waren der etablierte Professor, aber wir verkehrten ganz kollegial.“

3. Die Konzeption und Realisierung von „Gesellschaft und Erziehung“

Nachdem INGEBORG RÖBBELEN und ARTHUR BACH innerhalb des CI energisch für eine stärker sozialwissenschaftlich orientierte Pädagogik eintraten, die Studienkommission „Erziehung und Soziologie“ etabliert hatten und – gegenüber den Theologen und religionspädagogischen Themen – gewissermaßen eigenständig entwickelten, kam der zweite große Impuls für die weitere Fortsetzung dieser Arbeit von außen, aus dem „weltlichen“ Raum.

1951 wurde die Hochschule für Internationale Pädagogische Forschung (seit 1964: Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung [DIPF]), 1963 das Institut für Bildungsforschung in der Max-Planck-Gesellschaft (IfB) gegründet (am 1.1.1971 umbenannt in Max-Planck-Institut für Bildungsforschung [MPI]) und 1964 das Pädagogische Zentrum (PZ). Im MPI übernahm GOLDSCHMIDT die Leitung der Abteilung Soziologie, Leiter des PZ wurde FURCK, der daneben Professor an der FU blieb. Zum DIPF konnten bislang keine ersichtlichen Beziehungen rekonstruiert werden.

Die institutionellen Ressourcen der späteren Herausgeber der Reihe waren somit erheblich erweitert worden. Unter diesen Voraussetzungen konnten nun die im Arbeitskreis „Erziehung und Soziologie“ gereiften Pläne über ein eigenständiges Publikationsvorhaben weiter verfolgt und schließlich in Form der Reihe „Gesellschaft und Erziehung“ realisiert werden.

Die Publikation dieser Reihe selbst fiel dann innerhalb des CI in eine Zeit der Spannungen zwischen den von kirchlicher Seite betonten religionspädagogischen Aufgaben einerseits und den allgemeinen erziehungswissenschaftlichen Interessen in den verschiedenen Arbeitskreisen und Kommissionen des CI andererseits. (Die Lehrerverbände unter den Mitgliedern des CI sind nach wie vor an beiden Seiten interessiert.) So hatte beispielsweise 1965 auf einer Mitgliederversammlung des CI Oberkirchenrat WISSMANN (Kirchenamt der EKD) vom CI verlangt, daß es sich stärker als *kirchliches* Institut zeigen solle. Daß eine solche Forderung die selbständige Arbeit der Arbeitskommissionen unter Umständen massiv berühren könnte, nahm FURCK, wie er sich heute erinnert, anfangs nicht wahr, später verwahrte er sich um so entschiedener dagegen. INGEBORG RÖBBELEN hat allerdings unter diesen Spannungen von Anfang an gelitten.

Das Publikationsprojekt der Studienkommission „Erziehung und Soziologie“ war zunächst ein zwei- bis dreibändiges Handbuch gewesen. Als es sich aber zeigte, daß dies nicht zu realisieren war, entstand der Plan für eine Buchreihe von größeren Beiträgen. Die Intention der Herausgeber bzw. des Arbeitskreises bestand in erster Linie darin, ein Informationsbedürfnis an bildungssoziologischen Daten sowie an der Rezeption der entsprechenden angelsächsischen Literatur zu stillen. GOLDSCHMIDT: „Ich selbst weiß, daß ich ein solcher Fürsprecher war, daß wir sagten, (a) es gibt kaum etwas (an deut-

scher Literatur), das der Information dienen kann, und (b) gehörte zum ursprünglichen Konzept vor allen Dingen die Einbeziehung angelsächsischer Literatur, das Bekanntmachen dessen, daß da schon anderes passiert war. Ich selbst bin erstmals 1960 in den USA auf einer pädagogischen Reise gewesen und habe von da sehr viel Eindrücke mitgenommen, und die anderen Herren werden ähnliches gelernt haben. Also vor allem das Motiv: Wir müssen bekanntmachen, was da ist. Vorher hat es ja nur, 1959 glaube ich, das Sonderheft der Kölner Zeitschrift gegeben zur Soziologie der Erziehung, von HEINTZ herausgegeben (HEINTZ 1959). Das war wirklich ein für damalige Verhältnisse wichtiger, aber dennoch bescheidener Ansatz.“

Hinzu kam, daß 1961 das von HANS-HERMANN GROOTHOFF und MARTIN STALLMANN im Auftrag des Deutschen Evangelischen Kirchentags herausgegebene „Pädagogische Lexikon“ erschienen war, an dem GOLDSCHMIDT (Artikel: Elite) und FURCK (Artikel: Leistung, pädagogische Provinz, pädagogischer Bezug, pädagogischer Takt, Prüfungs- und Berechtigungswesen, Zensuren und Zeugnisse) mitgearbeitet hatten.¹² Die geplanten Beiträge einer Reihe sollten vor diesem Hintergrund den Charakter von Literaturberichten haben, für die das pädagogische Interesse an Bildungssoziologie leitend sein sollte. Angemessen schien darum den Herausgebern der Titel „Erziehung und Gesellschaft“, auf den aber verzichtet werden mußte, weil ROEDER zeitgleich seine Habilitationsschrift unter diesem Titel veröffentlichte (ROEDER 1968); so kam es zu „Gesellschaft und Erziehung“. Thematisch wurden dabei genau die Bereiche einer speziellen Soziologie berücksichtigt, die in der Denkschrift der Deutschen Forschungsgemeinschaft aus dem Jahre 1961 genannt worden waren.

Die Autoren, die sich auf Grund der persönlichen Bekanntschaft mit den Herausgebern sowie der Zugehörigkeit zum Erziehungswissenschaftlichen Arbeitskreis des CI bzw. der Studienkommission „Pädagogik und Soziologie“ des CI an diesem Publikationsvorhaben beteiligten, gehörten einer neuen Generation von jüngeren Hochschullehrern an, die von der Welle der unheimlich anwachsenden Bildungsreformdebatte sowie der Expansion des Bildungssystems getragen wurden. Die Hinwendung der Soziologie zu bildungssoziologischen Fragen, die bildungspolitische Diskussion, die neuen Institute (MPI und PZ) sowie die gesamte Bildungsexpansion bewirkten einen Sog und eine Eigendynamik, wie sie im Rückblick nur mit der Entwicklung der zwanziger Jahre vergleichbar ist.

Die Defizite des bildungspolitischen *Wissens* der akademischen Pädagogik bzw. überhaupt die Wahrnehmung einer solchen Situation sowie der *institutionelle* Verlauf im CI und der durch die Expansion der Lehrerbildung erfolgte *personelle* Ausbau von Hochschullehrerstellen ließen das Projekt in einer Weise bedeutsam werden, wie es von den Herausgebern gar nicht intendiert war. Dazu FURCK: „Es steht bei vielen Bänden ‚Soziologische Materialien‘ als Untertitel, das heißt wir waren uns einer gewissen, sagen wir

ruhig, Vorläufigkeit bewußt, haben dies aber im Hinblick auf die Zeitsituation, daß nicht einmal diese Materialien weiter bekannt waren, für nicht so entscheidend gehalten und die Themen dann in dieser Weise realisiert.“

Der Konstitutionsprozeß des sozialen Feldes der Autoren ist verschlungen und begann an mehreren Orten fast gleichzeitig. In Marburg war ROEDER (geb. 1927), zunächst Student bei FURCK, folgte diesem als Assistent von BLOCHMANN und wurde später FURCKs Nachfolger in Hamburg. ROEDER beteiligte sich mit einem Beitrag über „Bildung und Bildungsbegriff: Sozialwissenschaftliche Ansätze der Kritik“ (Bd. I, S. 45-67; vgl. dazu ROEDER 1968).

WERNER MANGOLD (geb. 1927), referierte den Stand der empirischen Sozialforschung im Hinblick auf deren Relevanz für die Erziehungswissenschaft wie insbesondere die Lehrerbildung (Bd. II). MANGOLD und ROEDER kannten sich schon vor MANGOLDS Wechsel (im Sommersemester 1960) vom Frankfurter Institut für Sozialforschung ans Soziologische Seminar in Marburg. Dazu MANGOLD:

„Zum einen hatte ROEDER für die Comenius-Reihe der Pädagogischen Forschungen die Übersetzung des Einführungstextes von ORVILLE G. BRIMS ‚Sociology and the Field of Education‘ übernommen (BRIM 1963), und als ich nach Marburg kam, bat er mich, ihm als ‚Fachsoziologe‘ behilflich zu sein. Daraus ergaben sich dann nächtelange Gespräche, bei denen ich viel über Pädagogik gelernt habe. Zum anderen hatte mein Marburger Chef, HEINZ MAUS, der 1959 auf den neu geschaffenen Lehrstuhl für Soziologie berufen worden war, schon vor mir aus eigenem Interesse Kontakt zum Pädagogischen Seminar aufgenommen; er war es übrigens, der mich auf den Arbeitskreis Pädagogik und Soziologie aufmerksam machte und mich quasi zu dessen zweiter Tagung delegiert hat. Wie intensiv das Bedürfnis nach interdisziplinärer Zusammenarbeit damals war, geht auch daraus hervor, daß FROESE und MAUS ein gemeinsames Oberseminar zu Bildungsfragen gehalten haben, das großen Zulauf fand und an dem sich auch KLAFKI, RÜCKRIEM und andere Marburger Pädagogen beteiligten. Während meiner Marburger Zeit (1960-1962) haben ROEDER und ich auch gemeinsame Lehrveranstaltungen für Pädagogik-Studenten durchgeführt. Was ich in Marburg erlebte, geschah ähnlich an anderen Universitäten, z.B. in Göttingen, Frankfurt, Tübingen und, besonders intensiv und weitgreifend, in Berlin.“

Für das Publikationsvorhaben mußten noch weitere Mitarbeiter gewonnen werden. FURCK kannte FRANZ WELLENDORF (geb. 1935), der vorher Lehrer und dann Assistent bei ihm in Hamburg gewesen war. WELLENDORF diskutierte die seinerzeit vorherrschenden Ansätze zur erziehungswissenschaftlichen Theoriebildung („Erziehungswissenschaft als empirische Wissenschaft, als Normwissenschaft und als Geisteswissenschaft“, Bd. I, S. 68-110). FURCK kannte KLAUS MOLLENHAUER (1928-1998) noch aus gemeinsamen

Göttinger Seminaren. MOLLENHAUER war seit 1962 Akademischer Rat an der Freien Universität Berlin und arbeitete im Bereich der Sozialpädagogik. Sein Beitrag bezog sich auf den Forschungsstand im Bereich der Jugendhilfe (Bd. V). HELGA THOMAS (geb. 1937) war Assistentin FURCKS in Hamburg und danach Mitarbeiterin am Berliner MPI bei SAUL B. ROBINSOHN. Sie berichtete über den Stand der schulsoziologischen Forschung (Bd. VI, S. 9-31, 38-50) zusammen mit WOLFGANG SCHULZ (S. 51-99). Auf HANS-GÜNTER ROLFF (geb. 1939) wurden die Herausgeber durch seine Diplomarbeit aufmerksam, deren Entstehung auf ein Oberseminar im Wintersemester 1964/65 bei LUDWIG VON FRIEDEBURG (geb. 1924) zurückging, als dieser damals an der FU lehrte. ROLFFs Thema war das der Selektion, das bereits schon in den 50er Jahren äußerst virulent diskutiert wurde und später bildungspolitisch wohl am brisantesten war (Bd. VII). JÖRG AUFERMANN (geb. 1940) und HANS BOHRMANN (geb. 1940) arbeiteten als Mitarbeiter von HELGE PROSS (1927-1984) ebenfalls an der FU und verfaßten den Beitrag über die „Massen-Kommunikationsmittel“ (Bd. X, S. 66-122).

GOLDSCHMIDT kannte ebenfalls WERNER MANGOLD sowie MARIA RAINER LEPSIUS (geb. 1928). Letzterer war nicht nur als Verfasser der bereits zitierten Denkschrift bekannt, sondern 1965 auch in den Vorstand der Deutschen Gesellschaft für Soziologie gewählt worden. Er sollte „ein ABC der Soziologie“ (GOLDSCHMIDT) schreiben – in Ergänzung zu MANGOLDS Darstellung der empirischen Forschungsmethoden –, das dann als Beitrag über „Aufgaben und Grenzen der Soziologie“ (Bd. I, S. 111-130) aufgenommen wurde. Von der PH Berlin her kannte GOLDSCHMIDT auch C. WOLFGANG MÜLLER (geb. 1928), der als Sozialarbeiter in Berlin eine Schule für Jugendpfleger leitete und einen Lehrauftrag an der PH versah. Er sollte über die Jugendforschung berichten (Bd. V). WOLFGANG SCHULZ (1929-1994) war an der PH Berlin Assistent bei PAUL HEIMANN (1901-1967) gewesen, wechselte später zum PZ Berlin, bevor er zunächst Professor an der PH Berlin, später in Hamburg wurde. In Anlehnung an HEIMANNs didaktisches Konzept referierte er über die soziologische Forschung zum Lehren und Lernen in der Schule (Band VI, S. 51-99). PETER FÜRSTENAU (geb. 1930) war ebenfalls an der PH Berlin Assistent bei dem Philosophen HEISTERMANN gewesen. In einem weiteren Literaturbericht über die „Soziologie der Kindheit“ (Bd. III) berücksichtigte er neben der soziologischen Forschung auch die Psychoanalyse, Psychologie und Kulturanthropologie. WOLFGANG NITSCH (geb. 1938) arbeitete wie CHRISTA HÄNDLE (geb. 1937) als Mitarbeiter von GOLDSCHMIDT am MPI. Während WOLFGANG NITZSCH, Mitherausgeber der kritischen Hochschulschrift „Hochschule in der Demokratie“ (1965), über die soziologische Hochschulforschung referierte (Bd. VIII), verfaßte CHRISTA HÄNDLE zusammen mit GOLDSCHMIDT den Leitartikel der Reihe „Der Wandel der Pädagogik in der Auseinandersetzung mit der Soziologie“ (Bd. I, S. 9-44). JOHANNES SCHWERDTFEGER (geb. 1924) war Assistent bei GOLDSCHMIDT gewesen und beschrieb den soziologischen Forschungsstand zu „Arbeit – Beruf – Betrieb“ (Bd. IX). WILLI STRZELEWICZ (1905-1986) war

GOLDSCHMIDT noch aus Göttingen bekannt und führend in der Erwachsenenbildung tätig (STRZELEWICZ u.a. 1966). Auch er hatte bereits an der schon zitierten Denkschrift der Deutschen Forschungsgemeinschaft zur Lage der Soziologie und Politischen Wissenschaft mitgearbeitet und vertrat nunmehr in dieser Reihe wiederum die Erwachsenenbildung (Bd. X, S. 9-65). An einigen Sitzungen haben nach GOLDSCHMIDT auch FRIGGA und PETER LAUDAN (Berlin) teilgenommen.

Der Anspruch der „soziologischen Materialien“ lag darin, „eine Integration, eine Vermittlung, einen Querschnitt“ (FURCK) zu bieten. Es ist offen, ob diese Bände heute nur noch „historische Dokumente der Auseinandersetzung mit Gesellschaft und Erziehung“ (FURCK) sind oder ob an einigen Ansätzen nach wie vor festgehalten werden kann, wenn sie auf den neueren Stand gebracht werden würden (so GOLDSCHMIDT über die Frage der Begründung der Theorie der Erziehungswissenschaft in seinem mit CHRISTA HÄNDLE verfaßten Beitrag). Zu Beginn der 70er Jahre füllten sie jedoch ein Vakuum, das die Herausgeber und der Arbeitskreis des CI schon zu Beginn der 60er Jahre beobachtet hatten. Dieses bestand in der Ergänzungsbedürftigkeit der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik bzw. im grundsätzlichen Mangel an sozialwissenschaftlichem Grund- und Überblickswissen in der akademischen Pädagogik. Indem mit den Beiträgen der Reihe eine neue Grundlagendiskussion – in einer bis dahin unbekanntem Breite¹³ – angeboten wurde, eröffnete sich die Möglichkeit, von der Erziehungswissenschaft aus auf die bildungspolitischen Erwartungen an die Leistungsfähigkeit des Bildungssystems zu antworten (MÜLLER/TENORTH 1977). Dies geschah dann zu einer Zeit, als die ersten Gutachten und Studien der Bildungskommission des Deutschen Bildungsrates erschienen (1967ff.) und eine Marburger Gruppe von Erziehungswissenschaftlern das Paradigma der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik im Hinblick auf eine „Erziehungswissenschaft als kritische Theorie“ modifizierte (KLAFKI u.a. 1970). Erst im Anschluß daran erschienen Reihen wie beispielsweise die 14 Bände der „Grundfragen der Erziehungswissenschaft“ (München 1972ff.) und die im selben pädagogischen Verlag 15 Bände „Grundfragen der Soziologie“, herausgegeben von DIETER CLAESSENS und redaktionell betreut von WOLF LEPENIES (1970-1972).

Wird von den Auflagenzahlen der einzelnen Bände von „Gesellschaft und Erziehung“ ausgegangen, dann zeigt sich ein differenziertes Bild der Rezeption (vgl. die Angaben im Literaturverzeichnis). Wer die Leser waren, läßt sich allenfalls punktuell und impressionistisch rekonstruieren. Es waren aber wohl kaum Soziologen, sondern vor allem angehende Lehrer an den Pädagogischen Hochschulen sowie die jungen Hochschullehrer in der Lehrerbildung, deren Zahl an den Pädagogischen Hochschulen und den Universitäten sprunghaft anstieg. Rezipiert wurden die angebotenen Themen zudem mit ganz eindeutigen Präferenzen für deren bildungspolitische Verwertbarkeit (insbesondere wohl die Bände von ROLFF „Sozialisation und Auslese“ und FÜRSTENAU „Soziologie der Kindheit“).

Zu berücksichtigen ist darüber hinaus auch eine mögliche Langzeitwirkung, zu der diese Reihe beitrug. Ohne diese sozialwissenschaftliche Wendung in der Erziehungswissenschaft ist gewiß die Konzeption der „Enzyklopädie Erziehungswissenschaft“ und der sich darin ausdrückende Wandel des Selbstverständnisses der Erziehungswissenschaft nicht denkbar.

Das Comenius-Institut hatte damals – wie heute – die Freiheit, bei der Anbahnung solcher Entwicklungen in der Erziehungswissenschaft kommunikative Räume für die am interdisziplinären Gespräch interessierte Wissenschaftler zur Verfügung zu stellen. Es hat diese Freiheit damals wie wohl auch später immer dann besonders produktiv genutzt, wenn es sich keinem pädagogischen bzw. erziehungswissenschaftlichen oder gar kirchlichen *mainstream* verpflichtet fühlte und „kritische Köpfe“ seinen Einladungen zum Diskurs folgten. Die Entstehung der Reihe „Gesellschaft und Erziehung“ ist dafür ein besonderes Beispiel.

Wie dieses Unternehmen wissenschaftsgeschichtlich im Kontext der Geschichte der Sozialwissenschaft in Deutschland nach dem Zweiten Weltkrieg zu gewichten ist, muß hier offen bleiben.

Anmerkungen

- 1 Einen partiellen Einblick – bezogen auf die Veröffentlichungen in der Zeitschrift für Pädagogik von 1955 bis 1984 – gibt TENORTH 1986.
- 2 Diese Bände mit den veröffentlichten Gutachten erreichten bis 1970 eine verkaufte Auflage von über 50.000 Exemplaren, der von HEINRICH ROTH herausgegebene Band „Begabung und Lernen“ allein 26.000 Exemplare (ROTH 1968), ansonsten betrug die Durchschnittsauflage 1.850 Exemplare (HÜFNER u.a. 1977, S. 174ff.).
- 3 Grundlegend zum folgenden MANGOLD 1978, LEPSIUS 1979.
- 4 Auf welchem theoretischen Niveau die Beziehung zwischen Soziologie und Erziehungswissenschaft seinerzeit abgehandelt wurde, belegt u.a. der Beitrag von GOLDSCHMIDT 1963.
- 5 Das erste Gespräch mit WILHELM FLITNER, OTTO FRIEDRICH BOLLNOW, KLAUS MOLLENHAUER und DORIS KNAB fand vom 5. bis 7. Dezember 1986 in Tübingen statt; das zweite Gespräch mit GOTTFRIED HAUSMANN, WOLFGANG KLAFKI, ARIANE GARLICH und PETER FAUSER im Juni 1988 in Loccum (KAUFMANN u.a. 1991).
- 6 Näheres zu ARTHUR BACH in HORN/RÖBBELEN 1970.
- 7 Gemeint ist die Reihe „Pädagogische Forschungen. Veröffentlichungen des Comenius-Instituts“, in der von 1956 bis 1972 bei Quelle & Meyer in Heidelberg 52 Bände erschienen. Die Reihe wurde – u.a. bedingt durch Entscheidungen des Verlags – unter den Nachfolgern von Frau RÖBBELEN nicht mehr fortgesetzt.
- 8 Zur Geschichte der AEPF liegen mittlerweile zwei Veröffentlichungen vor; die eine von INGENKAMP (1992, selbst ein Gründungsmitglied) veröffentlicht, erwähnt als Gründungsmitglieder Erziehungswissenschaftler, die auch an Tagun-

- gen des CI teilgenommen haben (u.a. K.-H. FLECHSIG, W. SCHULZ oder W. ZIFREUND) und skizziert die Arbeit der ersten Jahre bis zur 10. Tagung. In der anderen (VON SALDERN 1992) werden die Aktivitäten von 1970-1990 dargestellt.
- 9 W. FLITNER 1957; dazu TENORTH 1991.
 - 10 Evangelische Kirche in Deutschland 1987, S. 37-39; Zitat S. 37; zum Kontext vgl. NIPKOW 1990, Kap. 1, bes. S. 46ff.; diese Kundgebung wurde damals auch in der Zeitschrift für Pädagogik 4 (1958), S. 295-297 dokumentiert.
 - 11 Zu Leben und Werk DIETRICH GOLDSCHMIDTS vgl. Bekenntnis 1995 (mit Bibliographie).
 - 12 Wie stark die Tendenz zur sozialwissenschaftlichen Abstinenz der Pädagogik damals war, zeigt der von GROOTHOFF 1964 als „Fischer-Lexikon“ herausgegebene Band „Pädagogik“. In seiner Einleitung weist GROOTHOFF auf das „Pädagogische Lexikon“ von 1961 als „Vorarbeit“ hin, auf das „Herausgeber und Mitarbeiter sich stützen (konnten), ...an dem der Herausgeber und die meisten Mitarbeiter mit ähnlichen Aufgaben beteiligt waren“ (S. 9). FURCK und GOLDSCHMIDT gehörten allerdings nicht mehr zu den Autoren.
 - 13 Dies gilt, auch wenn ein geplanter Band zur Soziologie der Familie nicht zustande kam.

Quellen

Ungedruckte Quellen

Das Problem der Schulreform und die Verantwortung der Kirche. Protokoll über eine Studientagung des COMENIUS-INSTITUTS vom 25. - 27. Januar 1960 in Hofgeismar. (COMENIUS-INSTITUT Münster)

Gedruckte Quellen

- FURCK, C.-L./ GOLDSCHMIDT, D./ RÖBBELEN, I. (Hrsg.): Gesellschaft und Erziehung. Heidelberg: Quelle & Meyer - 10 Bände:
- Bd. 1: GOLDSCHMIDT, D./ HÄNDLE, CHR./ LEPSIUS, M.R./ ROEDER, P.-M./ WELLENLENDORF, F.: Erziehungswissenschaft als Gesellschaftswissenschaft: Probleme und Ansätze. 1969. (Auflage 2.000 Ex.)
- Bd. 2: MANGOLD, W.: Empirische Sozialforschung: Grundlagen und Methoden. 1972. (3 Auflagen; 2000 Ex.)
- Bd. 3: FÜRSTENAU, P.: Soziologie der Kindheit. 1967. (3 Auflagen; 4000 Ex.)
- Bd. 4: MÜLLER, C.W.: Jugend: Soziologische Materialien. 1967. (Auflage 3.000 Ex.)
- Bd. 5: MOLLENHAUER, K.: Jugendhilfe: Soziologische Materialien. 1968. (Auflage 3.000 Ex.)
- Bd. 6: SCHULZ, W./ THOMAS, H.: Schulorganisation und Unterricht. 1967. (Auflage 3.000 Ex.)
- Bd. 7: ROLFF, H.-G.: Sozialisation und Auslese durch die Schule. 1967. (5 Auflagen; 5.000 Ex.)
- Bd. 8: NITSCH, W.: Hochschule: Soziologische Materialien. 1967. (Auflage 3.000 Ex.)

- Bd. 9: SCHWERDTFEGER, J.: Arbeit – Beruf – Betrieb: Soziologische Materialien. 1967. (Auflage 3.000 Ex.)
- Bd. 10: STRZELEWICZ, W.: Erwachsenenbildung; AUFERMANN, J./ BOHRMANN, H.: Massen-Kommunikationsmittel. Soziologische Materialien. 1968. (Auflage 3.000 Ex.)
- KITTEL, H.: Das COMENIUS-INSTITUT 1954-1968. In: HORN, H./ RÖBBELEN, I. (Hrsg.): Im Dienst für Schule, Kirche und Staat. Gedenkschrift für ARTHUR BACH. (Pädagogische Forschungen, 45.) Heidelberg 1970, S. 140-152 (im Inhaltsverzeichnis fälschlicherweise angegeben S. 153ff.).

Literatur

- BALLAUFF, TH.: Zum Problem der Schulbildung. In: Zeitschrift für Pädagogik 7 (1961), S. 135-152.
- Bekenntnis und Dienst: Reden zum 80. Geburtstag von DIETRICH GOLDSCHMIDT. Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung 1995.
- BRIM, O.: Soziologie des Erziehungswesens. (Pädagogische Forschungen, 24.) Heidelberg 1963.
- EDDING, F./ HÜFNER, K.: Probleme der Organisation und Finanzierung der Bildungsforschung in der Bundesrepublik Deutschland. In: ROTH, H./ FRIEDRICH, E. (Hrsg.): Bildungsforschung. (Deutscher Bildungsrat. Gutachten und Studien der Bildungskommission, 51.) Stuttgart 1975, S. 419-453.
- Evangelische Kirche in Deutschland (EKD) (Hrsg.): Wort zur Schulfrage (1958). In: Bildung und Erziehung. (Die Denkschriften der Evangelischen Kirche in Deutschland, Bd. 4/1.) Gütersloh 1987, S. 37-39.
- FEND, H.: Bilanz der empirischen Bildungsforschung. In: Zeitschrift für Pädagogik 36 (1990), S. 687-709.
- FISCHER, D./ VOIGTS, G.: Nachgetragene Erinnerungen. INGEBORG RÖBBELEN zum Gedenken anlässlich ihres 70. Geburtstags. In: Evangelischer Erzieher 45 (1993), S. 471-479.
- FLITNER, A.: Die Kirche vor den Aufgaben der Erziehung. (Pädagogische Forschungen, 9.) Heidelberg 1958.
- FLITNER, W.: Das Selbstverständnis der Erziehungswissenschaft in der Gegenwart (Pädagogische Forschungen, 1.) Heidelberg 1957.
- FURCK, C.-L.: Das pädagogische Problem der Leistung in der Schule. Weinheim 1961.
- FURCK, C.-L.: Der Bildungsbegriff des jungen HEGEL. Weinheim o.J. (1953).
- HAMMELSBECK, O.: Hat die Kirche einen Erziehungsauftrag? In: Evangelischer Erzieher 10 (1958), S. 2-6.
- GOLDSCHMIDT, D.: Stahl und Staat: eine wirtschaftssoziologische Untersuchung zum britischen Nationalisierungsexperiment. Stuttgart 1956.
- GOLDSCHMIDT, D.: Der Beitrag der Soziologie zur Erziehungswissenschaft (1963). In: GÖTZ, B./ KALTSCHMIDT, J. (Hrsg.): Erziehungswissenschaft und Soziologie. Darmstadt 1977, S. 333-347.
- GOLDSCHMIDT, D., u.a.: Soziologie der Kirchengemeinde. (Soziologische Gegenwartsfragen, NF 7.) Stuttgart 1960.
- GOLDSCHMIDT, D./ MATTHES, J. (Hrsg.): Probleme der Religionssoziologie. (Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Sonderheft 6.) Köln 1962.

- GROOTHOFF, H.-H. (Hrsg.): Pädagogik. (Das Fischer Lexikon, Bd. 36.) Frankfurt 1964.
- GROOTHOFF, H.-H./ STALLMANN, H. (Hrsg.): Pädagogisches Lexikon. Stuttgart 1961.
- HEINTZ, P. (Hrsg.): Soziologie der Schule. (Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Sonderheft 4.) Köln 1959.
- HORN, H./ RÖBBELEN, I. (Hrsg.): Im Dienst für Schule, Kirche und Staat: Gedenkschrift für ARTHUR BACH. Heidelberg 1970.
- HÜFNER, K./ NAUMANN, J.: Konjunkturen der Bildungspolitik in der Bundesrepublik Deutschland. Bd. 1: Der Aufschwung (1960-1967). Stuttgart 1977.
- HÜFNER, K., u.a. (Hrsg.): Hochkonjunktur und Flaute: Bildungspolitik in der BRD (1967-1980). Stuttgart 1986.
- INGENKAMP, K.: Die Anfänge der Arbeitsgruppe für empirisch-pädagogische Forschung AEPF, 1965-1969. In: Empirische Pädagogik 6 (1992), S. 109-117.
- KAUFMANN, H.B./ LÜTGERT, W./ SCHULZE, TH./ SCHWEITZER, FR. (Hrsg.): Kontinuität und Traditionsbrüche in der Pädagogik. Ein Gespräch zwischen den Generationen. Weinheim/ Basel 1991.
- Kirche und Schule. Dokument der Bekennenden Kirche aus dem Jahr 1943. Wiederabgedruckt in: Die Denkschriften der Evangelischen Kirche in Deutschland. Hrsg. vom Kirchenamt der EKD. Bd. 4/1: Bildung und Erziehung. Gütersloh 1987, S. 19-25.
- KLAFKI, W., u.a.: Erziehungswissenschaft. 3 Bde., Frankfurt a.M. 1970/71.
- LEPSIUS, M.R.: Denkschrift zur Lage der Soziologie und der politischen Wissenschaft. Im Auftrage der Deutschen Forschungsgemeinschaft verfaßt von M. RAINER LEPSIUS. Wiesbaden 1961.
- LEPSIUS, M.R.: Die Entwicklung der Soziologie nach dem Zweiten Weltkrieg 1945-1967. In: LÜSCHEN, G. (Hrsg.): Deutsche Soziologie seit 1945. (Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Sonderheft 21.) Opladen 1979, S. 25-67.
- MANGOLD, W.: Zur Entwicklung der Bildungssoziologie in der Bundesrepublik. In: BOLTE, K.M. (Hrsg.): Materialien aus der soziologischen Forschung. (Verhandlungen des Deutschen Soziologentages, 18.) Darmstadt 1978, S. 209-265.
- MOLLENHAUER, K.: Die Ursprünge der Sozialpädagogik in der industriellen Gesellschaft: eine Untersuchung zur Struktur sozialpädagogischen Denkens und Handelns. (Göttinger Studien zur Pädagogik, NF 8.) Weinheim 1959.
- MOLLENHAUER, K.: Einführung in die Sozialpädagogik: Probleme und Begriffe. (Sozialpädagogische Reihe, 1.) Weinheim 1964.
- MÜLLER, S. F./ TENORTH, H.-E.: Erkenntnis, Fortschritt und Wissenschaftspraxis in der Erziehungswissenschaft: Zum Progress der Theorie des Bildungssystems seit der „realistischen Wendung“. In: Zeitschrift für Pädagogik 25 (1979), S. 853-881.
- NIPKOW, K.E.: Bildung als Lebensbegleitung und Erneuerung. Gütersloh 1990.
- PLESSNER, H. (Hrsg.): Untersuchung zur Lage der deutschen Hochschullehrer. Göttingen 1956.
- Psychologie und Soziologie in ihrer Bedeutung für das erziehungswissenschaftliche Studium: Bericht über den 6. Pädagogischen Hochschultag vom 25.-28. Oktober 1965 in Berlin. (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 6.) Weinheim 1966.
- NITSCH, W., u.a.: Hochschule in der Demokratie. Neuwied 1965.

- RÖBBELEN, I.: Theologie und Frömmigkeit im deutschen evangelisch-lutherischen Gesangbuch des 17. und frühen 18. Jahrhunderts. (Forschungen zur Kirchen- und Dogmengeschichte, 6.) Göttingen 1957.
- ROBINSOHN, S. B./ THOMAS, H.: Differenzierung im Sekundarschulwesen: Vorschläge zur Struktur weiterführender Schulen im Licht internationaler Erfahrungen. (Gutachten und Studien der Bildungskommission, 3.) Stuttgart 1968.
- ROEDER, P.-M.: Erziehung und Gesellschaft: ein Beitrag zur Problemgeschichte unter besonderer Berücksichtigung des Werkes von LORENZ VON STEIN. (Marburger Forschungen zur Pädagogik, 1.) Weinheim 1968.
- ROTH, H.: Realistische Wendung in der pädagogischen Forschung. In: Neue Sammlung 2 (1962), S. 481ff.
- ROTH, H.: Begabung und Lernen: Ergebnisse und Folgerungen neuer Forschungen. (Gutachten und Studien der Bildungskommission, 4.) Stuttgart 1969.
- SALDERN, M. VON: Zur Geschichte der AEPF. In: INGENKAMP, K., u.a. (Hrsg.): Empirische Pädagogik 1970-1990. Eine Bestandsaufnahme der Forschung in der Bundesrepublik Deutschland. Bd. II, Weinheim 1992, S. 683-705.
- SCHELKY, H.: Beruf und Freizeit als Erziehungsziele in der modernen Gesellschaft. In: Die Deutsche Schule 48 (1956), S. 246-261.
- SCHELKY, H.: Soziologische Bemerkungen zur Rolle der Schule in unserer Gesellschaftsverfassung. In: DERS.: Schule und Erziehung in der industriellen Gesellschaft. (Weltbild und Erziehung, 20.) Würzburg 1957, S. 9-50.
- STRZELEWICZ, W. u.a.: Bildung und gesellschaftliches Bewußtsein: eine mehrstufige soziologische Untersuchung in Westdeutschland. Stuttgart 1966.
- TENBRUCK, F.: Bildung, Gesellschaft, Wissenschaft. In: OBERNDÖRFER, D. (Hrsg.): Wissenschaftliche Politik. Freiburg i.Br. 1962, S. 365-420.
- TENORTH, H.-E.: Transformationen der Pädagogik: 25 Jahre Erziehungswissenschaft in der „Zeitschrift für Pädagogik“. In: Gesamtregister [der Zeitschrift für Pädagogik]. (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 20.) Weinheim/ Basel 1986, S. 21-86.
- TENORTH, H.-E.: WILHELM FLITNER und die Frage nach einer allgemeinen Erziehungswissenschaft im 20. Jahrhundert. (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 26.) Weinheim/ Basel 1991, S. 85-107.
- Verhandlungen des 14. Deutschen Soziologentages: Soziologie und moderne Gesellschaft. Stuttgart 1959.

Anschriften der Autoren:

Prof. Dr. Sebastian Müller-Rolli
Pädagogische Hochschule Ludwigsburg
Postfach 220, 71602 Ludwigsburg

Dir. Dr. Christoph Th. Scheilke
Comenius-Institut
Schreiberstr. 12, 48149 Münster

Die Historische Pädagogik hat in Deutschland in den letzten zwei Jahrzehnten eine bemerkenswerte Entwicklung genommen. Sie wurde von der traditionellen Theorie-, Ideen- und Institutionengeschichte hin zu einer sozial- und kulturgeschichtlich orientierten Bildungs- und Sozialisationsforschung weiterentwickelt. Dabei wurden ihr neue Felder wie die Geschichte der Lebensalter und von Geschlechterverhältnissen oder die Geschichte der Unterrichts- und Bildungsmedien erschlossen. Auch im internationalen Vergleich herausragende Ergebnisse erbrachten quantifizierende Forschungen zur Strukturgeschichte des deutschen Schul- und Hochschulsystems im 19. und 20. Jahrhundert. Um diese interdisziplinär differenzierten Forschungen zu verstetigen und ein Forum der Diskussion und Präsentation zu schaffen, hat die Historische Kommission der DGfE das Jahrbuch für Historische Bildungsforschung ins Leben gerufen.

Die Beiträge des vierten Bandes erinnern an wirkungsgeschichtlich wichtige bildungshistorische Ereignisse wie z.B. das Wirken des Pfarrers Kneipp (aus Anlaß seines 100. Todestages), die Gründung der Landeserziehungsheime durch Lietz im Jahre 1898 und die lebensgeschichtlichen Wirkungen der Jugendbewegung in drei autobiographischen Texten. Weitere Beiträge wenden sich vor allem auch bisher wenig beachteten bildungshistorischen Themen zu: der Erziehungspraxis der Jesuitenkollegs, der Geschmacksbildung im 19. Jahrhundert im Zuge der industriellen Warenästhetik und dem Einfluß des Darwinismus auf den Biologie-Unterricht.

ISBN 3 7799 0724 0

JUVENTA