

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

Jahrbuch für Historische Bildungsforschung. Band 6

Bad Heilbrunn, Obb. : Klinkhardt 2000, 349 S. - (Jahrbuch für Historische Bildungsforschung; 6)



Quellenangabe/ Reference:

Sektion Historische Bildungsforschung der DGfE in Verbindung mit der Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung des Deutschen Instituts für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF) [Hrsg.]: Jahrbuch für Historische Bildungsforschung. Band 6. Bad Heilbrunn, Obb. : Klinkhardt 2000, 349 S. - (Jahrbuch für Historische Bildungsforschung; 6) - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-57371 - DOI: 10.25656/01:5737

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-57371>

<https://doi.org/10.25656/01:5737>

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



Jahrbuch für
Historische Bildungsforschung
Band 6



JAHRBUCH FÜR
HISTORISCHE BILDUNGSFORSCHUNG
BAND 6

Sektion Historische Bildungsforschung
der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft
(Herausgeber)

in Verbindung mit der

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

Jahrbuch für Historische Bildungsforschung

Herausgeber

Christa Berg (Köln) – Peter Dudek (Frankfurt a. M.) – Hans Ulrich Grunder
(Tübingen) – Klaus Harney (Bochum) – Heidemarie Kemnitz (Berlin) –
Martin Kintzinger (München) – Peter Lundgreen (Bielefeld) – Gisela Miller-
Kipp (Düsseldorf) – Wolfgang Neugebauer (Würzburg) – Brita Rang (Frankfurt
a. M.) – Uwe Sandfuchs (Dresden) – Hanno Schmitt (Potsdam) –
Heinz-Elmar Tenorth (Berlin) – Ulrich Wiegmann (Berlin)

Redaktion

Peter Dudek, Hanno Schmitt, Heinz-Elmar Tenorth

JAHRBUCH FÜR
HISTORISCHE BILDUNGSFORSCHUNG
BAND 6



2000

VERLAG JULIUS KLINKHARDT • BAD HEILBRUNN / OBB.

Abbildung Umschlagseite 1:

Carl Gottlieb Horstig (1763-1835):
Federzeichnung eines seiner Söhne nach 1805 (Heidelberg).

In:

Richard Graewe:
Karl Gottlieb Horstig 1763-1835.
Hildesheim 1974, S. 80.

Redaktion:

Prof. Dr. Peter Dudek
Johann Wolfgang Goethe-Universität, Fachbereich Erziehungswissenschaften
Senckenberganlage 15, 60325 Frankfurt a. M.

Prof. Dr. Hanno Schmitt
Universität Potsdam, Institut für Pädagogik, PF 601553, 14415 Potsdam

Prof. Dr. Heinz-Elmar Tenorth
Humboldt-Universität, Institut für Allgemeine Pädagogik, 10099 Berlin

Korrespondenzadresse:

Bettina Eweleit,
Humboldt-Universität, Institut für Allgemeine Pädagogik, 10099 Berlin
Tel. 030/2093-4102, Fax 030/2093-4159
E-Mail: bettina.eweleit@rz.hu-berlin.de

2000.9.h. © by Julius Klinkhardt.

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

Gesamtherstellung:

WB-Druck GmbH & Co. Buchproduktions-KG, Rieden
Printed in Germany 2000
Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier
ISBN 3-7815-1119-7
ISSN 0946-3879

Inhalt

I Kindheiten

Juliane Jacobi

Das erste Waisenalbum des
Halleschen Waisenhauses (1695–1749) 7

Daniela Dumath

Resozialisierung von straffälligen Kindern
und Jugendlichen im klassischen Weimar.
Zur Sozialpädagogik von Johannes Daniel Falk (1768-1826) 27

Ute Keller

„Bildungsfähigkeit“ von Kindern mit geistiger Behinderung.
Theoretischer Kontext und Muster der Praxis in den Berlinischen
Anfängen der pädagogischen Arbeit mit „Blödsinnigen“ 45

Marcus Funck/Stephan Malinowski

„Charakter ist alles!“
Erziehungsideale und Erziehungspraktiken in
deutschen Adelsfamilien des 19. und 20. Jahrhunderts 71

II Lager als Erziehungsform

Kiran Klaus Patel

Lager und Camp. Lagerordnung und Erziehung im national-
sozialistischen Arbeitsdienst und im „Civilian Conservation
Corps“ des New Deal 1933–1939/1942 93

Andreas Kraas

Die „Überholung“ der Lehrer 1933–1936.
Die Herausbildung der nationalsozialistischen Lagerpä-
dagogik für Lehrer: Personen, Institutionen und Konzepte 117

Karlheinz König

„Erziehung unseres Standes zu einem Werkzeug
unseres Führers“.
Lehrerschulung im Nationalsozialistischen Lehrerbund
zwischen 1926/27 und 1943/45 143

III Abhandlungen

Frauke Böttcher

„Die Damen die Wahrheit lehren“.
Intentionen populärwissenschaftlicher Wissensvermittlung
im 18. Jahrhundert 171

<i>Heidemarie Kemnitz</i> „Die erzieherische Mission ... ist nie zu verkennen“. Ludwig Hoffmanns Schulbauten als Sozialisationswelten im Berlin des frühen 20. Jahrhunderts	193
<i>Karl-Ernst Jeismann</i> Zwischen Reglement und Liberalität. Ludwig Wiese – ein vergessener „Fürst der Schule“?	219
<i>Johannes Großewinkelmann</i> Lehrlingsausbildung der Solinger Schneidwarenindustrie 1870–1914	243
<i>Wolfgang Seitter</i> Religiöser Sozialismus, Volkshochschularbeit und internationale Verständigung. Emil Blum und der Habertshof während der Weimarer Republik	263
<i>Moritz Föllmer</i> Die fragile „Volksgemeinschaft“. Industrielle, hohe Beamte und das Problem der nationalen Solidarität in der Weimarer Republik	281
IV Diskussion	
<i>Martin Kintzinger</i> Bildungsgeschichte in der Wissensgesellschaft? Historische Forschung zur Geschichte der Bildung und des Wissens im Mittelalter	299
V Quellenedition	
<i>Jörn Garber</i> Georg Forster (1754–1794) über Vielfalt der Kulturen, Globalisierung und Pädagogik	317
<i>Quelle</i> Georg Forster – Über lokale und allgemeine Bildung	323
VI Erinnerung und Reflexion	
<i>Petra Gruner</i> Das Überlebens-Spiel. Sozialisation und Mentalität der Flakhelfer-Generation in der DDR	329

Das erste Waisenalbum des Halleschen Waisenhauses (1695–1749)

1 Thema und Fragestellung

Die deutschsprachige Pädagogikgeschichtsschreibung verzeichnet in der Mitte des 18. Jahrhundert einen theoretischen Bruch mit dem Erscheinen des „Emile“ von ROUSSEAU und mit den Reformen des napoleonischen Zeitalters um 1800 einen institutionengeschichtlichen Einschnitt. Diese Epochenzäsuren sind in den letzten Jahren ein wenig ins Gerede gekommen. Die Kritik gründet in zwei unterschiedlichen Forschungszusammenhängen: Studien zur Frühen Neuzeit, namentlich WOLFGANG NEUGEBAUERS (1985) bahnbrechende Arbeit „Absolutistischer Staat und Schulwirklichkeit in Brandenburg Preußen“, die unlängst durch die Untersuchung von JENS BRUNING (1998) ergänzt wurde, zeigen, daß die Epochenzäsur, die die Schulentwicklung als Ergebnis der preußischen Reformen nach 1800 darstellt, jedenfalls in Frage gestellt werden muß. Daß diese Anregungen aus der Geschichtswissenschaft kommen und nicht aus der historischen Pädagogik, ist kein Zufall. Die Pädagogik schreibt ihre Geschichte entlang kanonisierter Entwicklungslinien, die durch die „Klassiker“-Tradition in der Disziplingeschichte zusätzlich unterstrichen werden. Zuletzt hat JÜRGEN OELKERS, vielleicht in etwas überspitzter Form, kritisch auf die Geschichte der Pädagogik als legitimatorische Erzählung hingewiesen (OELKERS 1999). Diese Kanonisierung kann nur aufgebrochen werden, wenn neue Quellen ausgemacht werden und ein anderer Blick auf diese Quellen geworfen wird. Im folgenden Beitrag soll dies für eine pädagogische Einrichtung getan werden, deren Gründer durchaus in den Kanon der Klassiker eingegangen ist, wenn man den einschlägigen Werken trauen darf, über dessen Werk jedoch eigentlich seit gut hundert Jahren historisch wenig Neues bekannt geworden ist. Die Rede wird vom Waisenhaus in Halle sein, das A.H. FRANCKE gründete.

Der Pietist AUGUST HERMANN FRANCKE (1663–1727) und seine Waisenhausgründung von 1695 in Halle gehören zum kanonisierten Bestand des pädagogischen Wissens über die Zeit vor 1750. Die stereotypen Einordnun-

gen von Klassiker und Werk (z.B. BLANKERTZ 1986, S. 48–51; SCHEUERL 1979, S. 83–93) sind seit FRIES' Darstellung des Halleschen Waisenhauses erstaunlich gleich geblieben (FRIES 1913). Daran hat auch die systematische Studie von PETER MENCK (1969) wenig geändert, die vielleicht deshalb die ihr eigentlich gebührende Beachtung, die zu einer anderen Sicht der pietistischen Pädagogik geführt hätte, nicht gefunden hat, weil sie unter dem seinerzeit bereits altertümlich klingenden Titel „Die Erziehung der Jugend zur Ehre Gottes und zum Nutzen des Nächsten“ erschien. Seit den späten sechziger Jahren des zwanzigsten Jahrhunderts galt ja die „Emanzipation von Religion“ als die Grundbedingung für die Entstehung der modernen Pädagogik.

Glückliche archivalische Umstände ermöglichen nun, dieses kanonisierte Bild des Waisenvaters und seiner Armenpflege zu ergänzen und vielleicht auch zu revidieren.¹ Im folgenden soll in einem durchaus vorläufigen Versuch anhand der ersten Quellenedition aus dem Projekt „Franckes Schulen“ skizziert werden, worüber uns diese frühneuzeitlichen Quellenbestände Auskunft geben können. Der Blick in das „Musterbuch der Moderne“, wie WINFRIED SCHULTZE (1993) die Frühe Neuzeit genannt hat, erweitert unsere Kenntnisse in zweifacher Weise: sozio-strukturelle Daten zur Bildungsrekrutierung weisen auf Strukturen hin, die in den Geschichten der Pädagogik zumeist erst mit der Spätaufklärung und der Zeit der preußischen Reformen nach 1800 in Verbindung gebracht werden. Aber auch pädagogische Prozeduren der Beurteilung und Klassifizierung, das, was KÄTHE MEYER-DRAWE (1996) den „pädagogischen Blick“ nennt, kann „ausgegraben“ werden. Denn die Sedimente der täglichen Praxis, die die Entstehung des „pädagogischen Blicks“ dokumentieren, liegen im Schularchiv der Franckeschen Stiftungen in großer Zahl und Form vor.

A.H. FRANCKE, Pastor in der halleschen Vorstadt Glaucha, zunächst Professor für Orientalistik an der neu gegründeten preußischen Universität Halle, später dort selbst Theologieprofessor, hatte 1695 begonnen, arme Waisenkinder aufzunehmen und zu unterrichten. Nach seiner Selbstaussage tat er dies „zum Nutzen der Jugend und zur Ehre Gottes“. An der Gründungserzählung strickte der geschickte Organisator und Propagandist einer seinerzeit durchaus umstrittenen Frömmigkeitsbewegung eindrucksvoll, eine Geschichte, die hier nicht verfolgt werden soll. Hier soll ein Dokument vorge-

1 Dieser Beitrag ist entstanden im Zusammenhang des Projekts „Franckes Schulen“, (<http://www.franckesche-stiftungen.de>), ein von der DFG gefördertes Forschungsprojekt, das die Verfasserin gemeinsam mit PETER MENCK (Siegen) und THOMAS MÜLLER-BAHLKE (Halle) leitet.

stellt und näher betrachtet werden, das in oben genannter Weise zu neuen Einsichten führen kann: das Waisenalbum der Franckeschen Stiftungen.²

2 Die Quelle

Im ersten Band des Waisenalbums des Halleschen Waisenhauses, der von 1695 bis 1749 geführt wurde, sind alle 2.152 Kinder verzeichnet, die in diesem Zeitraum im Waisenhaus Unterkunft fanden. Das Waisenalbum enthält eine Fülle von Material über das Leben dieser Kinder und ihre ferneren Schicksale in der ersten Hälfte des 18. Jahrhunderts. Reiche prosopographische Angaben zu allen Kindern ermöglichen vor allem durch die dokumentierte Beurteilungspraxis neue Einblicke in die pietistische Pädagogik, die in Halle um 1700 entstanden ist. Die EDV-gestützte Transliteration ermöglicht es zugleich, die sozialgeschichtliche Kontur der halleschen Waisenkinder in den ersten fünfzig Jahren des Bestehens dieser Einrichtung systematisch zu rekonstruieren und viele Detailfragen zu verfolgen, für deren Beantwortung man bisher eher auf Vermutungen angewiesen war.

Eine undatierte Instruktion von der Hand des ersten Inspektors NEUBAUER mit Nachträgen von seinem Nachfolger TOELLNER gibt Auskunft darüber, wie dieses Matrikelbuch angelegt und geführt werden sollte:

„Es soll auch der Inspector, so bald ein Kind aufgenommen wird, solches vor sich kommen laßen, es nach seinem Namen, Vaterland, Alter, Angehörigen bißheriger Erziehung Lebens:Art und andern ihm nöthig=dünckenden Umständen genau befragen und solches als in ein besonderes dazu gemachtes Buch tragen, und den Tag, da es aufgenommen worden, dabey schreiben. Gleichfals, wenn ein Kinder aus dem Waysen=Hauß weg kömmt, soll er auch den Tag, in eben dem selbigen Buche bey dem vorigen aufzeichnen; In einem besondern Theil des Buchs aber fleißig und accurat aufschreiben, wie sich ein jedes Kind, weil es im Waysen=Hauß gewesen verhalte, was es gelernt, auf welche Weise es wieder aus dem Waysen=Hause kommen. So auch ein Kind im Waysen=Hause stirbt, ist ein kurzer Nachricht von der Geburt, Leben, Christenthum, Kranckheit und Absterben deßelbigen Kindes in dieses Buch zu tragen, und wenn sich etwas zu anderer Erbauung dienlich dabey findet, solches nicht zu vergeßen. Jedoch soll der Bericht von Absterbenden in einen sonderlichen Theil des Buches gebracht werden.“ (Zitiert nach Waisenalbum, S. IV)

Das Album, mit fortlaufenden Nummern als Matrikel geführt, verzeichnet Einträge zum Namen, zur Herkunft, zum Beruf des Vaters, Geburtsjahr, Eintrittsjahr, Kenntnisstand bei Eintritt, zum ferneren Schicksal und zur Be-

2 Die Quelle liegt inzwischen auch gedruckt vor: JACOBI/MÜLLER-BAHLKE 1998, im folgenden zitiert als Waisenalbum.

urteilung bei Abgang zunächst unter den lateinisch bezeichneten Rubriken analog der oben zitierten Instruktion für den Inspektor der Waisenanstalt: *nomen, patria, parentes* (später *parens*), *annus nativitatis, tempus receptio- nis, qualitates accedentium, fata, qualitates abeuntium*. Die Rubriken der Mädchenliste sind etwas abweichend benannt: hier gibt es anstelle von *qualitates accedentium* die Rubriken *profectus* und *profectus accedentium*. Sie ändern sich im Verlauf der 54 Jahre, in der diese Quelle entstanden ist, wenig: Seit Frühjahr 1732, in den Einträgen Nr. 1048 bis Nr. 1105, wird anstelle von *qualitates abeuntium* die Kategorie *qualitates discedentium et tempus discessus* geführt. Einträge finden sich in dieser Zeit allerdings nur sehr sporadisch, ohne daß klare Kriterien zu erkennen wären, warum diese Rubrik recht unvollständig ausgefüllt ist. Es ist zu vermuten, daß im Fall eines im Sinne der Ziele des Halleschen Pietismus zu erwartenden erfolgreichen Erwachsenenlebens ein Eintrag erfolgte. Die Einträge zum Stand der Frömmigkeit und sonstiger Kenntnisse wurden offenbar dann sorgfältig geführt, wenn die Kinder Anlaß gaben, daß „man gute Hoffnung“ in sie haben konnte. 1739 kommt die Rubrik „*fautores*“ (= Gönner, Förderer) hinzu. Der erste Eintrag ist auf den 18. März 1739 unter der Nummer 1222 verzeichnet. In der Mädchenliste findet sich diese Rubrik nicht. Gleichzeitig ändern sich die Bezeichnungen der Spalten *qualitates accedentium* und *fata* in *accessus* und *discessus*. Auch die Beurteilung des Knaben oder jungen Mannes beim Verlassen wird von nun an spezifiziert, latinisiert und damit auch stereotypisiert. Zusammenfassend kann aus der Art der Listenführung geschlossen werden, daß die Knabenliste schon in der Anlage elaborierter als die Mädchenliste ist. Auch sind die Einträge im Schnitt ausführlicher.

Der Entstehungsprozeß der Quelle in der Fassung, wie sie uns jetzt im Waisenalbum vorliegt, kann nur begrenzt rekonstruiert werden. Die verschiedenen Schreiber ließen sich, bis auf wenige Ausnahmen, als Personen nicht identifizieren und waren auch so zahlreich, daß in die Druckfassung der Transliteration aus Gründen der Übersichtlichkeit keine Hinweise dazu übernommen wurden. Insofern konnte aus der Identifizierung der Schriften kein Aufschluß über die Entstehungsbedingungen der Matrikel gewonnen werden. Vor allem unter dem Rubrum „*Fata*“ sind von späterer Hand häufiger Einträge zu finden, die über den weiteren Lebensweg des Kindes Auskunft geben. Aus den verschiedenen Handschriften und ihrer Anordnung kann zwar geschlossen werden, daß das Album fortlaufend geführt wurde, aber die Einträge kamen nicht immer alle fortlaufend direkt in das Album. Vielmehr wird man davon ausgehen müssen, daß es auch Einträge gab, die aus anderen früheren Listen kollationiert wurden. Einzelne Personen finden sich auch

doppelt. Dafür, daß es andere, vorauslaufende Listen gab, spricht auch, daß 1703 zweiundzwanzig Kinder eingetragen sind (Nr. 235–256), die bereits 1696 und 1697 ins Waisenhaus eingetreten waren. Auffällig ist, daß es sich entweder um Kinder handelt, über die nichts Gutes zu berichten war, oder von deren *qualitates abeuntium* man nichts wußte, oder solche, die gestorben sind. Ob diese Einträge der verstorbenen Kinder auf die frühe Anweisung zurückgehen, daß die verstorbenen Kinder in ein extra Buch eingetragen werden sollen, kann nur vermutet werden. Es scheint jedenfalls so, als ob irgendwo noch Aufzeichnungen gefunden wurden, womöglich an verschiedenen Stellen, die hier nun nachgetragen sind. Wo diese Listen erstellt wurden, beispielsweise auf den einzelnen Stuben, auf denen die Kinder wohnten und schliefen, darüber können nur Vermutungen angestellt werden. Auch die Art des Wechsels der Bezeichnungen der Rubriken 1739 deutet darauf hin, daß bei der Kollationierung verschiedener Listen dann dieser Wechsel vorgenommen wurde.

3 Geschichten von Kindern

Lebensgeschichten von Kindern in Pillenform möchte man in Anlehnung an GIORGIO MANGANELLI'S Buchtitel „Romane in Pillenform“ die Einträge in die Matrikel nennen. Zunächst sollen vier Beispiele dies verdeutlichen. Auch die Beurteilungspraxis wird mit ihnen veranschaulicht. Anschließend werde ich einige vorläufige Ergebnisse skizzieren, die über die strukturelle Zusammensetzung der Klientel Auskunft geben, und zwar sowohl in bezug auf die interne Struktur des Waisenhauses und seine Funktionsweise als auch auf seine externe Funktion als Einrichtung zur selektiven Begabtenförderung.³

Der im Februar 1687 geborene GOTTLIEB WILHELM STIER (Nr. 14)⁴, Sohn eines Helmstedter juristischen Lizentiaten, kam als 10jähriger ins Waisenhaus. Er „konnte lesen, schreiben und etwas rechnen“. Am 2. Mai 1707 wurde er auf die Universität entlassen. Später war er Con-Rector in Halberstadt. Diese Informationen finden sich unter der Rubrik *fata*. In der letzten Rubrik sind immer, wie bereits oben erwähnt, Aussagen zur Person eingetragen; sie taxieren Lernerfolg und Moral und/oder Frömmigkeit. Rubriziert unter *qua-*

3 Es handelt sich hier um vorläufige Ergebnisse, da das Projekt erst in der zweiten Phase (seit der DFG-Förderung 1999) die EDV-erfaßten Daten in Datenbanken überträgt und erst nach Abschluß der Erfassung aller für die Schulen relevanten Quellenbestände des Archivs die systematische Auswertung der Datenbanken geplant ist.

4 Die Nummern verzeichnen die Nummern die jeweiligen Personeneinträge in der Quelle, nicht die Datensatznummer.

litates abeuntium wird über G.W. STIER berichtet: „[...] hatte gute Profectus. hat sich wohl verhalten“.

Weniger Schönes wird von dem Dröschersohn ANDREAS NIETSCHMANN (Nr. 89) aus Halle berichtet, der 1698 als 6jähriger aufgenommen wurde. Er „konnte nichts, weder a noch b“, was bei seinem Alter nicht allzu erstaunlich ist. 1709 „ist er in die Bruchdruckerey gekommen“, wird unter dem Rubrum „fata“ berichtet. Das Abgangsurteil fällt schlecht aus: „[...] war ein roher und ungebrochener Mensch.“

Es gab auch Problemfälle, in denen die Eltern wohl mehr wollten, als die Lehrer und Erzieher im Waisenhaus für sinnvoll hielten. JOHANN CHRISTIAN HAHN (Nr.622) aus Stendal, dessen Vater Wachtmeister, also Unteroffizier war, hat deshalb eine etwas wechselvolle Schulkarriere hinter sich, wobei aus dem Eintrag zum Lebenslauf nicht ganz klar wird, wie die beiden Tatsachen, daß er „2mal seinen Arm zubrochen. ist auf Begehren seiner Mutter nach Mühlhausen in die Schule gethan worden, soll mit Gewalt studiren“, miteinander in Verbindung stehen. Jedenfalls ist das abschließende Urteil eindeutig: „[...] war nicht fromm.“ Jedoch: „[...] ist wieder hierher kommen und in die Lat. Schule gang[en] aber nicht unter die Waisen Kinder recipiret.“

Aber es gab auch echte Erfolgsgeschichten, wie die von dem Prediger-ohn JOHANN FRANTZ CHRISTOPH STEINMETZ (Nr.: 1267), den die Gräfin CHARLOTTE VON WALDECK nach Halle geschickt hatte. Nach vier Jahren verließ der das Waisenhaus, um „auf die hießige Universitet“ zu gehen.

„Ingenium: felix {f:} Ist fürstl. Waldeckischer Consisterial-Rath u. Hofprediger worden
Pietas: optanda
Mores: boni“.

Hier wird ein im pietistischen Sinn mustergültiger Lebenslauf berichtet.

Die Mädchen werden sparsamer besehen: Die Pastorentochter CHRISTINA ROSINA GROBMANNIN (Nr. 1744) aus Naundorf bei Halle kam am 9. Oktober 1709 als 11jährige in die „mittlere Mägdlein=Schule“, denn sie konnte etwas lesen und schreiben. Ein halbes Jahr später nahm ihre Mutter sie wieder zu sich. Das Urteil über sie ist nicht untypisch für den Pädagogenblick auf die Mädchen in Halle: Sie hat „sich gar stille und gehorsam aufgeföhret, doch war keine wahre Furcht Gottes bey ihr.“ Ähnliches findet sich öfter über Mädchen als über Jungen. Gehorsam ohne Frömmigkeit fiel offenbar bei ihnen eher zusammen.

Auch die Hallenser Kürschnertochter DOROTHEA ROSINA SCHMIEDIN (Nr. 1958), 1732 auf die Bitte ihres Vaters aufgenommen, die in der „v. Cl. Saß“ (= in der V. Klasse saß), bevor sie zu einer Adelligen kam, hatte zwar „liebliche und höfliche“ Sitten, aber war „doch ohne wahre Frömmigkeit“. Anga-

ben zu Frömmigkeit, Moral und zu Kenntnissen finden sich nicht bei allen Kindern, jedoch bei den allermeisten.

Aber auch bei den Mädchen gibt es einige Erfolgsgeschichten: MARIA ELISABETH DIETZIN (Nr.:1708) kam 1704 als siebenjährige ins Waisenhaus. Der Vater war ein Hallenser Schuhflicker. Sie

„konnte lesen, etwas im Catechismo, aber sehr wenig schreiben“ und wurde zu einer Frau Dr. Rößnerin getan. Sie „hat viel gutes gelemet, auch sich zuletzt befließen, das ge-
lernete in der That aus zu uben“.

Aus diesen kleinen biografischen Erzählungen wird bereits ersichtlich, wie im Waisenhaus pädagogisch gearbeitet wurde. Nicht nur die genaue Identifikation jedes Kindes wird gewährleistet, sondern auch Sorgfalt in der schulischen und moralischen Beurteilung. Die Kategorien ändern sich innerhalb der 50 Jahre, in denen dieses erste Waisenalbum geführt wurde, nicht stark. Wirklich bedeutsam ist der Wandel seit 1740, wo die „Schlußbeurteilung“ aufgeteilt wird in *ingenium*, *pietas* und *mores*, die mit lateinischen Adjektiven eingetragen werden und insofern erheblich lakonischer als die vorangehenden Einträge unter der Überschrift *qualitates abeuntium* ausfallen. Das Klassifikationsschema wurde also perfektioniert und liest sich dann folgendermaßen: *Ingenium: mediocre; Pietas: speranda; Mores: verecundi* (Nr. 1606). Es kann aber auch heißen: „*Ingenium*: War eines langsamen und trägen Gemüths und hatte einen Schaden am Arm.“ (Nr.1610) Bei dieser Länge und Art des Eintrags wurde „*pietas*“ und „*mores*“ anscheinend achtlos überschrieben. Bei den Mädchen blieb jedoch alles beim alten. Auch scheint bei den Mädchen weniger genau aufgeschrieben worden zu sein, warum oder wohin sie das Waisenhaus wieder verlassen haben. Im Durchschnitt befanden sich zwischen 1695 und 1740 etwa 100 Knaben und 30 Mädchen im Waisenhaus. Erst Anfang der 40er Jahre stieg die Zahl auf ca. 150 Knaben und 50 Mädchen.

Die von THOMAS MÜLLER-BAHLKE rekonstruierte Ausdifferenzierung der Verwaltungsstruktur des Waisenhauses findet in der Listenführung des Albums ihren Niederschlag (JACOBI/MÜLLER-BAHLKE 1998). Seit 1703 werden in den Listen der Knaben die Klassen benannt, in die die Kinder eingeschult wurden. Seit 1711 wird innerhalb der Waisenknaben spezifiziert, in welche Gruppe des Waisenhauses sie eintraten. Es scheint, daß immer weniger Knaben mit dem Kenntnisstand des oben erwähnten ANDREAS NIETSCHMANN eintrafen, vielmehr nahm nach 1700 bei den Jungen der Anteil derer zu, die bereits mit Kenntnissen im Lateinischen oder gar Griechischen und Hebräischen aufwarten konnten. Dies ist ein erster Hinweis darauf, daß sich entweder die Aufnahmebedingungen veränderten oder daß sich die Klientel, die

Aufnahme suchte, wandelte. Die Einstufung erfolgt nach dem Fachklassensystem (MÜLLER 1997). Der Anteil von Lateinschülern unter den Waisenschülern lag in den ersten fünfzehn Jahren des Waisenhauses bei weniger als 20 %; er stieg in den nächsten Jahrzehnten und machte im Mittel pro Jahrzehnt jeweils zwischen ca. 30 % und 40 % aus.

Für die Mädchen wird seit 1710 mitgeteilt, in welche Klasse der Mädchenschule sie aufgenommen wurden. Deutlich wird durch diese Veränderung, daß man inzwischen Wert darauf legte, genauer zu klassifizieren, welche Fertigkeiten die Kinder beim Eintritt beherrschten. Dies stützt die Annahme, daß es immer mehr Waisenkinder gab, Knaben wie Mädchen, die gezielt kamen, um eine gute schulische Ausbildung zu erhalten. Recht bald, nach Aufnahme der ersten Waisen, stand nicht mehr nur die Bekämpfung der Unwissenheit von Armeleutekindern im Mittelpunkt der Waisenhausenerziehung, sondern die Förderung von begabten Knaben und anstelligen Mädchen. Dieser Eindruck wird durch die genauere Betrachtung der sozialen Herkunft weiter gestützt.

4 Soziale Herkunft der Waisenhauskinder

Die Berufsangaben zur Person des Vaters sind nahezu vollständig verzeichnet. Dennoch ist es riskant, auf der Basis dieser zeitgenössischen Angaben die Einordnung in die ständische Gesellschaft vorzunehmen. Dies liegt zum einen daran, daß sozialgeschichtliche Untersuchungen die sozialstrukturelle Analyse in der ständischen Gesellschaft im Zeitalter des Absolutismus aus sachlichen Gründen weniger auf der Basis von Berufsbezeichnungen allein als auf der Kombination von Steuerlisten und Haushalten mit Berufsbezeichnungen vornehmen. Erschwerend für die sozialstrukturelle Einordnung der Population des Waisenhauses kommt hinzu, daß die Knaben und Mädchen jedenfalls einen Elternteil, zumeist den Vater, wenn nicht sogar beide Elternteile, verloren hatten, was bereits eine gewisse soziale Ausnahmestellung dieser Kinder innerhalb der ständischen Ordnung bedeutete. Waive in der frühneuzeitlichen Gesellschaft war jedes Kind, das einen Elternteil verloren hatte. Die Gefahr des sozialen Abstiegs war bei Waisenkindern immer gegeben, denn in einer Gesellschaft, in der die Familie die einzige soziale Sicherheit bot, konnte vor allem der Vätertod schnell die soziale Ortlosigkeit bedeuten. Aber auch der Muttertod konnte bei Wiederverheiratung des Vaters in die gleiche Situation führen. Alle diese Probleme der sozialstrukturellen Kategorisierungen für den Untersuchungszeitraum, in dem das Waisenalbum

angelegt wurde, müssen berücksichtigt werden. Insofern kann die Position der Waisenkinder innerhalb der ständischen Gesellschaft auf der Basis der uns im Waisenalbum vorliegenden Informationen über die Berufe der Väter nur eingeschränkt bestimmt werden.

Die 259 verschiedenen Berufsbezeichnungen für die Väter, die unter der Rubrik *parentum* eingetragen sind, wurden zum Ausgangspunkt für eine Zuordnung zu sechs sozialen Schichten⁵: (1) Bauern, (2) Adel, (3) Oberschicht, hierzu werden die neuen Bürgerlichen wie Juristen, Professoren etc. ebenso gerechnet wie alte städtische Oberschicht und Offiziere, (4) Mittelschicht, wozu Kleinhändler, Unteroffizianten und vor allem angesehenere Handwerksberufe gerechnet werden, (5) städtische Unterschicht, die sowohl von Diensthofen und Tagelöhnern als auch von armen Handwerkern gebildet wird. Als gesonderte Gruppe sind (6) die Geistlichen erfaßt, da die erste Durchsicht zu der Vermutung Anlaß gibt, daß sie unter den Vätern der Waisenkinder ungewöhnlich häufig zu finden sind. Die folgenden Tabellen zeigen das Ergebnis einer Auswertung nach diesen Kategorien.

Tab. 1: Berufsgruppen der Väter der Knaben

<i>Berufsgruppe</i>	<i>Anzahl</i>	<i>Prozent</i>
Bauern	71	4,38
Adel	8	0,49
Oberschicht	165	10,17
Mittelschicht	695	42,85
Unterschicht	337	20,78
Geistliche	271	16,71
Fraglich	1	0,06
Keine Angaben	74	4,56
Gesamtergebnis	1622	100,00

- 5 Die Einteilung erfolgt in Anlehnung an SAALFELD 1980 und MÖLLER 1994, mit der Abweichung, daß für die Söhne und Töchter von Geistlichen eine gesonderte Kategorie gebildet wurde. Vor allem MÖLLER macht auf das Problem der großen Heterogenität der bürgerlichen Gruppe aufmerksam, die dazu noch durch die unterschiedlichen Kategorien (Geburtsstand oder Berufsstand) die Untersuchung der sozialen Schichtung im untersuchten Zeitalter erschwert. Auch das Problem der enormen lokalen und regionalen Unterschiede macht einen solchen Vergleich jedenfalls problematisch (s. dazu, auch bezogen auf die Geistlichen, SCHORN-SCHÜTTE 1996). Inzwischen arbeitet unsere Forschungsgruppe an einem neuen Modell der ständischen Einteilung, das die Vielfalt der frühneuzeitlichen Gesellschaft besser abbildet.

Tab. 2: Berufsgruppen der Väter der Mädchen

<i>Berufsgruppe</i>	<i>Anzahl</i>	<i>Prozent</i>
Bauern	22	4,15
Adel	2	0,38
Oberschicht	44	8,30
Mittelschicht	213	40,19
Unterschicht	194	36,60
Geistliche	29	5,47
Fraglich	2	0,38
Keine Angabe	24	4,53
Gesamtergebnis	530	100,00

Vergleicht man diese Struktur der sozialen Herkunft der Waisenkinder mit der von SAALFELD rekonstruierten sozialen Gliederung der Gesellschaft Deutschlands von 1500 bis 1800 sowie mit dessen Daten zur städtischen Bevölkerungsstruktur am Beispiel Göttingens für den Zeitraum 1763 bis 1829, so weicht die soziale Struktur der Waisenhauspopulation in jedem Fall sowohl von den ermittelten Mittelwerten als auch von den Werten einer Stadt wie Göttingen in der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts stark ab.⁶ Die Waisenkinder waren zwischen 1695 und 1749 eine spezifisch selektierte Gruppe in Hinsicht auf die Herkunftsberufe ihrer Väter. Der Anteil der Kinder aus den Herkunftsfamilien, die zur Unterschicht gezählt werden und die in Göttingen in der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts $\frac{2}{5}$ der Bevölkerung ausmachten, ist unter den Waisenknaben entschieden geringer, während er bei den Waisenmädchen den Göttinger Verhältnissen etwa entspricht. Die bäuerliche Landbevölkerung ist sowohl bei den Jungen als auch bei den Mädchen nur ganz gering vertreten.

Die Vermutung, daß bei den Knaben ein hoher Anteil der Väter Geistliche waren, wird bestätigt, wie die folgenden Tabellen zeigen:

6 Das Problem der großen lokalen und regionalen Unterschiede schränkt die Aussagekraft des Vergleichs der sozialen Herkunft mit den Ergebnissen anderer Untersuchungen ein. Es wird bei SAALFELD ausführlich erörtert.

Tab. 3: Anzahl der Jungen, deren Vater Geistlicher war

<i>Jungen</i>	<i>Gesamt</i>	<i>davon Geistliche</i>	<i>Prozent</i>
1695–1699	196	10	5,10
1700–1709	237	35	14,77
1710–1719	259	30	11,58
1720–1729	269	37	13,75
1730–1739	290	75	25,86
1740–1749	371	84	22,64
Alle Jahrgänge	1622	271	16,71

Tab. 4: Anzahl der Mädchen, deren Vater Geistlicher war

<i>Mädchen</i>	<i>Gesamt</i>	<i>davon Geistliche</i>	<i>Prozent</i>
1695–1699	55	2	3,64
1700–1709	68	7	10,29
1710–1719	98	7	7,14
1720–1729	96	2	2,08
1730–1739	96	9	9,38
1740–1748	117	2	1,71
Alle Jahrgänge	530	29	5,47

Die Kategorienbildung ist sehr grob, da die nicht unerheblichen sozialen Unterschiede zwischen den verschiedenen geistlichen Berufen und Ämtern nicht berücksichtigt worden sind, sondern alle Berufsbezeichnungen zusammengefaßt wurden, für die ein Theologiestudium die Voraussetzung bildete. Diese wurden noch einmal einer sequenzierten Analyse unterzogen, was eine zusätzliche Aussage über die Entwicklung der Rekrutierung der Waisenknaben erlaubt: War der Anteil der Geistlichen unter den Vätern in den ersten fünf Jahren noch relativ gering (5,1 %) und liegt damit noch relativ nah an den Werten für die Mädchen, so stieg er in den folgenden drei Jahrzehnten auf Werte zwischen 11 % und 15 % an und lag in den beiden letzten hier dokumentierten Jahrzehnten über 20 %. Der Durchschnittswert von 16 % liegt weit über dem Anteil, den Geistliche an der Gesamtbevölkerung im Untersuchungszeitraum gehabt haben. Konnte aufgrund des in der Liste dokumentierten schulischen Kenntnisstandes bei Eintritt ins Waisenhaus bereits die Vermutung formuliert werden, daß die schulische Ausbildung im Halleschen Waisenhaus von den Waisen, ihren Familien oder Gönnern gesucht wurde, so wird diese nun dadurch gestützt, daß sich unter den Waisenknaben erstaunlich viele Söhne von Geistlichen befanden. Verwaiste Knaben, deren Väter ein Theologiestudium absolviert hatten, fanden im Waisenhaus

eine Bleibe, wodurch ihnen die eventuelle Nachfolge in den väterlichen Beruf ermöglicht wurde.⁷

Seit den Studien von CARL HINRICHS (1971) ist die Wirkung des halleischen Pietismus im preußischen Staat FRIEDRICH WILHELMS I. durch geschickte Plazierung seiner Parteigänger und die Besetzung von Positionen durch Theologen, die in enger Verbindung von Waisenhaus und Universität ausgebildet waren, bekannt. Daß die Söhne von Geistlichen wiederum einen nicht unerheblichen Anteil unter den Waisenknaben ausmachten, zeigt darüber hinaus, daß bereits bei der Rekrutierung der Waisenknaben eine Auswahl von solchen Kindern stattfand, von denen man annehmen mochte, daß sie vom Herkommen prädestiniert seien, den pädagogischen Zielsetzungen der Erziehung in Halle zu entsprechen.

Die soziale Herkunft der Mädchen sah etwas anders aus. Töchter von Geistlichen finden sich deutlich weniger als unter den Knaben, während Väter aus den anderen Berufsgruppen stärker vertreten sind. Die Mädchen kamen offenbar aus etwas anderen Gründen als die Jungen ins Waisenhaus, denn die Bildungsziele für Mädchen waren entsprechend der frühneuzeitlichen Geschlechterordnung andere als die für Jungen (WUNDER 1992). Ihr zukünftiger Beruf war ein häuslicher und für den konnten die verwitweten Mütter zu Hause eher ausbilden, da er entschieden geringere Investitionen erforderte als eine Schulausbildung für einen Knaben. Etwas niedriger als bei den Knaben lag der Anteil der Mädchen, die aus Ober- und Mittelschicht stammten, erheblich höher derjenigen, die aus der Unterschicht als Waisen nach Halle kamen. Auch dies erklärt sich daraus, daß der Ort der weiblichen Bildung eher im Haus als in der Schule lag. Der Frage, warum die Mädchen verstärkt aus der Unterschicht in das Waisenhaus kamen, wird noch weiter nachzugehen sein, wenn die Einträge über ihren weiteren Lebensweg

7 Warum JOHANN GOTTFRIED SCHNABEL, der unter dem Pseudonym Gisander 1731 „Die Insel Felsenburg“, einen der populärsten Romane des 18. Jahrhunderts veröffentlichte, beispielsweise, obwohl er Waise war, nicht ins Waisenhaus aufgenommen wurde, wissen wir nicht. Er war der Sohn eines verstorbenen Pastoren in Sandersdorf bei Bitterfeld und trat laut Schülerverzeichnis am 9. Januar 1702 als 9jähriger in die Latina ein. Im Register des ersten Bandes dieses Verzeichnisses der Latina wird SCHNABEL unter den Stadtkindern geführt (Archiv der Franckeschen Stiftungen S L1). Es kann nur vermutet werden, daß bei solchen Kindern, die in der Stadt als Pensionäre untergebracht waren, eine gewisse Alimentierung durch die Familie oder durch einen Gönner stattfand. Endgültig beantwortbar werden solche Fragen erst auf der Basis einer umfassenden Auswertung aller schulgeschichtlich relevanten Quellen des Archivs der Stiftungen, der Schülerverzeichnisse wie auch der entsprechenden Korrespondenzen, aus denen das Bild des Halleischen Waisenhauses als pädagogischer Einrichtung deutlicher hervortreten wird.

einer systematischen Analyse unterzogen werden. Ein Grund könnte darin gelegen haben, daß es für diese Mädchen noch weniger Einrichtungen und Unterbringungsmöglichkeiten gab als für Jungen aus der gleichen sozialen Schicht.

Eine ganz eigene Gruppe bilden in der frühneuzeitlichen sozialen Welt die Fremden, die Nichtchristen, Heiden und Juden. Den herausragenden Einzelfall eines Kindes in diesem Sinne bildet der Knabe GERSON. An die Liste der Knaben angehängt, findet sich seine Lebensbeschreibung. GERSON, seines Zeichens „kalmückischer Tartar“, war von dem halleschen Abgesandten in Moskau, JUSTUS SAMUEL SCHAARSCHMIDT, auf einer Reise nach Astrachan regelrecht gekauft worden, ein Tatbestand, der durchaus mit einer gewissen Verlegenheit zur Sprache kommt. Die Faszination des Fremden war für das Zeitalter typisch und kommt nicht zuletzt darin zum Ausdruck, daß das Kind siebzehn Tage vor seinem Tod auf den Namen GERSON getauft wurde. Die kleine Erzählung im Waisenalbum weist darauf hin, daß MOSES seinen Sohn GERSON nannte, so wird mit dem biblischen Text die Namensgebung erklärt, „ich bin ein Fremdling (Gast) geworden in fremden Lande“ (2. Mos. 2,22 b). Auch eine fast experimentelle Zugangsweise zur Aufnahme dieses „Wilden“ in das Waisenhaus und zu seiner pädagogischen Behandlung werden in dieser Beschreibung zum Ausdruck gebracht. Der im Album in den fortlaufenden Einträgen dokumentierte Lebenslauf dieses Knaben spricht eine deutliche Sprache: es ist dem Kind in Halle nicht gut gegangen, es starb nach drei Jahren. „Fata: ist, nachdem er lange Zeit krank gelegen und lahm gewesen, am 19 April 1706 gestorben. wurde noch zuvor getauft als d. 2 April [is] +“ (Nr. 272). GERSON war allerdings kein Einzelfall als „Fremdling“. Im Jahre 1717 wird von „Enos sonst Mahmet genannt ein Tartarischer Baschkirza“ berichtet, der getauft wurde, „gar wild war“ und die Barbier-Kunst lernte (Nr. 633). Es finden sich in der Liste der Knaben außerdem drei Kinder jüdischer Herkunft. Von zweien waren die Väter „conversus“, bei dem dritten findet sich weder zu seiner Taufe noch zu der des Vaters ein Hinweis. Wie erfolgreich die „Integrationspädagogik“ war, ist allerdings auf der Basis unserer Daten schwer zu sagen. Hatte der erste „jüdische Nücken[!], war sehr hoffärtig u. eigenwillig“ (Nr. 632), so war der zweite „Haus-Knecht im Waisen=Haus“, „verhielt sich bis hierher fleißig und treu. hat sich zuletzt in manchen Stücken nicht wohl gehalten“ (Nr. 660), und der dritte von ihnen war „nicht ohne Rührungen“ (Nr. 1506). Unter den Mädchen finden sich keine „Fremdlinge“.

5 Das Leben im Waisenhaus

Wie formte der Aufenthalt im Waisenhaus den Lebenslauf der Kinder? Mit welchem Alter traten sie ein, wie lange hielten sie sich im Waisenhaus auf, wieviele von ihnen entwichen, und was waren die Gründe für das Verlassen des Waisenhauses in den ersten Jahrzehnten?

Das Eintrittsalter lag bei den Knaben im Durchschnitt erstaunlich hoch. Mit 12,5 Jahren weist dies ebenfalls deutlich darauf hin, daß das Waisenhaus wegen seiner Ausbildungsfunktion frequentiert wurde. Im letzten Jahrzehnt lag der Durchschnittswert mit 12,27 wieder etwas niedriger als zwischen 1710 und 1739. Die Streuung im Eintrittsalter wird nach 1730 ebenfalls deutlich geringer. Während 1695 bis 1709 noch etliche als 4- bis 8jährige aufgenommen werden, finden sich diese Fälle späterhin kaum noch, ebenso wie die über 18jährigen weniger werden. Diese Zahlen können als Konsolidierungsprozeß der Anstalt interpretiert werden: man wußte zunehmend, was man erreichen wollte, und die Zielgruppe war genauer definiert. So bilden diese Zahlen für die ersten Jahrzehnte des 18. Jahrhunderts auch den Prozeß der Kategorisierung von „Kindheit“ und „Schüler“ ab.

Zu den Mädchen: Stellte man die Ergebnisse graphisch dar, so ergäbe sich ein ähnlicher Kurvenverlauf auf niedrigerem Niveau, denn die Mittelwerte liegen niedriger. Die Mädchen traten durchschnittlich mit 10 bis 11 Jahren in das Waisenhaus ein und blieben ganz selten im Haus, wenn sie über 14 Jahre alt waren. Darin spiegelt sich wiederum die unterschiedliche Bildungssituation von Knaben und Mädchen im 18. Jahrhundert wieder. Schulische Bildung beschränkte sich für diese Mädchen auf Elementares. Wenn dies erlernt war, gingen sie in häusliche Dienste unterschiedlicher Art. Weiterführende Ausbildungsgänge waren im Rahmen der frühneuzeitlichen Geschlechterordnung nur Jungen zugänglich.

Die Verweildauer ist im Durchschnitt nicht besonders lang. Der Mittelwert bei den Jungen liegt bei 3,54 Jahren, nur in dem Jahrzehnt von 1710–1719 blieben die Knaben im Durchschnitt deutlich länger im Waisenhaus. Dagegen war in den ersten 15 Jahren der Anteil derer, die sich unter einem Jahr im Waisenhaus aufhielten, entschieden höher als in den folgenden Jahrzehnten. Allerdings muß diesem Ergebnis einschränkend hinzugefügt werden, daß der „Datenausfall“ mit ca. 30 % aller vorhandenen Fälle ziemlich hoch ist. Es ist anzunehmen, daß gerade der Aufenthalt von Waisen, die nicht lange in Halle waren, schlecht dokumentiert ist. Die Verweildauer der Mädchen liegt mit 3,74 Jahren etwas höher, allerdings bei einem ähnlich hohen Datenausfall wie bei den Knaben.

Die Sterblichkeit unter den Waisenkindern ist schwankend, in den Anfangsjahren liegt sie höher, sinkt dann ab und steigt zwischen 1740 und 1749 wieder an. Die Gründe wären dafür noch genauer zu eruieren. Es kann den Häufungen in den ersten Jahren entnommen werden, daß es eine Art Epidemie gegeben haben muß. Generell ist jedoch zu sagen, daß die Sterblichkeit niedrig lag. Weggelaufen sind 20 % aller Knaben in den ersten 15 Jahren. Der Anteil dieser „Entwichenen“ sank dann in den folgenden Jahrzehnten jedoch bis auf 2,7 % (im Jahrzehnt zwischen 1730 und 1739), um im darauffolgenden Jahrzehnt wieder auf 7,8 % anzusteigen. Im Durchschnitt sind ca. 10 % aller Knaben entlaufen. Die Mädchen liefen entschieden weniger häufig weg. Ein Leben ohne häuslichen Schutz war für die Mädchen wesentlich gefährlicher als für Jungen. Da die Mädchen während ihres Aufenthaltes im Durchschnitt jünger waren, entwichen sie wohl ebenfalls weniger. Durch einen Vergleich des Alters der entwichenen Knaben und Mädchen wäre diese Vermutung zu überprüfen. Recht wahrscheinlich ist jedoch, daß bei Mädchen unter 14 Jahren dem Freiheitsdrang durch die Lebensbedingungen, die in der Welt draußen auf sie warteten, enge Grenzen gezogen waren.

6 Von der Armenfürsorge zur Begabtenförderung

Zusammenfassend läßt sich die soziale Kontur der Waisenkinder folgendermaßen zeichnen: Daß dem Halleschen Waisenhaus von seinem Gründer eine andere Aufgabe zgedacht war als Armen- und Kinderfürsorge im Auftrag des merkantilistischen Staates zu organisieren, ist bereits durch den Vergleich der Franckeschen Programmatik mit Waisenhaus- und Armenschulgründungen an der Wende vom 17. zum 18. Jahrhundert herausgearbeitet worden (STRÄTER 1974). Die sozialstatistische Auswertung der Informationen über die Berufe der Väter der Schülerinnen und Schüler im ersten Waisenalbum bestätigt nun empirisch, daß es beim Halleschen Waisenhaus um andere Ziele als in vergleichbaren Einrichtungen der Armenpflege ging. FRANCKES „gläubiger Realismus“, wie PESCHKE den Franckeschen Weltzugang einmal genannt hat, verfolgte erfolgreich die Bildung einer pietistischen Funktionsträgerschaft in seiner Schulstadt und dies auch bei den Waisen. Die Angaben zu den Berufen der Väter sind nahezu vollständig. Der Anteil von Geistlichen unter den Vätern der Waisenknaben liegt im Durchschnitt bei 16,5 % für den gesamten Zeitraum. Lag er in den ersten fünf Jahren mit 5,10 % noch relativ niedrig, so waren im Jahrzehnt von 1730–1740 mehr als ein Viertel der Knaben Söhne von Geistlichen. Das bedeutet, daß das Hallesche Waisenhaus in

den ersten Jahrzehnten seines Bestehens zunehmend von verwaisten Söhnen von Theologen aufgesucht wurde.

Bei den Mädchen ist der Anteil der Töchter von Geistlichen mit einem Durchschnitt von 5,7 % wesentlich niedriger. Dies weist darauf hin, daß das hallesche Reformprogramm für sie einen anderen Platz vorsah als für die Knaben. Aber auch für die Mädchen kann nicht von Armenfürsorge im engen Sinn gesprochen werden. Auch wenn der Anteil der Väterberufe, die zur Unterschicht gerechnet werden, bei ihnen erheblich höher lag als bei den Knaben, kann doch davon ausgegangen werden, daß er immer noch weit unter dem Anteil an der sonstigen städtischen Bevölkerung lag. So sind in beiden Kindergruppen die unterbürgerlichen Schichten viel schwächer vertreten, als vor allem die pädagogische Geschichtsschreibung suggeriert, die zumeist generalisierend von Waisen- und Armenerziehung spricht. Diese Ergebnisse stützen also die auf der Basis des Vergleichs mit anderen Armen- und Waisenanstalten gewonnenen Einsichten, daß das Hallesche Waisenhaus nicht als Muster für die moderne „Armenerziehung“ genommen werden darf, und daß die Gründungserzählung von FRANCKE, die die Rhetorik der Stiftungen lange geprägt hat, nicht als sozialgeschichtlich relevante Aussage über die Schülerinnen und Schüler des Waisenhauses gelesen werden sollte. Hier ging es sozial- und erziehungsgeschichtlich gesehen um Begabtenförderung und um Gesellschaftsreform durch Erziehung in jenem umfassenden Sinn, den uns auch der „Große Aufsatz“ vermittelt (JACOBI-DITTRICH 1976).

Die weitere Auswertung des Waisenalbums wird darüber Auskunft geben, wie das Verhältnis von sozialer Herkunft und fernem Schicksal der Waisenknaben zu bestimmen ist. Ob die Struktur der Schülerschaft in Alter, Verweildauer und „Erfolg“ im Sinne der pietistischen Erziehungsziele von Frömmigkeit und Tüchtigkeit miteinander in einer aussagekräftigen Beziehung steht, wird weiterhin zu fragen sein. Daß sich die soziale Kontur veränderte, jedenfalls die der Knaben, die die Schulen der Franckeschen Stiftungen aufsuchten, können wir aus den Berufsangaben, den Entweichquoten und der Veränderung der Alterstruktur der Schülerschaft entnehmen. THOMAS MÜLLER-BAHLKE hat die These vertreten, daß die „Waisenzucht“ sinnstiftende Funktion für die Anstalten in Halle gehabt hat, jedoch als Waisenzucht nicht zu den dynamischen Elementen der Franckeschen Gründungen in den ersten Jahrzehnten gehörte, sondern quantitativ stagnierend diesen Auftrag erfüllen konnte (JACOBI/MÜLLER-BAHLKE 1998). Die ersten Ergebnisse zur sozialen Kontur der Waisenkinder auf der Basis des nunmehr erschlossenen ersten Waisenalbums präzisieren dieses Bild, denn sie spiegeln einen Wandlungsprozeß innerhalb der Knabenzucht auf verschiedenen Ebenen wieder.

Innerhalb der Mädchenanstalt sind die Veränderungen weniger ausgeprägt. Für die Knabenanstalt ließe sich überspitzt formulieren: Als einer zunächst unspezifisch erscheinenden Einrichtung der Armenpflege mit den üblichen zeitgenössischen Gebrechen einer solchen Einrichtung, wie hohe Entweichquote, geringe Verweildauer, niedriges Bildungsniveau, wurde ein gut funktionierendes Internat für Waisenjungen, das diesen, je nach Vermögen, zu einer soliden Elementarbildung oder zu höherer Bildung verhalf. Um dieses Ziel zu erreichen, entwickelte das Personal der Franckeschen Stiftungen unter der Leitung seines Direktors eine elaborierte pädagogische Praxis von systematischer Beurteilung und Kontrolle, was sich u.a. in dem hier vorgestellten Waisenalbum dokumentiert. Die frömmigkeitsgeschichtlichen Wurzeln dieser Pädagogik spiegeln sich im Waisenhausalbum eindrucksvoll wieder. Es fragt sich, ob dadurch nicht ein Licht auf die „epochale Wende“ in der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts fällt, die mit der ROUSSEAU-Rezeption verbunden ist, die diese Wende klarer als disziplinäre Selbststilierung hervortreten läßt?

Quellen und Literatur

Quelle

JACOBI, J./MÜLLER-BAHLKE, TH.J. (Hrsg.): „Man hatte von ihm gute Hoffnung ...“. Das Waisenalbum der Franckeschen Stiftungen 1695–1749. Tübingen 1998.

Literatur

BLANKERTZ, H.: Geschichte der Pädagogik. Wetzlar 1982.

BRUNING, J.: Das pädagogische Jahrhundert in der Praxis. Schulwandel in Stadt und Land in den preußischen Westprovinzen Minden und Ravensburg 1648–1816. Berlin 1998.

FRIES, W.: Die Stiftungen August Hermann Franckes. Festschrift zur zweiten Säkularfeier seines Geburtstages herausgegeben vom Direktorium der Franckeschen Stiftungen Halle 1863. Zum 250. Geburtstag A.H. Franckes neu hrsg. u. bis zur Gegenwart fortgef. v. D. DR. W. FRIES. Halle 1913.

HINRICHS, C.: Preußentum und Pietismus. Der Pietismus in Brandenburg-Preußen als religiös-soziale Reformbewegung. Göttingen 1971.

- JACOBI, J.: Der Blick auf das Kind. Zur Entstehung der Pädagogik in den Schulen des Halleschen Waisenhauses. In: NEUMANN, J.N./STRÄTER, U. (Hrsg.): *Das Kind in Pietismus und Aufklärung*. Tübingen 2000 (i. Dr.).
- JACOBI-DITTRICH, J.: *Pietismus und Pädagogik im Konstitutionsprozeß der bürgerlichen Gesellschaft. Historisch-systematische Untersuchung der Pädagogik August Hermann Franckes (1663–1727)*. Diss. phil., Bielefeld 1976.
- MENCK, P.: *Die Erziehung der Jugend zur Ehre Gottes und zum Nutzen des Nächsten*. Wuppertal 1969.
- MEYER-DRAWE, K.: Versuch einer Archäologie des pädagogischen Blicks. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 42 (1996), S. 656–663.
- MÖLLER, H.: *Fürstenstaat und Bürgernation. Deutschland 1763–1815*. Berlin 1994.
- MÜLLER, TH.: Die Geschichte der Lateinschule, In: *Die Geschichte der Lateinschule in den Franckeschen Stiftungen zu Halle an der Saale. 300 Jahre Latina. Jahresprogramm der Franckeschen Stiftungen 1997*, S. 40–57.
- MÜLLER-BAHLKE, TH.: Die frühen Verwaltungsstrukturen der Franckeschen Stiftungen. In: JACOBI, J./ders. (Hrsg.): „Man hatte von ihm gute Hoffnung“. *Das Waisenalbum der Franckeschen Stiftungen 1695–1749*. Tübingen 1998, S. XI–XXII.
- NEUGEBAUER, W.: *Absolutistischer Staat und Schulwirklichkeit in Brandenburg-Preußen*. Berlin 1985.
- OELKERS, J.: Die Geschichte der Pädagogik und ihre Probleme, In: *Zeitschrift für Pädagogik* 45 (1999), S. 461–483.
- SAALFELD, D.: Die ständische Gliederung in der Gesellschaft Deutschlands im Zeitalter des Absolutismus. In: *Vierteljahreszeitschrift für Wirtschafts- und Sozialgeschichte* (1980), Bd. 67, S. 457–483 .
- SCHEUERL, H.: *Klassiker der Pädagogik*. Bd.1, München 1979.
- SCHNABEL, J.G.: *Die Insel Felsenburg. Wunderliche Fata einiger Seefahrer*. Bd. 3, mit einem Nachwort von GÜNTER DAMMANN. Frankfurt a.M. 1997.
- SCHORN-SCHÜTTE, L.: *Evangelische Geistlichkeit in der Frühneuzeit. Deren Anteil an der Entfaltung frühmoderner Staatlichkeit und Gesellschaft*. Gütersloh 1996.

Anschrift der Autorin:

Prof. Dr. Juliane Jacobi

Universität Potsdam, Institut für Pädagogik,

PF 601553, 14415 Potsdam

E-Mail: jacobi@rz.uni-potsdam.de

Daniela Dumath

Resozialisierung von straffälligen Kindern und Jugendlichen im klassischen Weimar

Zur Sozialpädagogik von Johannes Daniel Falk (1768–1826)

1 Ein frühes Rettungshaus in Weimar

Am 19.2.1817 erschien im Weimarer Landsturmbblatt unter der Überschrift „Aus dem hiesigen Kinderleben“ eine Notiz. Diese lautete:

„Die kleine *Webenstädterin* von hier (ihre Eltern leben im tiefsten Elend) irrte eine Zeitlang unstät umher, und da der Vater oft nicht zu Hause ist, die Mutter aber im Zuchthaus saß so war das Kind ohne Wohnung und Heimath. Und brachte die Nächte bald in einer Kutsche auf offener Straße zu, oder in einer Parkhütte, oder auch wohl (und dieser Aufenthalt hat ihr unter allen am besten gefallen) in einem Düngehaufen vor dem Frauenthor. Das arme Mädchen hat sich hierdurch einen bössartigen Aussatz zugezogen, an dem sie jetzt im Siechenhaus curiert wird. Es hatten sich ordentliche Löcher in die Haut eingefressen“ (ANONYM 1817).

Die auf der letzten Seite des „Landsturmbblattes“ abgedruckte Nachricht sollte man nicht als skandalösen Enthüllungsjournalismus mißverstehen. Sie war vielmehr eine knappe Information über eine relativ alltägliche Begebenheit. Ganz ähnlich, wie uns heute obdachlose Kinder nicht mehr auffallen, war auch das Leben der kleinen Webenstädterin ein Stück unsichtbare Normalität, die im Großherzogtum Sachsen-Weimar-Eisenach, wie andernorts am Beginn des 19. Jahrhunderts, kaum Beachtung fand.

Im Kontext dieser Situation ist es aber von Bedeutung, daß bereits ab 1813 in Weimar damit begonnen wurde, verwahrlosten Kindern und Jugendlichen pädagogisch geplante Hilfe anzubieten. Der später von JOHANN HINRICH WICHERN (1808–1881) so erfolgreich aufgegriffene Rettungshausgedanke wurde in Weimar von JOHANNES DANIEL FALK (1768–1826) bereits realisiert. FALK gründete 1813 die „Gesellschaft der Freunde in der Noth“ und baute ab 1821 ein eigenes Institut zur Rettung verwahrloster Kinder und Jugendlicher auf. Einige der sozialpädagogischen Schriften (FALK 1819)

machte FRIEDRICH CHRISTOPH PERTHES in Hamburg bekannt.¹ Sie wurden so zum Medium, durch das der junge WICHERN auf FALK aufmerksam wurde. Noch bevor WICHERN 1833 das Rauhe Haus gründete, veröffentlichte er verschiedene Aufsätze über JOHANNES FALK im „Bergedorfer Boten“ (Hamburg). In seinem bekannten Text „Zur Geschichte der deutschen Rettungsanstalten“ heißt es:

„Der Zeit nach zuerst tritt hier *Johannes Falk* in Weimar, der bekannte Freund Goethes und Herders, als Führer hervor. Derselbe hat in originellster, freischöpferischster Weise das erste deutsche Werk derartiger Kinderrettung nicht, wie wohl gesagt worden, in philanthropischem, sondern in vollem christlichen Glaubensgeiste ins Leben gerufen“ (WICHERN 1958, S. 385).

Nur am Rande sei bemerkt, daß neben dem Rettungshausgedanken auch die Idee der Inneren Mission, die WICHERN auf dem Kirchentag von 1848 so vehement vorgetragen hatte, von FALK inspiriert war. Am prägnantesten formulierte FALK seine Vorstellungen hierzu in der „Zweiten Gedächtnisschrift an die hohen Landstände des Großherzogtums Weimar“:

„Die erste Idee ist die Begründung einer frommen Missionsanstalt, wie ich sie nennen möchte, aber nicht in Asien, Afrika oder in einem anderen fremden Weltteil, sondern in unserer eigenen Mitte, zu Jena, Sulza, Apolda, wie die Akten ausweisen; eine wahrhaftige Heidenbekehrung der Jugend, eine Seligsprechung verlornen Kinder“ (FALK 1967b, S. 110).

JOHANNES DANIEL FALK war ganz sicher ein Pionier der sozialpädagogischen Arbeit mit verwahrlosten und oft auch bereits straffällig gewordenen Kindern und Jugendlichen. Dabei war ihm nicht nur eine Resozialisierung in Form von Schulbildung wichtig. Vor allem wollte er christliche Wertvorstellungen des eigenen Glaubens in seinem „Rettungshaus“ an die Zöglinge weitergeben. Was FALK in den nur 13 Jahren seiner Tätigkeit als Erzieher praktiziert und niedergeschrieben hatte, entwickelte WICHERN weiter und brachte damit einen sozialpolitischen Umbruch ins Rollen, der noch heute in der Diakonie fortlebt.

Zurück zur eingangs zitierten Notiz über die kleine „Düngehaufenbewohnerin“. Sie hätte mit etwas Glück nach ihrem Überleben im Siechenhaus an FALK weitervermittelt werden können. Leider finden sich in den Quellen keine Belege für diese Vermutung. Andere Kinder, wie z.B. LUDWIG

1 FRIEDRICH CHRISTOPH PERTHES sorgte für die Verbreitung des FALKschen Gedankenguts und das Sammeln von Spenden in Hamburg. Verschiedene Briefe im Goethe-Schiller-Archiv – GSA 15/II, 1, M (C), U (10) und GSA 15/II, 6, 1 M, U (3) – belegen dies.

MINNER aus Möhrenbach bei Arnstadt, kamen selbst zu FALK (SCHERING 1964, S. 27–29). MINNER war nach dem Tod seines Vaters von seiner Stiefmutter fortgeschickt worden und vagabundierte seither durch verschiedene deutsche Länder. Vermutlich hatte er durch Mundpropaganda von FALKs Wohltätigkeit erfahren und klopfte am 14.4.1818 im Alter von 14 Jahren an FALKs Tür an der Esplanade² in Weimar. LUDWIG MINNER war, als er zu FALK kam, ein verwahrlostes Kind. Er war zerlumpt, schmutzig, konnte ganz sicher weder lesen noch schreiben und ergaunerte seinen Lebensunterhalt zum großen Teil durch Betteln und Stehlen. FALK trat vehement gegen die Kriminalisierung dieser Kinder ein. Er sah in ihrem Verhalten einen Mangel an Erziehung und Fürsorge.

Wohl um Förderer für die Anstalt zu gewinnen, warb FALK für seine sozialpädagogischen christlichen Überzeugungen mit dem Argument, daß Erziehung preiswerter als harte Strafmaßnahmen sei:

„Ihr Haus- und Familienväter zittert ihr denn nicht, beim Anblick von so manchem jungen Leben, das schimpflich in die Ketten geschlagen wird? Wie viel weiser wäre es, von so manchem Dorfe gehandelt, die Erziehung seiner armen Jugend, mit mäßigen Beiträgen zu unterstützen, als späterhin, wo sie gänzlich verwirrt ist, das Doppelte und Dreifache, unter dem Namen Heergelder usw. in die Gerichte zu zahlen“ (GSA 15/X, S. 6).

FALK formuliert hier klar sein Ziel, jugendliche Straftäter vor einer kriminellen Zukunft zu bewahren und ihnen mit Hilfe der Erziehung die Chance auf ein gesellschaftlich akzeptiertes Leben zu geben. Mit den Methoden seiner sozialpädagogischen Arbeit, über die das Zitat keine Auskunft gibt, beschäftigt sich der vorliegende Text: Wie sah die Resozialisierung straffälliger Jugendlicher bei JOHANNES FALK im klassischen Weimar aus?

Zur Beantwortung dieser Frage werden zunächst FALKs Werdegang und insbesondere seine pädagogische Arbeit skizziert. Im zweiten Schritt soll mit Hilfe von Fallbeispielen möglichst konkret seine praktische Arbeit vorgestellt werden. Auf diese Weise wird hoffentlich ein möglichst geschlossenes Bild von FALKs Erziehungsmethoden und seinem theoretischen Hintergrund entstehen. Eine kurze Zusammenfassung bildet den Schluß dieses Aufsatzes.

Das Quellenmaterial stammt hauptsächlich aus dem FALKschen Nachlaß im Goethe-Schiller-Archiv. Von besonderem Interesse sind hierbei die sogenannten „Falkakten“ (GSA 15/N 55, S. 1–7). Die erst 1920 gebundenen 27 Bände enthalten die Akten der von JOHANNES FALK gegründeten „Gesellschaft der Freunde in der Noth“. Dieser Quellenbestand wurde bis heute noch

2 Die Esplanade heißt heute Schillerstraße.

nicht ausgewertet. Er besteht hauptsächlich aus Berichten über Zöglinge, die FALK selbst abgefaßt hat. Am oberen Rand des jeweiligen Blattes vermerkte FALK das Jahr und ordnete weitere Dokumente, wie z.B. Briefe oder Lehrverträge, die den Fall betreffen, direkt davor ein. Die flüchtig geschriebenen Texte umfassen die Anamnese der Kinder und beschreiben das weitere Vorgehen. Jeder Bericht beschränkt sich auf einen Zeitraum von einem oder maximal zwei Jahren. Daneben findet sich in den „Falkakten“ zwischen den Berichten weitgehend unsortiertes Material, u.a. Geburtstags- und Neujahrsgrüße, Namenslisten von Zöglingen und Spendern sowie weitere Korrespondenz aller Art.

2 Zur Biographie und Sozialpädagogik von Johannes Daniel Falk

FALK wurde 1768 in Danzig in einfache Verhältnisse hineingeboren. Sein Vater nahm ihn mit knapp zehn Jahren von der Schule, da er in der väterlichen Werkstatt mithelfen sollte. Der Junge war sehr am Lernen interessiert, und so nahm er das Angebot eines Englischlehrers, ihn kostenlos zu unterrichten, gerne an (FALK, R. 1868, S. 10 f.). Auch der Vater war nach einigem Zögern damit einverstanden. Auf Drängen dieses Lehrers erhielt FALK Zugang zur höheren Schulbildung und später auch zum Studium in Halle. Zunächst studierte er Theologie, fühlte sich aber später mehr zum Literaten und satirischen Schriftsteller berufen. Auf den Rat CHRISTOPH MARTIN WIELANDS (1733–1813) hin siedelte er 1797 nach Weimar um und heiratete im selben Jahr CAROLINE ROSENFELD (1780–1841) (DOERING 1826).

Nach der Niederlage der Koalitionstruppen gegen die napoleonische Armee in der Schlacht bei Jena und Auerstedt (1806) folgte die Besetzung Weimars. FALK wurde aufgrund seiner Französischkenntnisse Dolmetscher des neuen Weimarer Kommandanten. In dieser Eigenschaft konnte er zwischen den Interessen der Armee und der Bevölkerung vermitteln, wofür er später die Anerkennung des Weimarer Hofes und den Titel Legationsrat erhielt. Im Herbst 1813 erkrankte FALK schwer, genas aber wieder. Vier seiner leiblichen Kinder hingegen starben. Nach der bisherigen Geschichtsschreibung (FALK, R. 1868; SCHNAUBERT 1912; REIS 1931; SCHERING 1964) war der Tod von FALKs Kindern der Anstoß für den Vater, sein Leben grundsätzlich zu verändern: FALK glaubte nunmehr an seine Bestimmung zum Erzieher. Noch im selben Jahr gründete FALK die „Gesellschaft der Freunde in der Noth“ (GSA 15/55, 27, S. 205–210). Diese Gesellschaft unterstützte

arme Familien und vermittelte Waisenkinder an Pflegefamilien. FALK selbst nahm auch Kinder in seinen eigenen Haushalt auf. Männliche Jugendliche erhielten die Möglichkeit, eine Lehre im Handwerk zu beginnen.

Anfang 1821 wurde FALKS Privatwohnung, in der er mit seinen fünf eigenen und etwa zehn angenommenen Kinder wohnte, gekündigt. Zu dieser Zeit unterstützte die „Gesellschaft der Freunde in der Noth“ ca. 300 Kinder und Jugendliche (GSA 15/55, 27, S. 252). FALK stand mit den Jugendlichen, den Pflegeeltern und den Lehrherren in regelmäßigem Kontakt. ROSALIE FALK, JOHANNES FALKs Tochter, war zu diesem Zeitpunkt bereits 18 Jahre alt. Sie verglich die Situation im Hause FALK mit einem „Bienenstocke“ (FALK 1868, S. 104), in dem ein ständiges Kommen und Gehen herrschte. Kein Hauswirt in Weimar war bereit, FALK ein Haus zu vermieten. Das einzige zur Verfügung stehende Gebäude war der halbverfallene Lutherhof, über den FALK gesagt hatte: „[...] nicht todt möchte er in demselben sein“ (ebd., S. 105). Mangels einer Alternative war er gezwungen, am 1.4.1821 dort einzuziehen. Um den Lutherhof für seine Zwecke nutzbar zu machen, baute er ihn um. Fast 200 der von ihm unterstützten Jugendlichen waren bereits ausgebildete Handwerksgesellen. Mit ihrer Hilfe und mit der Hilfe der Lehrlinge wurde der Lutherhof neu aufgebaut. Das Baumaterial spendete zum großen Teil die Weimarer Bevölkerung. Am 14.2.1826, kurz nach der Beendigung des Umbaus, starb FALK (GSA 15/I, I MB U 6). GEORG RETTNER, ein ehemaliger Zögling der Anstalt, übernahm deren Leitung.

Das Kernstück von FALKs pädagogischer Tätigkeit war die „Gesellschaft der Freunde in der Noth“. Er hatte sie zusammen mit dem Stiftsprediger HORN gegründet und übernahm selbst den Vorsitz. In dieser Gesellschaft konnte jeder Mitglied werden, der bereit war, monatlich oder jährlich einen festen Geldbetrag zu spenden. Beispielsweise haben das Weimarische Fürstenhaus und auch GOETHE (1749–1832) die Gesellschaft unterstützt.³ In der Gründungsphase kümmerte sich die Gesellschaft vornehmlich um Kriegssopfer. Es wurden z.B. unverzinsliche Darlehen gewährt und den Bauern Saatgut zur Verfügung gestellt. Für arme Kinder bezahlte die Gesellschaft das Schulgeld oder gab sie zu Handwerksmeistern in die Lehre. Außerdem vermittelte FALK Waisenkinder an Pflegefamilien, behielt aber die am stärksten verwahrlosten Kinder im eigenen Haushalt.

Gleichzeitig mit der Unterbringung von Jungen in Handwerksberufen richtete FALK eine Sonntagsschule ein. Mit dem Lehrvertrag verpflichteten

3 Aufschlußreich sind hierzu die Einnahme- und Ausgabenbücher des FALKschen Institutes 1810–1826, 2 Bde. (vgl. GSA 15/X).

sich die Lehrherren, ihre Zöglinge zur Sonntagsschule gehen zu lassen. Diese war der zentrale Ort der Zusammenkunft aller Zöglinge. Die Stunden der Sonntagsschule waren neben Gebet und Gesang auch mit Unterricht im Lesen und Schreiben erfüllt. 1816 schrieb das Landsturmbblatt über FALKS Sonntagsschule:

„Die Kinder lieben die Sonntagsschule ungemein. Mehrere Stunden weit kommen sie vom Lande herein, und lassen sich nicht abhalten; ja sie bringen oft noch andere Kinder mit, die gern auch Theil nehmen und etwas lernen wollen“ (ANONYM 1816, S. 33).

Später gründete FALK auch eine eigene Schule, in der er selbst unterrichtete. Die Lehrerausbildungsstätte, Johanneum genannt, war ebenfalls Teil seines pädagogischen Wirkens (FALK 1967a, S. 80). FALK achtete darauf, daß die Zöglinge der Anstalt das Gelernte an Jüngere weitergaben. Die interessiertesten Schüler unter ihnen bildete er zu Lehrern aus. Sodann gründete FALK 1815 zusätzlich eine Näh-, Spinn- und Strickschule, in der Mädchen im Alter von 9–14 Jahren ausgebildet wurden (Jahresbericht 1815 in: GSA 15/55, 27). Mit dem Verkauf der selbst hergestellten Stoffe und Kleidungsstücke konnten die Mädchen nicht nur sich ernähren, sondern darüber hinaus auch ihre Eltern unterstützen.

Wie bereits erwähnt, entstand der Lutherhof im Jahr 1821. Die Umstände, die zu seiner Gründung führten, wurden bereits erläutert. In diesem neuen Haus verwirklichte FALK ein sozialpädagogisches Projekt, in dem Jugendliche wohnten und zur Schule gingen. Auch die Sonntagsschule wurde in diesem Gebäude abgehalten.

Im Umfeld Weimars blieb FALKs Tätigkeit nicht unbeachtet. So war er im August 1816 nach Ilmenau gereist und hatte dort für die Gründung einer Gesellschaft zur Rettung verwaarloster Kinder geworben. Sodann gründete Prediger THIEME 1816 in Ilmenau nach dem Vorbild FALKS eine Anstalt (REIS 1931, S. 14). Im selben Jahr entstand die „Gesellschaft der Freunde in der Noth“ Jena und 1820 das „Martinsstift“ in Erfurt (ebd., S. 94 ff.). Diese Institutionen folgten ganz dem Beispiel von FALKS Weimarer „Gesellschaft“ und versorgten arme Jungen mit Lehrstellen, hielten die Sonntagsschule ab und unterrichteten und erzogen zukünftige Lehrer.

Um die erziehungshistorische Bedeutung von FALKS Wirken zu illustrieren, sei der folgende Jahresbericht vom 23.1.1819 (GSA 15/55, 27, S. 236–247) beispielhaft erwähnt. Laut Abrechnung wurden im Jahr 1818 insgesamt 308 Zöglinge durch die „Gesellschaft der Freunde in der Noth“ Weimar betreut. Davon lernten 200 Jungen ein Handwerk, 20 wurden zu Landschul-

lehrern ausgebildet und 20 weitere wurden in der Anstalt von FALK persönlich erzogen. 48 Kinder wurden mit Beihilfe unterstützt, und 20 Mädchen besuchten die Spinnschule.

3 Zur sozialpädagogischen Praxis von Falk: Fallbeispiele

3.1 Erfolgreiche Resozialisierung

Zum Fall LOUISE SCHMIDT steht wenig, aber gleichwohl sehr dichtes Quellenmaterial zur Verfügung. Einer Abschrift der offiziellen Anzeige des Vaters gegen LOUISE ist direkt eine Erklärung (GSA 15/55, 5, S. 70 f.) angefügt, die JOHANNES FALK am 20.11.1816 abgegeben hat. Daran anschließend befinden sich die für ihn typischen Notizen über den jeweiligen Fall.

LOUISE SCHMIDT wurde im März des Jahres 1801 als Tochter von JOHANN SAMUEL SCHMIDT, einem Schuhmachermeister, in Weimar geboren. Einige Jahre später kam ihre jüngere Schwester zur Welt:

„Ich bemerke, daß diese Diebin [Gemeint ist LOUISE, Anm. d. Verf.] noch eine fast blödsinnige jüngere Schwester, und daß ihre Mutter, die solchen Anfällen unterworfen war, während ihrer Schwangerschaft, in Jena zur Kur im sogenannten Irrenhaus gewesen ist. Mich dünkt, es lasse sich wohl vernünftiger Weise annehmen, daß solche Verderbnis im Keim begründet sind. Wir sehen täglich Erbfehler als Krankheiten die [...] aus dem Körper der Eltern in den der Kinder übergehen, *warum nicht auch fehlerhafte Anlagen des Geistes*“ (ebd., S. 70).

LOUISES leibliche Mutter verstarb früh. Zu dem Zeitpunkt, als LOUISE, die ältere Schwester, ihren ersten Diebstahl beging, war ihr Vater wieder verheiratet:

„Diesen Sommer war sie Aufwärterin bei der verwitweten Frau Wegebaucommissär Premßler, und als die Fr. v. Heigendorf ins Bad reißte, wurde sie angenommen, um, wenn es ihre Aufwartung es erlaube, in dem vom Heigendorfschen Hause zu bleiben, und auch dort zu schlafen. Wie das etwa 3 Wochen gedauert hatte schlief sie wieder zu Hause, und wird meine Fr[au] inne daß sie Geld im Bette versteckt hat. Sie visitiert und findet 9 Kopfstücke, nebst einem kleinen Schlüssel. Alles Zureden, woher das Geld und das Schlüsselchen, war vergebens, wir vermutheten aber, daß es von der Fr. Wegebaucommissairen seyn“ (ebd., S. 69).

Wie vermutet, identifizierte Frau PREMßLER Geld und Schlüssel als ihr Eigentum. LOUISES Vater bestrafte sie daraufhin, indem er sie vor sich nieder-

knien ließ. Trotzdem stahl sie wieder, diesmal ein halbes Brot beim Schlosser. Ihr Vater gab zu Protokoll:

„Ich fand das Brodt und habe sie damit bestraft, daß ich sie von jener Zeit an bis zum Montage bei Wasser und Brod in eine dunkle Küche gesperrt, und des Nachts die Hände auf den Rücken gebunden habe“ (ebd., S. 70).

Ihre Stiefmutter behauptete, daß die Strafe mehrere Wochen gedauert hatte. Doch auch diese Erziehungsmaßnahme führte zu keiner Verhaltensänderung, sie stahl wieder Brot, Butter, Möhren und Birnen beim Maurermeister REIMACK und dem Schneidermeister FRIEDEL. Daraufhin zeigte ihr Vater sie am 12.9.1816 an:

„Ich sehe mich in der Verlegenheit, daß ich als Vater diese Anzeige machen muß, um nicht verantwortlich zu werden. Das Mädchen ist noch im Reimackischen = Haus, machen Sie mit ihr was Sie wollen“ (ebd.).

Im Gefängnis gestand LOUISE 21 Diebstähle freiwillig ein, einer wurde ihr nachgewiesen und acht weiterer wurde sie verdächtigt. Wie es dazu kommen konnte, erklärte sich der Vater damit, daß ihr der Teufel geholfen hätte. Einige Monate später suizidierte sich der Vater durch Ertrinken (FALK 1967a, S. 95). LOUISE hatte bereits sehr früh gestohlen, dazu bemerkte FALK: „Die Schmidtin hat von früh an, wie mir ihre Stiefmutter erzehlt, eine *unüberwindliche* Lust zum Stehlen und Naschen gezeigt“ (GSA 15/55, 5, S. 70). Der Vater hingegen hatte „lange nicht an diesen Fehlen glauben“ (ebd.) wollen. Nachdem LOUISE mehr als zwei Monate im Gefängnis verbracht hatte, wurde FALK um Rat gefragt. Er gab am 20.11.1816 eine Erklärung zu ihrem Fall ab und nahm sie im Alter von nunmehr 15½ Jahren in seine Obhut auf. Eine kurze Notiz in FALKs Aufzeichnungen beschreibt LOUISE in dieser Zeit folgendermaßen:

„Das Fett und Talg schluckte sie mit Heißhunger hinunter, kan so Butterlecken, sie sucht, wenn sie gegessen hat, sich noch aus der Gosse etwas und schleckt es“ (ebd., S. 71).

FALK sah die Ursache von LOUISES dissozialem Verhalten in einer „fehlerhaften Anlage des Geistes“ (ebd., S. 70). Ein Indiz für seine Theorie war die „Blödsinnigkeit“ von LOUISES jüngerer Schwester. Dennoch betrachtete er die Lage nicht als aussichtslos. „Sofern der Vater und die Großhz. Regierung es gestattet wollte ich dieselbe nach Ilmenau unter die Aufsicht unseres dortigen Vorstehers [...] setzen“ und „sofort ihr Logis und Unterkommen in Ilmenau ausmachen, und kann als dann, von einem Brief begleitet sich dort-

hin unter Geleit auf den Weg machen“ (ebd.). Indem FALK LOUISE nach Ilmenau zu dem dortigen Vorsteher Prediger THIEME schickte, nahm er sie aus all ihren gewohnten Sozialbeziehungen heraus. In Ilmenau wohnte LOUISE beim Tuchmacher WAGNER. Im Jahr 1817 charakterisierte FALK ihre Situation in Ilmenau wie folgt: Die „Schuhmachertochter Schmidt trägt sich [...] ganz leidlich, und man darf für sie, die völlig zu Weimar verloren schien, einige Hoffnung schöpfen“ (FALK 1967a, S. 95).

LOUISE stahl nicht Geld um sich persönlich zu bereichern, sondern Lebensmittel, die sie sofort verzehrte. Die von FALK beschriebene Gier weist deutlich auf mangelnde Ernährung als elementare Kindheitserfahrung hin. Zu vermuten wäre, daß sie zunächst stahl, um ihren Hunger zu stillen. Zuerst verdrängte der Vater das unerwünschte Verhalten seiner Tochter und verstärkte es damit indirekt noch weiter. Als die Problematik so offensichtlich wurde, daß er sie nicht weiter ignorieren konnte, sah der Vater seine Tochter mit dem Teufel im Bunde, und auch die Stiefmutter gab an, daß LOUISE seit frühester Jugend an stahl. Diese Zuschreibungen als auch die derben Bestrafungen haben LOUISES Verhaltensmuster sicher nur noch verstärkt und ihr klar gemacht, daß sie eben, quasi von Natur aus, ein böses stehendes Mädchen sei. FALK übernahm zunächst teilweise die Sichtweise der Eltern, indem er einen genetischen Defekt für ihr Verhalten verantwortlich machte. Doch ganz im Gegensatz zu den Eltern, die ihre mißratene Tochter gänzlich fallen ließen, nahm er sich ihrer an. Trotzdem LOUISE seiner Einschätzung nach, „gleichsam in der Wurzel verrottet“ war, hoffte er, daß sie „durch Verpflanzung in anderen Boden zu retten“ (GSA 15/55, 5, S. 71) sei. Diese Überlegungen bewogen FALK, LOUISE nach Ilmenau zu schicken. Mit dieser Maßnahme gewährte er ihr einen gänzlich neuen Anfang unter Menschen, die ihr mit weniger Vorurteilen entgegentraten. Hier konnte sie sich ohne die alten Zuschreibungen der Eltern als ehrliches Kind zeigen. Dieser Neubeginn in der Anstalt und damit die Chance, ohne die vergangenen Verfehlungen neu beurteilt zu werden, manifestiert sich auch in einem Begrüßungsritual, das FALK im Fall von BRÜHL beschrieb:

„Als er nach Ilmenau kam, sagte ich: wie alt bist du? Brühl, der in Eisen gekommen war, gab zur Antwort 11 Jahr. Ich sagte: das ist nicht war. Du bist einen Tag alt, du bist neugeboren worden“ (GSA 15/55, 3, S. 52).

LOUISES geglückter Neuanfang in Ilmenau bestätigte FALK in seiner Hoffnung, mit einem neuen Anfang einem Kind auch eine neue Zukunft zu ermöglichen.

3.2 Geschwisterkinder mit stark divergierender Entwicklung

Im Fall der HEINEMANNschen Kinder kamen nach und nach alle sechs Kinder der Familie in die Obhut FALKs. „Der Vater war todt. Die Mutter befand sich im Zuchthaus zu Erfurt und ersäufte sich nachher“ (GSA 15/55, 27, S. 185). Daraufhin kamen die Kinder zu ihrem Großvater väterlicherseits. Von ihm wurden 1815 vier der sechs Geschwister (AUGUST, WILHELM, FRIEDERICKE und LOUIS) in FALKs Obhut gegeben:

„Der alte Mann sagt er, den einen Fuß im Grabe, kann, da er selbst ohne Besitz ist [...] diese Bemühungen nicht mehr fortsetzen, wenn er [...] nicht unter dieser Last erliegen soll“ (GSA 15/55, 2, S. 250).

Die anderen beiden Kinder folgten vermutlich zu einem späteren Zeitpunkt. Das Quellenmaterial zu den HEINEMANNschen Kindern ist wesentlich vielfältiger, als im Fall LOUISE SCHMIDT. Es besteht hauptsächlich aus 17 Briefen und Briefmanuskripten. Dazu kommt eine Abrechnung (ebd., S. 254) von FALK in seiner Eigenschaft als Vorsteher der „Gesellschaft der Freunde in der Noth“ und das Zeugnis (ebd., S. 267) eines Pfarrers für WILHELM und LOUIS HEINEMANN über ihr Betragen in der Schule. Wie das Zeugnis aus dem Jahr 1816, so zeichnet auch das erste Briefmanuskript FALKs (ebd., S. 250 f.) aus dem Jahr 1815 ein sehr positives Bild der HEINEMANNschen Kinder. FALK versucht darin, einen möglichen Spender für den Unterhalt der Geschwister zu werben. In der zeitlichen Reihe folgen zwei Briefe der Mutter (ebd., S. 224 f., 221 f.) der HEINEMANNschen Kinder an AUGUST HEINEMANN und CHARLOTTE FALK aus dem Jahr 1817. In einem Brief vom 1.4.1817 (ebd., S. 242 f.) wird FALK mitgeteilt, daß die HEINEMANNschen Kinder das Vermögen der Frau Justizrätin Doctor BÜCHNER erben. Um dieses Erbe gibt es in den folgenden Jahren heftige Auseinandersetzungen. Zwei Briefe des Porzellanmachers SCHMIDT (ebd., S. 249, 220) aus dem Jahr 1819 beschäftigen sich mit Zahlungsverpflichtungen, die FALK ihm gegenüber für die Aufnahme von WILHELM HEINEMANN eingegangen ist. Im Dezember 1819 schrieb FALK an Herrn AMTMANN einen Brief, dessen Manuskript (ebd., S. 211 f.) vorliegt, in dem er den Werdegang der HEINEMANNschen Kinder Revue passieren läßt. In zwei weiteren Briefen aus dem Jahr 1820 (ebd., S. 215 f.) meldet sich der Großvater der Kinder selbst zu Wort.

Der Briefwechsel aus dem Jahr 1820 (GSA 15/55, 2) beschäftigt sich mit dem bereits erwähnten Streit um das Erbe der HEINEMANNschen Kinder und einem Veruntreuungsvorwurf, den der Rechtsanwalt ACKERMANN stellver-

tretend für die Geschwister gegen FALK erhob. Gewöhnlich setzte FALK für jedes Kind, das er aufnahm, ein jährliches Unterhaltsgeld von 50 Thalern an.

„Erstlich ist es eine, aus den aktenmäßigen Schriften des Institutes, längst bekannte Einrichtung, daß es Pflegekinder gegen eine Zahlung von Fünffzig Thaler jährl. aufnimmt, wofür es sodann diese Kinder gänzlich erzieht, und die Aufsicht derselben außer der Schulstunden, erwachsenen frommen Seminaristen⁴ überträgt, die freylich auch ihrerseits dafür so gut wie die Pflegekinder selbst auf Brot, Kost, Logis, Schulgeld u.s.w. rechtmäßige Ansprüche machen“ (GSA 15/55, 2, S. 185).

ACKERMANN bestritt, daß diese Summe gerechtfertigt sei. Zu dieser Auseinandersetzung wurde von verschiedenen Personen brieflich Stellung genommen. FALKs Briefmanuskript vom 12.9.1820 (ebd., S. 185–196) entstand ebenfalls in diesem Kontext. Der Ton dieses Briefes ist weit aggressiver als z.B. der erste Brief, dennoch ist er in unserem Zusammenhang von besonderem Interesse. Zu seiner Rechtfertigung schreibt FALK detailliert all seine Bemühungen für die Geschwister nieder. Dabei stellt FALK besonders die Rolle von AUGUST HEINEMANN heraus. Im Streit mit FALK war er derjenige, der sowohl den Kontakt zur Verwandtschaft hielt als auch ACKERMANN überzeugte, sich in ihrem Fall gegen FALK zu engagieren.

Das referierte Quellenmaterial ist hier nur in bezug auf die Erziehung der HEINEMANNschen Kinder ausgewertet worden. Im folgenden werde ich kurz den Lebensweg der Kinder im einzelnen beschreiben. Danach diskutiere ich exemplarisch den Fall des CARL und den des LOUIS HEINEMANN, da beide Geschwister die größten Verhaltensauffälligkeiten zeigten.

3.2.1 *Erfolgreiche berufliche Eingliederung trotz starker Auseinandersetzungen*

AUGUST HEINEMANN war vermutlich der älteste Bruder. Als solcher kümmerte er sich um die jüngeren Geschwister, indem er den Kontakt zu seinen Verwandten in Berlin und Naumburg aufrecht erhielt. Er beklagte sich wohl bei den Verwandten, wenn er sich von FALK ungerecht behandelt fühlte. FALK schrieb in einem Brief an ACKERMANN über AUGUST:

„Eins dieser Kinder, das schon früher den Verläumder und Ankläger aller seiner Geschwister bey seinen Verwandten in Berlin und Naumburg machte, ist gegenwärtig Schreiber bey ihm. Dieser junge Mensch erlaubte sich schon vor zwey Jahren, in Verbindung mit alten Weibern, so unwürdige Klatschereyen gegen meine edele, unbe-

⁴ Seminaristen waren ältere Zöglinge, die eine Lehreraufbahn anstrebten und am Johanneum ausgebildet wurden.

scholtene Frau, seine [...] Pflegemutter die wahrhaft Mutterstelle an diesen fünf Kindern vertreten hat, daß er ihr nach diesen, von seiner Bosheit das augenscheinlichste Zeugniß überwiesen, das himmelschreyende Unrecht, was er ihr dadurch angethan, nebst dem alten Weibe, in meiner Gegenwart *auf den Knien abbitten mußte*. Bis jetzt kann meine Frau nicht ohne die bittersten Thränen [...] an diesen Auftritt zurückdenken“ (ebd., S. 188).

Nach der Schule wollte AUGUST Schreiber werden und erlernte deshalb das Orthographische Schreiben bei FALK. Danach arbeitete er ab Michaeli 1819 beim Rechtsanwalt ACKERMANN, der später auch die Klage gegen FALK im Namen der HEINEMANNschen Kinder vertrat.

AUGUST HEINEMANN muß im Kontext der Klage als zentrale Figur gesehen werden. Seine Position bei ACKERMANN benutzte er, um diesen zu überzeugen, sich gegen FALK zu engagieren. Da FALK in Weimar ein sehr geachteter und bekannter Mann war, zeigt diese Überzeugungsleistung, unabhängig, ob AUGUST mit seinen Anschuldigungen recht oder unrecht hatte, daß AUGUST eine eigenständig handelnde Person war. Seine Ausdrucksfähigkeit setzte er geschickt ein und konnte sich als Schreiber beruflich etablieren. Trotz der Vorwürfe, die AUGUST HEINEMANN gegen FALK erhob, hatte dieser seine Erziehungsziele – berufliche Eingliederung und ein straffreies Leben – erreicht. FALK selbst dürfte den Fall AUGUST HEINEMANN jedoch nicht als Erfolg gewertet haben, da der Zögling jede Loyalität gegenüber der Anstalt vermissen ließ. FALK bilanzierte:

„Hier zeigt sich aufs neue der von uns öfter berührte schneidende Gegensatz zwischen Erziehung und Unterricht. Was in aller Welt hilft es einigen dieser Knaben, daß sie Lesen, Schreiben und Latein können; sie werden doch Spitzbuben“ (ebd., S. 97).

3.2.2 *Gescheiterte Resozialisierung*

CARL HEINEMANN ging zuerst bei einem Schneidermeister in die Lehre. Von dort lief er weg. In einem zweiten Versuch wurde CARL zu einem Tünchermeister nach Butteltstedt in die Lehre gegeben. Im Jahr 1817 verübte er „förmlich Straßenraub, nahm seinem braven Meister, einem Tüncher in Butteltstedt, die Uhr von der Wand; saß im hiesigen Criminal, und würde ohne meine Vermittelung [gemeint ist FALK] schon damals schimpflich im Zuchthaus geendet haben“ (ebd., S. 185). Nach seiner Festnahme wegen Straßenraubs und Diebstahls verbrachte CARL HEINEMANN dennoch fast ½ Jahr im Gefängnis. Die Kosten dafür in Höhe von 43 Thalern, 9 Groschen und 2 Pfennigen (ebd., S. 187) wurden ihm von seinem Erbteil abgezogen.

CARL HEINEMANN'S Entwicklung unterscheidet sich grundlegend von der LOUISE SCHMIDT'S. LOUISE war ein problematisches Kind, das FALK aus dem Gefängnis in ein geregeltes Leben führte. CARL hingegen brach seine Lehre und damit auch seinen Aufenthalt im FALKSchen Institut ab. Er bestahl seinen von FALK vermittelten Lehrherren, was für FALKS Ansehen in Weimar sicher nachteilig gewesen sein dürfte, und schlug sich allein auf der Straße mit Raub durch. Weder die Aussicht auf ein geregeltes Leben und eine Zukunft als Handwerkergehilfe noch die Deckung seiner Grundbedürfnisse nach Wärme und Nahrung waren in der Lage, CARL zu halten. Er tauschte dieses Leben gegen Kälte, Hunger und eine freie, wilde Existenz ein. Nach seiner Festnahme nahm FALK ihn wieder in sein Institut auf. Er wandte das gleiche Erziehungsmodell erneut an und schickte den Jungen in eine andere Lehre.

Anstatt in dem Weglaufen des Jugendlichen ein persönliches Scheitern zu sehen, plädiert FALK sogar für einen milderen Umgang mit jugendlichen Straftätern.

„Die Barmherzigkeit, die wir den leiblichen Gliedmaßen eines Kindes, so lange es noch nicht bis zu seiner völligen Reife erwachsen ist, widerfahren lassen, indem kein Mensch seinem Rücken und seinen Armen zentnerschwere Lasten und Säcke zumutet und auferlegt; warum wollen wir sie der unsterblichen Seele desselben versagen so lange die Fähigkeiten derselben noch so roh und unentwickelt sind, daß sie das Gewicht der Gesetze des Staates nicht ertragen, wohl aber von denselben unbarmherzig zermalmt werden können“ (zit. nach FALK 1967a, S. 97).

Neben diesem Plädoyer für eine milde Strafpolitik gegen jugendliche Straftäter, erinnerte FALK aber auch immer wieder an die Notwendigkeit einer geschlossenen Einrichtung. Gerade aus der Erfahrung mit Fällen wie CARL HEINEMANN entwickelte FALK das Konzept eines Strafhauses für Minderjährige:

„Die Notwendigkeit eines Lokales für eine Anzahl arg verwilderter Knaben, die sich keiner Schule, keiner Zucht einer Werkstatt bequemen, sowie die Nachteile, daß wir solches nicht besitzen, haben wir [...] auseinandergesetzt. Es müßte aber ein solches Strafhaus für Kinder, nicht für Erwachsene, durchaus den Charakter einer nur streng und klösterlich gehaltenen Schulanstalt behaupten. Widrigenfalls es aus diesem heraus fiele und mit einem gewöhnlichen Arbeitshause in Verbindung gesetzt würde, könnten wir uns nicht damit befassen, ohne den Lebenskeim unserer Anstalt zu zerstören“ (ebd., S. 87).

3.2.3 *Loyalitätskonflikt*

FRIEDERICKE HEINEMANN wurde im Jahr 1808 geboren und kam als 7jährige 1815 zu FALK. Im selben Jahr beschrieb er sie als „fein und wohlgebildetes Mädchen“ (ebd., S. 250). Zehn Jahre später, 1825, schrieb FALK in einem Brief:

„Sogar das Mädchen, das ich in mein Haus nahm, eine höchst wilde Natur, und es bedurfte großer [...] Sanftmuth von Seiten meiner Frau, um einen Keim des Guten in ihre Seele zu pflanzen“ (GSA 15/55, 27, S. 185).

Beide Aussagen beschreiben FRIEDERICKE in sehr unterschiedlicher Weise. Zu Beginn schätzt FALK sie als durchaus positiv ein, doch nach den juristischen Auseinandersetzungen zwischen ihrem älteren Bruder AUGUST und JOHANNES FALK nimmt er nur noch ihre negativen Seiten wahr. Sicher wurde FRIEDERICKE'S Entwicklung durch die Konfrontationen und Loyalitätskonflikte, die der Streit mit sich brachte, ungünstig beeinflusst, wobei die Quellen nichts zusätzlich Berichtenswertes enthalten.

3.2.4 *Dissoziales Verhalten trotz gelungener Bindung*

Noch bevor LOUIS HEINEMANN zu FALK kam, beging er seinen ersten Diebstahl:

„Ein zweites dieser Kinder, Louis, brach bereits in seinem 8 ten oder 9 ten Jahr, seinem Großvater die Rückwand von einer Comode auf, stahl ihm Geldrollen und verscharrte sie unter die Hühnerstiegen“ (GSA 15/55, 2, S. 186).

Trotzdem wurde LOUIS, wie auch Bruder WILHELM berichtete, als fleißiger und gesitteter Schüler eingestuft. Doch schon in seiner ersten Zeit bei FALK wurde LOUIS unruhig:

„Es ist bekannt daß in unserem Institut der gegenseitige Unterricht herrscht, dieser Methode überhört manchmal der 12 jährige Louis Heinemann, der [...] selbst von uns aus mit vieler Mühe unterrichtet worden ist, ein Paar andere junge Kinder im Institut ein Evangelium oder einen Psalm in den Abenden, damit er beschäftigt bleibe und nicht wieder in seine alten bösen großrudstädtischen Schwänke [...] zurückfalle“ (ebd., S. 187).

Trotz dieser Bemühungen stahl LOUIS FALK 2 Thaler. In der Lehre beim Schlossermeister SPANGENBERG stahl er weiter und war daraufhin in Weimar

nicht mehr vermittelbar, deshalb schickte FALK ihn nach Erfurt zu einem Chirurgen.

Ähnlich wie im Fall CARL HEINEMANN geht FALK auch mit Bruder LOUIS um. Der Junge stahl, im Gegensatz zu CARL und LOUISE, nicht, um seinen täglichen Bedarf zu decken. Das erbeutete Geld setzte er nicht in Lebensmittel um, sondern vergrub es wie einen Schatz unter der Hühnerstiege; vielleicht, um für spätere Notzeiten gerüstet zu sein, oder einfach, um ein Geheimnis zu haben. FALK fiel auf, daß LOUIS sehr unruhig und nur mit viel Mühe zu unterrichten war, und reagierte darauf, indem er ihn mit Auswendiglernen beschäftigte, doch auch das stoppte seine Diebereien nicht. Er entwendete sogar FALK Geld und bestahl schließlich auch seinen Lehrmeister, bei dem er danach untergebracht wurde. Im Gegensatz zu CARL suchte LOUIS jedoch nicht das freie Leben, sondern blieb in der Anstalt. Diese Tatsache deutet darauf hin, daß LOUIS eine stark Bindung zu FALK und seiner Pflegefamilie aufgebaut hatte. Sein Verhalten ist also nicht als Provokation und Aufbegehren gegen FALKs Erziehungsmethode zu werten, sondern erklärt sich vielleicht aus dem Umstand, daß er sich nur schwer kontrollieren konnte.

3.2.5 *Ein gelungener Erziehungsprozeß*

Bis etwa Dezember 1816 ging WILHELM HEINEMANN zusammen mit seinem Bruder LOUIS zur Schule. Sein Lehrer bescheinigte ihm, daß beide „zu den fleißigsten und gesittetsten Schulkindern gehören“ (ebd., S. 267). Im Anschluß an die Schulzeit nahm WILHELM eine Lehre beim Porzellanmacher SCHMIDT auf und beendete diese vermutlich 1820, denn er wurde Pfingsten 1819 konfirmiert. Auffällig ist, daß es im Fall WILHELM wenig Quellenmaterial gibt. Sozial problematische Kinder, wie CARL und LOUIS HEINEMANN, absorbierten mehr Aufmerksamkeit, dementsprechend wurde über sie auch mehr in Briefen und Notizen geschrieben, und es blieben so Informationen erhalten. Bei WILHELM muß man von einer unauffälligen positiven Entwicklung jenseits der Konflikte mit den Brüdern ausgehen. Schließlich berichten die Quellen über LUDWIG HEINEMANN nur wenig. Er war jünger als AUGUST, WILHELM und CARL, hatte gute Anlagen und kam, wie auch LOUIS, zum Schlossermeister SPARENBERG. Vermutlich verlief LUDWIGs Entwicklung ähnlich positiv wie die von WILHELM.

4 Abschließende Betrachtungen

„Strenge und Strafe waren im Falkschen Erziehungsplan nicht ausgeschlossen, allerdings überließ er diese Aufgabe den Behörden“ (REIS 1931, S. 51). Diese Einschätzung von TRUDE REIS über FALKS Erziehungskunst stimmt mit dem Bild überein, das die dargelegten Fallbeispiele zulassen. FALK ließ LOUISE SCHMIDT zwei Monate und Carl HEINEMANN sogar $\frac{1}{2}$ Jahr im Gefängnis. Dabei fungierte diese Strafe quasi als Schock und war, wie bereits dargelegt, nicht dazu gedacht, die Kinder und Jugendlichen analog zum Erwachsenenstrafrecht zu bestrafen. Auf diese von den Behörden vollzogene Strafe folgte der Neubeginn in FALKS Anstalt. Dieser Neubeginn ist gerade bei LOUISE SCHMIDT und dem kurz eingeflochtenen Fall BRÜHL deutlich illustriert worden. Vor allem der Ortswechsel war für den Neubeginn wichtig, so konnte ein echter Bruch zur kriminellen Vergangenheit hergestellt werden. In diesem Zusammenhang waren für FALK besonders die Neugründungen in Jena, Erfurt und Ilmenau vorteilhaft, da er so wesentlich leichter Unterbringungs- und Betreuungsmöglichkeiten in anderen Gemeinden fand.

Die Fälle CARL und LOUIS HEINEMANN veranschaulichen deutlich die grundlegende Einstellung FALKs zu seinen Zöglingen. Er wurde auch nach häufigen Enttäuschungen nicht müde, den Kindern und Jugendlichen immer wieder neue Gelegenheiten zur Resozialisierung zu geben. Diese Hoffnung, die FALK so oft aufs neue in seine Zöglinge setzte, ist ein unscheinbarer, aber nicht zu unterschätzender Teil seiner Erziehungsmethode.

Offen bleibt an dieser Stelle die Frage, wie oft FALK mit seinen Bemühungen Erfolg hatte, und ob LOUISE SCHMIDT sowie LOUIS und CARL HEINEMANN den Weg in ein Leben ohne Straftaten fanden. Festzuhalten bleibt, daß FALK ihnen zumindest eine Chance dazu gegeben hat.

Quellen und Literatur

Ungedruckte Quellen

Goethe-Schiller-Archiv Weimar (GSA):

15/I, MB U 6: Brief von Caroline Falk an ihren Schwager 1826

15/II, 1, M (C), U (10)

15/II, 6, 1 M, U (3)

15/X: Jahresbericht der Gesellschaft der Freunde in der Noth aufs Jahr 1819

15/X: Einnahme und Ausgabenbücher des Falkschen Institutes 1810–1826, 2 Bde.

N 55, 1–27

15/55, 2, S. 250 f.: Brief von Falk v. 28.5.1815

15/55, 3 u. 5

15/55, 27, S. 185: Brief von Falk an Kanzler Müller v. 23.5.1825

15/55, 27, S. 205–210: Jahresbericht der Gesellschaft der Freunde in Noth 1815

15/55, 27, S. 248–253: Jahresbericht der Gesellschaft der Freunde in Noth 1821

Gedruckte Quellen

ANONYM: Falksches Kinderfest. In: Landsturmbblatt Weimar v. 14.2.1816, Nr. 7, S. 33–35.

ANONYM: Aus dem hiesigen Kinderleben. In: Landsturmbblatt (Weimar) 1817, Nr. 8, S. 60.

BERGEDORFER BOTE. Hamburg 1833.

DOERING, H.: Johannes Falk. In: Neuer Nekrolog der Deutschen 4 (1826).

FALK, J.D.: Aufruf an die Landstände der Großherzogtums Sachsen = Weimar und sodann an das ganze deutsche Volk und dessen Fürsten über eine der schauderhaftesten Lücken unserer Gesetzgebung, die durch die traurige Verwechslung von Volkserziehung und Volksunterricht entstanden ist. Leipzig 1819.

DERS.: Das Vater Unser in Begleitung von Evangelien und uralten christlichen Chorälen, wie solches in der Weimarischen Sonntagsschule mit den Kindern gesungen und durchgesprochen wird. Weimar 1820.

DERS.: Von dem Einen was unseren Gymnasien und Volksschulen in ihrem jetzigen Zustande Noth thut. Leipzig 1821.

DERS.: Der allgemeine christliche Glaube mit Chorälen und Kupfern wie solche in der Weimarischen Sonntagsschule gesungen und volksmäßig durchgesprochen wird. Leipzig 1832.

DERS.: Geheimes Tagebuch 1818–1826. Hrsg. von E. SCHERING. Stuttgart 1964.

DERS.: Pädagogische Schriften. Hrsg. von E. SCHERING. Weinheim/Berlin 1967 (a).

DERS.: Jahresbericht von 1818. In: FALK 1967a, S. 101–113 (b).

FALK, R.: Johannes Falk. Erinnerungsblätter aus Briefen und Tagebüchern, gesammelt von dessen Tochter Rosalie Falk. Weimar 1868.

Literatur

REIS, T.: Johannes Falk als Erzieher verwahrloster Jugend. Berlin 1931.

SCHNAUBERT, G.: Das Lebenswerk von Johannes Falk. Weimar 1912.

WICHERN, J.H.: Zur Geschichte der deutschen Rettungsanstalten. In: Johann Hinrich Wichern. Sämtliche Werke, Bd. IV/Teil 1. Hrsg. v. PETER MEINHOLD. Hamburg 1958, S. 383–415.

Kontaktadresse:
Daniela Dumath
E-Mail: Dumath@AOL.com

„Bildungsfähigkeit“ von Kindern mit geistiger Behinderung

Theoretischer Kontext und Muster der Praxis in den Berlinischen Anfängen der pädagogischen Arbeit mit „Blödsinnigen“*

1 Lokale Initiative: Saegerts „Heil- und Bildungsanstalt für Blödsinnige“ in Berlin

Am 20. April 1845 erteilte das Provinzialschulkollegium Brandenburg der ersten „Heil- und Bildungsanstalt für Blödsinnige“ in Berlin die staatliche Konzession. Diese Einrichtung wollte sich mit einem neuartigen pädagogischen Konzept einer Klientel annehmen, die bis dahin in der Region bei pädagogischen Bemühungen völlig unbeachtet geblieben war. Der Initiator der Arbeit war CARL WILHELM SAEGERT, ein ambitionierter und wissensdurstiger Taubstummenlehrer. 1840 war er als Nachfolger GRABHOFFS zum Direktor des Königlichen Taubstummeninstituts berufen worden und in diesem Rahmen unternahm er seine eigenen „Versuche mit der Heilung des Blödsinns auf intellektuellem Wege“.¹ „Die Heil- und Bildungsanstalt für Blödsinnige oder Schwachsinnige hat den Zweck, dergleichen Individuen von ihrem Leiden zu befreien und sie dadurch für die Bildung empfänglich zu machen, vermöge deren jeder andere gesunde Mensch zur Sittlichkeit und bürgerlichen Brauchbarkeit befähigt wird“ schrieb SAEGERT als Zielsetzung

* Die Abhandlung entstand an der Humboldt-Universität Berlin in dem von der DFG geförderten Forschungsvorhaben „Bildsamkeit und Behinderung“ (Leitung: S.Eilger-Rüttgardt/H.-E.Tenorth). Ich danke Herrn Tenorth für hilfreiche kritische Anmerkungen zu einer ersten Fassung dieses Textes.

1 Nach seinem Biographen MAX KIRMSSE hatte er dies, neben seinen beruflichen Qualifikationen, der Protektion KARL CH. G. ZERRENERS zu verdanken, der mit dem „Organisationstalent“ SAEGERT schon Anfang der 30er Jahre in Magdeburg in Kontakt kam und sich später bei Geheimrat KORTÜM vom preußischen Kultusministerium für ihn verwendete. Außerdem werden SAEGERT gute Beziehungen zu FRIEDRICH WILHELM IV. nachgesagt, dessen Neffen er Lektionen in Geschichte erteilt haben soll (KIRMSSE 1909).

in §1 der Anstaltsstatuten nieder. Er formulierte damit einen Anspruch, den der „Heilung“, der auch 1840 noch ungewöhnlich war, und er reklamierte für seine Zöglinge kulturelle Güter und Fähigkeiten, der „Bildung“, der „Sittlichkeit“ und der „Brauchbarkeit“, die ihnen bis dahin nicht zugestanden worden waren. Entsprechend aufmerksam wurde sein Versuch begleitet.

Auf eine Anfrage des Polizeipräsidiums von Brandenburg nach den näheren Umständen der Konzessionserteilung, teilte das Provinzialschulkollegium mit, die Anstalt habe den Zweck, „blödsinnige Kinder durch sorgfältige Pflege und methodischen Unterricht bildungsfähig zu machen“. Sie gehöre deshalb auch nicht zur Kategorie eigentlicher Heilanstalten, „sondern ist als Erziehungsanstalt anzusehen“ (BLHA 1: Bl. 62 f, 21. Juni 1845). Dies war tatsächlich etwas völlig Neues: *Blödsinnige* sollten in einem eigens für sie geschaffenen institutionellen Rahmen pädagogisch betreut und intellektuell gefördert werden.

SAEGERT markierte in seinem Programm deshalb auch nicht nur die Differenz zur bisherigen Praxis der Bewahrung und Ausgrenzung, er hielt ebenfalls die Differenz und die Innovation innerhalb der pädagogischen Arbeit fest: Bildungsfähigkeit oder Bildsamkeit des Menschen, die pädagogische Prämisse der Moderne, kann offenbar bei seiner Klientel nicht wie selbstverständlich unterstellt werden, aber deshalb wird der Pädagoge nicht ratlos, sondern erweitert sein Programm. Den Adressaten „bildungsfähig zu machen“, das wird das Ziel. 13 Jahre lang war das SAEGERTSche Privatinstitut neben dem relativ bedeutungslosen „Institut für die Pflege und Erziehung schwachsinniger Kinder“ des Lehrers BÄSE die einzige Anstalt in Berlin. 1858 wurde sie von FRIEDRICH HEYER übernommen, im gleichen Jahr eröffnete WILHELM BÖSCH eine weitere Privatanstalt in der Schönhauser Allee.²

2 Dr. FRIEDRICH HEYER (geb. 1819), Dorfschullehrer, Taubstummenlehrer, ab 1847 als Lehrkraft in SAEGERTS Anstalten, 1858 Ernennung zum Direktor, Umzug der Anstalt zum Luisenplatz 6 und Umbenennung in „Heil-, Bildungs- und Pflegeanstalt für Schwach- und Blödsinnige“, nebenbei Medizinstudium, 1860 Approbation zum praktischen Arzt, Auflösung der Anstalt zum 1. April 1873. WILHELM BÖSCH (eig. FRIEDR. JOH. CHRISTOPH BÖSCH, 1819–1877), Elementarschullehrer, ab 1850 beschäftigt in SAEGERTS Heil- und Bildungsanstalt, gründete 1858 eine eigene „Anstalt für Idioten und an Sprachgebrechen Leidende“ in der Schönhauser Allee 135 in Zusammenarbeit mit angegliederten Werkstätten.

2 Der andere Blick, die andere Praxis: Vorläufer der Pädagogik der Geistigbehinderten

Die pädagogische Sorge für die geistig Behinderten wird nicht von SAEGERT erstmals artikuliert und er steht auch nicht allein in dem Versuch, den historischen Zustand der Exklusion der *Idioten* aus dem System der modernen Erziehung zu beenden. Nachdem die taubstummen und blinden Kinder schon vor 1800 erfolgreich unterrichtet worden waren, wurde erst nach 1800 die Gruppe der Kinder, die man „Idioten“, „Blödsinnige“, „Kretine“, „Schwachsinnige“ aber auch - schon im pädagogischen Duktus - die „geistig Unmündigen“ nannte³, als Thema der Pädagogik entdeckt. Die Zuwendung zu dieser Gruppe kam aus unterschiedlichen, aber eindeutig identifizierbaren Richtungen. In der einschlägigen Forschung geht man heute übereinstimmend davon aus, daß die Zuwendung zu dieser spezifischen Klientel drei Hauptlinien aufweist. CHRISTIAN BRADL nennt sie die medizinisch-psychiatrische, die pädagogisch-unterrichtende und die religiöse Richtung. Zu den bahnbrechenden Persönlichkeiten werden für das deutsche Sprachgebiet, das aber auch hier in den Anstaltsgründungen und in der Methode vielfach den französischen Vorarbeiten folgte (zu den Quellen: MÖCKEL/ADAM/ADAM 1997), meist RÖSCH für den süddeutschen Raum, KERN für Sachsen, SAEGERT für Berlin und GUGGENBÜHL für die Schweiz gezählt. Denkt man in disziplinären Kriterien dann kommt Medizinern, vor allem Psychiatern in Frankreich, die führende Rolle zu (MÖCKEL 1984 und 1988; MEYER 1983). Auch eine intensive Interpretation der zeitgenössischen Publikationen (KASPAR 1980) zeigt die unterschiedliche Motivation der Pädagogen, Naturwissenschaftler,

3 Diese Formulierung z.B. in LAB 8. Der Umgang mit der zeitgenössischen Terminologie wirft selbstverständlich Schwierigkeiten auf. MÖCKEL beispielsweise geht davon aus, daß die historischen Bezeichnungen nicht nur schwer zu übersetzen, sondern auch kaum zu vermeiden sind; denn der Wandel der Begriffe sei selbst ein Teil der Geschichte (MÖCKEL 1988). Die Bezeichnungen „blödsinnig“, „idiotisch“ oder „schwachsinnig“ werden heute unter dem Begriff „geistigbehindert“ subsumiert; in der praktischen Geistigbehindertenpädagogik verwendet man inzwischen auch „geistig beeinträchtigt“. Der Begriff „taubstumm“ wiederum wird durch „gehörlos“ ersetzt, da die Etymologie des Wortes taub auch die Bedeutungen „dumpf, unsinnig, dumm“ assoziiert.

Wohlwissend, daß die Verwendung der historischen Termini problematisch bleiben wird, werden sie im folgenden dennoch in der Analyse und Darstellung der Quellen beibehalten. Durch die kursivierende Form sollen sie als historische Begriffe kenntlich gemacht werden, zugleich als Hinweis darauf, daß dem Sprachgebrauch unvermeidbar diffamierende Konnotationen innewohnen.

Theologen und Ärzte und ihre je spezifische Sichtweise des geistig behinderten Menschen.

Am Anfang stand die Medizin und ihr Versuch, nicht nur - wie PINEL - die Geisteskranken aus ihren Ketten zu befreien, sondern auch die Krankheit zu verstehen (FOUCAULT 1961; DÖRNER 1969). Die unterschiedlichen Theorien und Erklärungsansätze, die dabei entstanden, führten nicht unmittelbar zur Pädagogik; denn schon nach Meinung der meisten Ärzte war der angeborene bzw. früh erworbene *Blödsinn* nicht behandlungsfähig oder therapierbar, analog dem sog. *sekundären Blödsinn*, der den Abschluß eines degenerativen Prozesses innerhalb einer psychischen Erkrankung bezeichnete und das Ende aller Behandlungsbemühungen bedeutete. Einige Ärzte, z.B. J. ITARD⁴, der freilich zugleich in einer Taubstummeneinrichtung arbeitete, wandten sich dennoch dieser Klientel zu, und nicht nur in beobachtender Distanz, sondern in der Absicht sie zu fördern. ITARDS Versuch zu Beginn des 19. Jahrhunderts, das „Wildkind von Aveyron“ zu unterrichten, ist deshalb in mehrfacher Hinsicht bedeutsam (MALSON/ITARD/MANNONI 1972). ITARD belegt die disziplinäre Differenz, die mit der Annahme der Bildungsfähigkeit des Menschen und mit dem Verweis auf die Lerngeschichte als erklärende Variable für aktuelle Defizite gesetzt wurde. ITARD macht plausibel, zu welchen produktiven methodischen Inspirationen der Sensualismus als Hintergrundtheorie der (Sonder-)Pädagogik führt (HOFER 2000), und er wird zum Vorbild einer eigenen Pädagogik der geistig Behinderten, sichtbar vor allem in den Arbeiten von E. SEGUIN.

Der Begriff der Entwicklung und der Versuch einer präziseren Klassifikation der Klientel wird in diesem Kontext nicht nur zum differenzstiftenden Merkmal für psychiatrische Theorien, sondern letztlich auch zum Startpunkt für pädagogische Arbeit. Der berühmte *Irrenarzt* ESQUIROL⁵ z.B. beschäftigte sich mit dem angeborenen *Blödsinn* als Geisteskrankheit und lieferte Unterscheidungsmerkmale, die letztlich auch pädagogisches Handeln anschlussfähig machen. Er teilte das Phänomen ein in eine schwere (*Idiotie*) und eine minder schwere Form (*Blödsinn* oder *Imbecillität*) und nahm als übergeordneten Fachterminus den Begriff *Idiotie*. ESQUIROL sorgte auch für erste und notwendige Distanz zwischen lebensweltlichen und alltagssprachlichen Vorurteilen und psychiatrisch legitimierbaren Unterscheidungen. Bei den speziellen Unterarten der *Idiotie* hielt er zwar an den *Cretinen* als Kategorie fest,

4 JEAN MARC ITARD (1774–1838), Arzt, Wissenschaftler, Taubstummepädagoge.

5 JEAN ETIENNE DOMINIQUE ESQUIROL (1772–1840), wurde 1810 Nachfolger PINELS an der Salpêtrière, der Pariser Irrenanstalt für Frauen.

zeigte aber, daß die Zurechnung der sog. *Cagots* und der *Albinos* nicht begründbar war. Während die Zurechnung der *Cagots*, einer „Menschenraçe“ in verschiedenen Gegenden Frankreichs, nur belege, wie die Ausgrenzung von *Parias*, soziale Ächtung und Vorurteile mit dem Stigma des ‚Idioten‘ einhergehen, zeigte er an den *Albinos* die methodischen Probleme der Klassifikation von Menschen, die lange für eine besondere und degenerierte Rasse gehalten wurden, denen man eine „schwächliche Constitution“ und schwache intellektuelle Fähigkeiten zugeschrieben habe. ESQUIROL wehrte solche Zuschreibungen schon mit der Beobachtung ab, daß sowohl gebildete und sozial integrierte *Albinos* als auch solche in Irrenanstalten aufgefunden wurden, also kaum eine als idiotisch qualifizierbare „Menschenraçe“ identifiziert werden könne.⁶

Hinsichtlich der Zurechnung der *Cretinen* zu den *Idioten* bestand aber auch für ESQUIROL kein Zweifel. Sie galten unbezweifelt als die „Idioten der Gebirge“, haben dieselbe „intellectuelle Unfähigkeit“ und „physische und psychische Insensibilität“ wie die *Idioten*, lassen sich auch genau wie diese in drei Klassen einteilen (ESQUIROL 1838, S. 197). Man finde sie in Gegenden mit bestimmten klimatisch-tellurischen Verhältnissen, z.B. in den Tälern und Schluchten der Pyrenäen und Alpen, ihr hervorstechendstes körperliches Merkmal sei ihr Kropf. Die *Idioten* befänden sich auf der „niedrigsten Stufe der menschlichen Intelligenz“, zuweilen fehle ihnen sogar der Selbsterhaltungstrieb, was sie unter die Tiere stelle. Ihr Zustand bleibe statisch und unheilbar, aber einige von ihnen - und hier schließt die Pädagogik an - seien für Erziehung „empfindlich“: „Die Intelligenz bleibt bei ihnen so, wie sie in ihrem Entstehen oder zu dem Zeitpunkte war, als ihre Entwicklung stockte.“ Sie haben keine Sprache, „weil sie nichts zu sagen haben“, in ihrem Fühlen und Wollen zeigten sie nur Stumpfheit. Die *Imbezillen* könnten einige wenige Fertigkeiten entwickeln: „Sie fühlen, denken, sprechen und sind für Erziehung empfindlich“, aber „ihre Empfindungen sind schwach und flüchtig, ihr Gedächtniss ist wenig thätig und wenig sicher; ihr Wille ist ohne Energie; sie

6 In der „Allgemeinen Enzyklopädie für praktische Aerzte und Wundaerzte“, dem „Taschenbuch der Staatsarzneiwissenschaft“, wird für den ärztlichen Stand schon knapp festgehalten: „Dass die Albino's (Kakerlaken) sich zum Blödsinn neigen, findet sich nicht bestätigt“. (S. 160) Der Schweizer Arzt und Philosoph I.P.V. TROXLER (1780-1866), einer der Anreger von GUGGENBÜHL, wehrt dagegen noch 1830 die Auffassung ab, im Albinismus nur eine Pigmentanomalie zu sehen. Für ihn ist die „Blind-Lähmheit“ eine Form des Kretinismus, die „cretinische Leucophlegmatie“: „Wer das Licht nicht erträgt, hat auch keines in sich. Wie das Auge, so der Geist. Imbecilltaet in dem einen, wie in dem andern; Die Farbe nur das Zeichen davon.“ (TROXLER 1836, 15)

können combiniren, vergleichen, aber sich nicht bis zu allgemeinen und abstrahirenden Bemerkungen erheben.“ (ESQUIROL 1838, S. 161, 164)

ESQUIROL interessierte sich vor allem für anatomische und phrenologische Erkenntnisse: Schädelmaße, Physiognomie, Sectionsergebnisse; er hatte eine umfangreiche Büsten- und Schädelammlung angelegt. Für den Kretinismus wurde dann im letzten Drittel des 18. Jahrhunderts die stärker naturwissenschaftliche Denkweise folgenreich. Er wurde vor allem mit der sog. Miasmtheorie gedeutet und die Luft- und Bodenbeschaffenheit einer Region wurde für die Krankheit verantwortlich gemacht. Erst im 20. Jahrhundert wurde das Phänomen als eine Stoffwechselkrankheit erkannt, die auf einer Dysfunktion der Schilddrüse beruht, hervorgerufen durch Jodmangel. Klassische Jodmangelgebiete sind und waren Endmoränenengebiete, wie z.B. die südlichen Alpenländer, und hier trat der Kretinismus endemisch auf (so daß im Grunde auch die Empirie die alten Deutungen ebenfalls nahelegt). Das Erscheinungsbild waren typische körperliche Merkmale, zum großen Teil, so die zeitgenössische Wahrnehmung, verbunden mit verminderten geistigen Fähigkeiten.

Es ist deshalb vielleicht nicht nur ein Zufall oder gar die göttliche Eingebung und der überraschende Blick auf das Phänomen, den ihr Urheber stilisiert, die zum Beginn der pädagogischen Arbeit mit den *Cretinen* ausgerechnet in der Schweiz führten. Der schweizerische Arzt J.J. GUGGENBÜHL⁷ jedenfalls eröffnete 1841 auf dem Abendberg bei Interlaken seine zunächst wegen ihrer Erfolge berühmte, dann wegen des anscheinend deutlichen Scharlatinismus ihres Gründers berüchtigte „Heilanstalt für Cretinismus“. Sie wirkte weithin als das initiative Moment vieler weiterer Anstaltsgründungen und wird bis heute als Startpunkt der Förderung *Blödsinniger* überhaupt gewertet.⁸ GUGGENBÜHLS Leistung ist dabei nicht einfach qualifizierbar, schon weil er in der Auswahl seiner Klientel sorgfältig darauf achtete, nicht von erwartbarem Mißerfolg belastet zu werden. Aber er kannte die pädagogischen Grundprinzipien einer jeden Methode, z.B. Vertrauen herzustellen, Zuwendung zu geben, Interaktion zu kontrollieren, und er versuchte sich an problemspezifischen Aufgaben und Arbeiten.

7 JOHANN JAKOB GUGGENBÜHL (1816–1863), Arzt, Medizinstudium 1832-36 in Zürich und Bern, danach Studienreisen und Tätigkeit als praktischer Arzt.

8 Die Beschäftigung der Naturwissenschaftler und Mediziner mit dem Phänomen „Schwachsinn“ in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts ist Thema der Abhandlung von DOROTHEA MEYER (1973). Den Einfluß die Kretinismusforschung auf die Entwicklung der Schwachsinnigenfürsorge, insbesondere am Beispiel GUGGENBÜHLS, beleuchtet HEINRICH MAURI (1976).

KARL RÖSCH⁹, Anfang der 1840er Jahre der Königlich Württembergische Oberamtsarzt zu Urach, erstellte auf Order seines Königs eine Studie über das Vorkommen des Kretinismus in Württemberg. Wie in vielen zeitgenössischen Darstellungen findet sich auch bei ihm als Topos der Überlegungen die Frage, ob der Kretin eher der Gattung Mensch oder dem Tier zuzuordnen sei:

„In der Form des Blödsinns hat der Kretinismus das wichtigste, vorzugsweise dem psychischen Leben dienende Organ ergriffen und den Menschen um sich selbst gebracht. Der Blödsinnige steht selbst unter dem Thiere, denn der Mangel an Selbstbewusstsein und vernünftiger Selbstbestimmung entspricht der Natur des Thieres, während er bei dem Menschen Entartung, Karrikatur ist und als Verzerrung und Verkehrung des Obersten in der Natur erscheint.“ (RÖSCH 1844, S. 146)

RÖSCH kannte GUGGENBÜHL, das große Vorbild in der Schweiz, und er bezog sich zunächst, bevor er zu seinem Kritiker wurde, ganz affirmativ auf ihn. Wenn er in seinen Aufzeichnungen neben sanitätspolizeilichen Notwendigkeiten zur Prävention und Ausrottung des „Übels Kretinismus“ auch Kur- und Behandlungsmaßnahmen vorschlug, standen aber tradierte Überzeugungen neben modernen Ansichten. Nach dem Vorbild des „Abendberg“ sei für eine nicht unheilbare Teilpopulation eine „umfassende Anstalt zu errichten für Heilung und Erziehung scrofulöser und rhachitischer, taubstummer, blödsinniger, überhaupt in der leiblichen und geistigen Entwicklung zurückgebliebener und der Ausartung oder elendem Siechthum entgegengehender Kinder [...]“. „Mütterliche Pflegerinnen“ und Lehrer für den Unterricht sollten hier unter der Leitung eines Arztes zum Wohle der Kranken zusammenarbeiten. Im Gegensatz dazu müßte der weitaus größere Teil der Kretine, die unheilbaren, erwachsenen Kranken, aufgrund ihrer gefährlichen Außenwirkung separiert werden: sie gefährdeten namentlich Kinder durch ihre „lähmende Wirkung auf geistige Entwicklung“ und sogar die Möglichkeit des „Versehens“ für Schwangere hält RÖSCH für eine nicht auszuschließende Gefahr (RÖSCH 1844, S. 232).

3 Saegerts Arbeit in Berlin

Auch in Berlin kam, wie in Frankreich, der entscheidende Anstoß, *Blödsinnige* als bildungsfähig zu betrachten, aus der Taubstumpenpädagogik. Lehrer in *Taubstumpenanstalten* waren immer wieder mit Kindern in Kontakt ge-

9 KARL HEINRICH RÖSCH (1808–1866). Auf Initiative von RÖSCH entstand 1847 die heute noch bestehende Anstalt Marienberg.

kommen, die als intellektuell schwach galten und in der pädagogischen Arbeit Schwierigkeiten aufwarfen. In der Konsequenz mögen sich einige Taubstumme als nicht sprechende *Blödsinnige* herausgestellt haben. In der Regel wurden diese Kinder entsprechend den Reglements der Anstalten dann als „nicht bildungsfähig“ aus den Einrichtungen entlassen und damit zugleich die pädagogische Arbeit abgebrochen. Erst ein Zufall führte zu einer anderen und damit letztlich auch zu einer neuen pädagogischen Praxis.

Als nämlich C. W. SAEGERT im März 1842 sich bei dem zur Prüfung der Bildungsfähigkeit vorgeführten Knaben HERMANN TAUBE in seiner Einschätzung irrte und das nach zeitgenössischen Kriterien *blödsinnige* Kind als stumm, aber bildungsfähig diagnostizierte, löste er eine Kette von Diagnosen und Versuchen mit ungeahnten Folgen aus. Der Knabe wurde auf die Expektantenliste gesetzt und erst bei weiteren Begegnungen (er war als Demonstrationsobjekt für den neuen Taubstummenlehrer-Kursus vorgesehen) kam SAEGERT zu einer anderen Einschätzung. Einen „widerlichen Ausdruck der Dummheit und Stumpfheit“ bemerkte er nun in seinem Gesicht. Sein „eifriges Umhergehen“, das „Anfassen und Ansehen aller Gegenstände“ interpretierte er nicht mehr als Interesse, sondern als „Bewegungstrieb“ und instinktmäßiges Verhalten. Auch verglich er ihn in seiner Art und Weise, Befehlen nachzukommen mit einem Hund in der Dressur. Aber er sah zugleich doch noch „einen Keim zur Entwicklung“, weswegen er den Knaben trotz der Diagnose „blödsinnig“ zur privaten Unterrichtung aufnahm: er habe normale Sprechwerkzeuge und verwende z.B. die zwei Worte „Ida“ und „Mama“ zutreffend als Benennungen für Schwester und Mutter.¹⁰

Für SAEGERT wurde dieses neue pädagogische Problem gleichzeitig zum Anlaß, seine eigene pädagogische Theorie zu entwickeln. Dabei stand für ihn als Ausgangspunkt fest, daß sich die menschliche Entwicklungsbedürftigkeit und Bildungsfähigkeit aus der Gottesebenbildlichkeit des Menschen herleiten lassen. Gott habe jeden Menschen mit einer Seele geschaffen und ihre Natur sei die Entwicklung. Normalerweise entfalte sie sich von selbst, aber selbst bei einem *blödsinnigen* Wesen sei sie zwar „gestört“, aber dennoch vorhanden, wenn auch nur als „bloße Möglichkeit“. Hier beginne die pädagogische Aufgabe:

„Der Geist an sich kann nicht erkranken; die Grundideen der Wesen bleiben in ewiger Klarheit, wenn auch die organische Darstellung derselben verkümmert worden ist; inso-

10 Die „Behandlung“ des Hermann TAUBE wurde von SAEGERT tagebuchartig dokumentiert und teilweise in seiner ersten Schrift „Über die Heilung des Blödsinns auf intellectuellem Wege“ veröffentlicht.

fern die Seele aber eine Daseinsweise des Geistes ist, insofern sie den Zweck hat, sich nach allen Seiten hin zu entwickeln und ihre Beziehungen zur Welt, zu den Subjecten und zum Absoluten zum Bewußtsein zu bringen, insofern sie für diesen Zweck eines Organismus zur Vermittelung bedarf, kann sie in ihrem Bildungszwecke behindert, irgeleitet und in jeder Weise ihrer Bethätigung gestört werden.“ (SAEGERT 1846, S. 130)

SAEGERTS ehrgeiziges Ziel war es, diese Kinder „bildungsfähig“ zu machen, d.h. die Voraussetzungen für die Teilnahme am Elementarunterricht zu schaffen und damit durch pädagogische Arbeit selbst die Möglichkeit des Lernens zu erzeugen. In den 1845 den Behörden zur Genehmigung vorgelegten Statuten heißt es:

„Die Anstalt betrachtet ihre Aufgabe als gelöst, wenn die Zöglinge für den gewöhnlichen Unterricht der Elementarschule befähigt sind und überläßt es denn den Interessenten, ihre Kinder oder Pflégbefohlenen in eine gewöhnliche Schule zu schicken, privatim unterrichten oder die für solchen Zweck einzurichtenden Klassen der Anstalt besuchen zu lassen.“

Selbst die soziale Problematik des Lernens in einer altershomogenen Schulklasse, wie sie die Elementarschule darstellte, ist ihm bewußt. Angesichts der besonderen Probleme seiner Klientel fügte er deshalb im Begleitschreiben zu seinem Antrag gleich hinzu:

„[...] in Betreff der Schulklassen: Kinder, die im Alter von 13 bis 14 Jahren erst in die Anstalt treten, können nach Beseitigung des Blödsinnes füglich nicht bei fünf bis sechs-jährigen anderen Kindern in der Schule sitzen; sie werden dort auffallend, leicht geneckt und verspottet, und damit neuerdings unglücklich gemacht. Es ist daher für solche jedenfalls am besten, wenn sie in einer besonderen Klasse hier fortgebildet werden.“ [Herv. i. O.] (BLHA 2: Bl. 51 ff.)

Nicht nur „zum Sprechen und zum Gebrauch der Sprache [...] allein, sondern auch zum richtigen Denken“ möchte SAEGERT die Kinder bringen (BLHA 3).¹¹ Das Mittel dazu sollte sein „intellectuelles Verfahren“ bereitstellen. Darunter verstand er „methodischen Unterricht“ und „geistige Beschäftigung“, also eine systematische Förderung, die in kleinen aufeinander aufbauenden Schritten und in vielen Wiederholungen die Sinne anregen und so allmählich Begriffe entwickeln sollte. Ein und dieselbe Anschauung mußte so oft wiederholt werden, bis sie „mit Klarheit reproducirt wird“.

11 Aus einem Attest von SAEGERT über die achtjährige JULIE ALBERTI vom 28. April 1855. Bei einem mindestens 6jährigen Aufenthalt in der Anstalt stellt er für sie vollständige Elementarbildung inclusive der Vorbereitung zur Konfirmation in Aussicht

Den *Blödsinn* definierte er als Krankheitszustand des Centralorgans, „bei welchem ein menschliches Individuum unter den gewöhnlichen Entwicklungsbedingungen nicht auf die normalmäßige Stufe der Entwicklung bis zur Schule gelangt“. Die medizinische Heilkunst hielt er als Ergänzung für notwendig; denn sie soll den Einklang zwischen Geist und Körper herstellen. „Diese allein kann aber den Zustand nicht heilen, wie in Tausenden von Jahren bewiesen worden, sondern es muß noch ein anderes Verfahren hinzutreten, das pädagogisch-gymnastische durch intellektuelle Mittel“. ¹² Eine spezielle Diätetik sollte schließlich Nebenkrankheiten (typisch waren anscheinend Verdauungsstörungen, Wurmbefall, Scropheln etc.) auskurieren und fehlerhafte Ernährung durch die Eltern ausgleichen. Damit würden die Kinder aufnahmebereiter für die „intellektuelle Gymnastik“.

Die Seele aber blieb für ihn die „ursprüngliche Möglichkeit zu allem“, auch zum nachholenden Lernen. Daraus folgte SAEGERT eine universale Bildungsfähigkeit, deren Entfaltungspotential aber, wie er einschränkend bemerkte, nicht bei jedem Menschen gleich ausgeprägt sein kann:

„In jedem menschlichen Individuo müssen sich also die allgemeinen Eigenschaften der menschlichen Gattung wieder finden, also auch bei den blödsinnigen Individuen und diese Ueberzeugung hat mich getrieben, ihre Ausbildung und Entwicklung zu versuchen. Ich bin vielfach deshalb mißverstanden worden; man hat mir die Ansicht untergelegt, als meinte ich, durch methodische Entwicklung aus Jedem Alles machen zu können; ich bin weit von solchem Unsinn entfernt.“ (SAEGERT 1846, S. 139)

Schon zu Beginn der institutionalisierten Bildung geistig Behinderter wird also das Problem von Absicht und Wirkung der Pädagogik erörtert und dabei wird grundsätzlich zwischen zwei Qualitäten der Erziehungsarbeit und ihrer Effekte unterschieden: echte geistige Bildung oder Abrichtung bzw. Dressur. Die Absicht der Pädagogik ist es selbstverständlich, das genuin Menschliche, nämlich das Bewußtsein, auszubilden. „Ohne von vorneherein Bewußtsein zu erzielen, ließe sich die Blödsinnigenbildung nur mit der Dressur der Thiere vergleichen“, sagte SAEGERT (SAEGERT 1846, S. 134). Die vom preußischen Kultusminister EICHHORN eingesetzte Prüfungskommission, die SAEGERTS Arbeit in den ersten zwei Jahren begleitete, ließ in ihrem Bericht erkennen, daß sie die Fortschritte der Kinder ebenfalls in diesen beiden Dimensionen beurteilte - und sie erkannte deutliche Differenzen, wie sich ihren Beobachtungen über verschiedene Schülerinnen und Schüler eindeutig entnehmen läßt: Bei den zuerst beschriebenen drei Schülerinnen sei nur Abrichtung, bei

12 Schulblatt für die Provinz Brandenburg 12 (1847). SAEGERT stellt hier seine Veröffentlichungen vor.

der zweiten Gruppe von Zöglingen echte Bildung zu konstatieren. Dabei spielt nicht allein die Schematisierung von Mensch und Tier eine Rolle, sichtbar wird auch, daß die Beobachter, geschult primär durch ihre Alltagsarbeit außerhalb der Geistigbehinderten-Pädagogik, mit den spezifischen Erfolgskriterien nicht in dem Sinne umgehen können, der für den Pädagogen SAEGERT von Bedeutung war:

„Der Director Saegert führte uns zuvörderst drei weibliche Zöglinge
Therese Schröck
Dorothea Münde, und
Pauline v. Stosch

... vor. Die drei genannten Mädchen stehen auf ungleichen Stufen der geistigen Entwicklung; am wenigsten gefördert erscheint die Therese Schröck, obwohl der Dir. Saegert mit Rücksicht auf den früheren fast thierischen Zustand dieses Mädchens der Meinung ist, daß an ihm sich der Erfolg des angewendeten Verfahrens am entschiedensten bewährt habe. Sie hat, seitdem sie in Behandlung des Dir. Saegert ist, in Haltung, Gang und Manieren menschliche Sitte angenommen, sie versteht und vollzieht Aufträge, die ihr in Worten (nicht durch bloße Zeichen) gegeben werden, jedoch nur solche, die in dem Kreise der ihr durch Uebung bekannt gewordenen Zustände und Thätigkeiten liegen. Sie unterscheidet Farben und Gegenstände, obwohl nicht mit völliger Sicherheit, sie zeigt Theilnahme an dem, was um sie her vorgeht und scheint für Lob und Tadel empfindlich zu sein. Die Bildung artikulierter Laute gelingt ihr nur mit Mühe, die Zahl der Laute, die sie nachbildet, ist noch gering. Laute zu verbinden, vermochte sie bei der Prüfung noch nicht.

Ungleich weiter gefördert zeigten sich Dorothea Münde und Pauline von Stosch, welche die ihnen vorgelegten Fragen über die Bildertafeln von Reimer und Wilke meistens richtig verstanden, auf die Gegenstände, nach denen gefragt wurde, hindeuteten und in der Bildung artikulierter Laute so weit gekommen sind, daß sie nach Anleitung der ihnen vorgelegten Lautzeichen zwei Laute miteinander verbinden. Die Pauline von Stosch spricht auch schon einzelne Wörter und kennt deren Bedeutung.“

Die Beobachter bringen die ihnen vertrauten Kriterien der Bewertung von Unterricht zur Geltung, sie sehen damit Unterschiede, wenn auch nicht sensibel genug für die schwierige Arbeit des Sonderpädagogen, und sie verweisen auf die Schulung der Sinne und auf das Material, „die Bildertafeln von Reimer und Wilke“, von denen diese Pädagogik im wesentlichen lebte. Erfolge wurden freilich an anderen als diesen Indikatoren festgemacht:

„Sehr befriedigend, und wir dürfen wohl sagen, erfreulich sind die Erfolge, die der Director Sägert an vier anderen Blödsinnigen
Albert Krone ...
Herrmann Taube ...
Theodor Morhauer ...
Valeska Kiepert ...

erreicht hat, insbesondere war dem mitunterzeichneten Geh. Ober-Regierungs-Rath Kortüm, der den Herrmann Taube mit dem Geheimen Medicinal-Rath Dr. Müller im Frühling v.J. und den p Krone und Morhauer im Juli vorigen Jahres gesehen hat, die jetzt deutlich hervortretende geistige Bildung dieser Knaben in hohem Grade überraschend.

Die vier genannten Zöglinge waren sämmtlich so weit gefördert, daß die Commissarien eine Unterredung mit ihnen über Gegenstände ihres Gedankenkreises anknüpfen konnten. Sie beantworteten Fragen über ihre persönlichen Verhältnisse richtig und vermehlich, sie gaben über die Bedeutung der ihnen vorgelegten Bilder genügende Antworten meist in vollständigen Sätzen, sie lasen Gedrucktes mit ziemlicher Fertigkeit und beantworteten Fragen über das Gelesene, wenn auch nicht immer genügend, doch so, daß an der Möglichkeit, sie zum Verständniß des Gelesenen zu führen, nicht mehr zu zweifeln ist.“ (BLHA 2: Bl. 42–48)¹³

Das Lob für SAEGERT, das hier anklingt, und die Erinnerung an frühere positive Urteile aus der Medizin, die mit der Nennung des Physiologen MÜLLER verbunden ist, sprechen allerdings auch für die Anerkennung der Leistung, die innerhalb und außerhalb der Pädagogik dieser schwierigen Arbeit zugeschrieben wurde. SAEGERTS Arbeit bezeichnete tatsächlich eine Zäsur in der Geschichte der Pädagogik der Geistigbehinderten, und die methodisch geschulten Pädagogen können an seiner Klientel beobachten, wie sich diese Zäsur manifestiert.

4 Wahrnehmung und Behandlung der Behinderten in Berlin und Brandenburg vor Saegerts Arbeit

Wodurch war die Lebenslage *idiotischer* Kinder geprägt, bevor sie durch die innovativen Anstrengungen von Pädagogen wie SAEGERT in den Status förderbarer, „bildungsfähiger“, Individuen erhoben wurden? Zunächst entschied die soziale Herkunft über ihren Lebenslauf und Bildungsgang. Kinder aus höheren Ständen hatten in materieller Hinsicht ein angenehmeres Leben, wahrscheinlich waren sie in der Obhut privater Erzieher und Lehrer. Konnten sie nicht mehr in der Familie sein, aus welchen Gründen immer, bestand die Möglichkeit, private Pflege oder einen Platz in einem gut geführten Hospital zu bezahlen. Die Kinder aus den „niedereren Ständen“ waren dagegen deutlich im sozialen Abseits. Flehentliche Bitten um Unterstützung, die sich in den Akten finden, geben einen Einblick, welch große Belastung sie für ihre Familien darstellten, vor allem wenn nur noch ein Elternteil vorhanden war. So

13 Aus dem Bericht der Prüfungskommission vom 17. Februar 1845 über „die von Saegert geleitete Behandlung mehrerer blödsinniger Personen“.

gut es ging, wurden sie in der familiären und dörflichen Gemeinschaft ausgehalten und im Alltag getragen und gestützt. Die Probleme wuchsen aber mit den Kindern. Wenn sie älter wurden, konnten sie nur in beschränktem Umfang zu Arbeiten angehalten werden, z.T. mußten sie aufwendig betreut, bewacht, gepflegt werden, so daß den armen Familien nicht nur der Zuverdienst durch ein Kind entging, sondern oft auch noch die eigene Erwerbsarbeit außer Haus unmöglich gemacht wurde. Für die größte Not standen zur Entlastung der Familien nur Institutionen mit verwahrendem oder direkt bestrafendem Charakter zur Verfügung wie Korrektions-, Siechen-, Arbeits- oder Armenhäuser. *Blödsinnige* Kinder wurden aber schon im frühen 19. Jahrhundert nicht mehr ausschließlich von den Behörden der Armenfürsorge als Problem der sozialen Kontrolle wahrgenommen, sondern auch schon von den Schulbehörden und dann als Thema für pädagogische Arbeit. Man findet die *blödsinnigen* Kinder bzw. *schwachsinnigen* jungen Erwachsenen in den 1830er Jahren in verschiedenen Verzeichnissen erwähnt: in Statistiken der Arbeitshauschule, in Nachforschungen zur Erfüllung der Unterrichtspflicht oder in Zusammenhang mit Recherchen zum Privatunterricht verwahrloster Kinder. Selbstverständlich stellten sie hier keine eigenständig definierte Zielgruppe dar, der man etwa „Fördermaßnahmen“ zuwenden wollte. Sie fielen als Mitglieder von gesellschaftlichen Randgruppen auf, aber sie wurden damit schon, zumindest zeitweise, Adressaten staatlicher Bildungsbestrebungen. Das galt z.B. für die obdachlose Jugend, die vor lauter „zuchtlosen Umherschweifens“ nach Meinung der staatlichen Beobachter nicht dazu kam, sich die nötigen Schulkenntnisse für die Konfirmation anzueignen und den Status des guten Christen zu erreichen.

Ein großes Problem entstand aber vor allem dann, wenn die Geistlichen sich weigerten, die Konfirmationsreife zu erteilen. „Der Knabe soll zum Confirmanden Unterricht, aber kein Prediger nimmt ihn an“, klagte der Vater des 15jährigen JUNG MANN und erlebt in seinem Bittschreiben die Gnade Seiner Majestät, seinen Sohn in der Anstalt des Dr. HEYER unterzubringen, „damit er zum Christenthum geführt und zu einer Beschäftigung angeleitet werde“ (GSTA: Bl. 107). Der Konfirmation als Ritual innerhalb der Statuspassage vom Kind zum Erwachsenen kommt eine Schlüsselrolle zu. Die Frage, ob ein Heranwachsender „konfirmationsfähig“ ist und die ergänzende, ob er auch „erwerbsfähig“ ist oder doch zumindest zur „leidlichen Erwerbsfähigkeit gebracht“ werden kann (GSTA), führt deshalb ins Zentrum der Kriterien, die von den Beobachtern genutzt wurden.

Daneben zählen innerpädagogische Kriterien: In den aufwendig geführten Erhebungen der Städtischen Schuldeputation zur Auffindung der „schulfähigen“

gen Kinder, welche keinen Unterricht genießen“, wird *Blödsinn* bzw. *Schwachsinn* zuweilen als Schulversäumnisgrund genannt. So heißt es über die 11jährige IDA FRIEDRICH: „Hat früher die Schule des Herrn Groß besucht, kann wegen Geistes-Abwesenheit dieselbe nicht mehr besuchen. Fehler im Sprachorgan.“¹⁴ Von einem regelmäßigen Besuch der Schule und des Religionsunterrichts versprachen sich die Behörden die „Verstopfung der Quellen der Verwahrlosung“ und eine Besserung jugendlicher Verbrecher (LAB 3: Bl. 145), denn die „unausbleiblichen Folgen eines ungeordneten Schulbesuchs“ seien Armut, Bettelei und Diebstahl. „Je voller die Schulhäuser, um so leerer die Armen- und Zuchthäuser“, lautete die Überzeugung in den Königlich Preußischen Staaten.¹⁵ Vor diesem Hintergrund wurden zur Erfüllung der Schulpflicht etliche Anstrengungen unternommen, bis hin zur Anwendung strafrechtlicher Maßnahmen. Immer häufiger mußte dabei allerdings auch festgestellt werden, daß selbst eine gemeisterte Konfirmation nicht einmal mehr als Nachweis für das Vorhandensein der nötigen Schulkenntnisse gelten konnte, ganz zu schweigen von seiner Garantiefunktion für einen sittlichen Lebenswandel. Darum sollte der Schulunterricht sogar „nicht blos bis zum 14. Lebensjahre, sondern solange fortgesetzt werden [...], bis es [das Kind, U.K.] die jedem vernünftigen Menschen seines Standes nothwendigen Kenntnisse gefaßt hat“.¹⁶

Zu den „vernünftigen Menschen“ wurden die *Blödsinnigen* offensichtlich nicht gerechnet. Es finden sich deshalb auch keine Hinweise, daß für diese Kinder weitere Anordnungen zur Vermittlung von Schulkenntnissen getroffen wurden, in dem Maße wie das etwa für die kranken oder an einem körperlichen Fehler leidenden oder für die an einen anderen Wohnort verzogenen Kinder der Fall war. Daß ein Kind „wegen Blödsinns nicht zur Schule angehalten werden kann“, wurde zunächst einfach hingenommen (LAB 3: Bl. 77). Im Februar 1834 wurde z.B. der 18jährige LUDWIG SPIERLING gemeinsam mit seinem 13jährigen Bruder CARL in das Arbeitshaus aufgenommen. Der Vater war tot, und die Mutter konnte als Glas-, Lumpen- und Knochensammlerin nicht mehr für die Kinder sorgen: „Die beiden Brüder sind der Mutter genommen wegen ihrer zu großen Verwahrlosung, und verbleiben bis auf anderweitige Bestimmung im Arbeitshause. Der ältere Bruder ist geistes-

14 LAB 3: Bl. 7–10: Extract aus den Schul-Tabellen der 25. ArmenCommission vom 12. Juli 1834.

15 Kameralistische Zeitung für die Königlich Preußischen Staaten. Ein Centralblatt für Verwaltungs- und Kommunal-Behörden und Beamte aller Art, 3. Jg., Nr. 13 vom 25. März 1837. In: LAB 3: Bl. 230.

16 LAB 3: Bl. 183: Königl. Schul-Collegium der Provinz Brandenburg am 2. April 1836.

schwach“. Ob LUDWIG in der Arbeitshauschule etwas beigebracht werden konnte, wird wohl immer ein Geheimnis bleiben. Auf jeden Fall war er diesem Milieu nicht gewachsen. Ein Jahr später ist er „an der Abzehrung verstorben“, sein Bruder konnte immerhin „nach erfolgter Einsegnung zu einem Nagelschmidt in die Lehre“ gegeben werden (LAB 2: Bl. 51, 68, 69). Wie LUDWIGS Leben verlaufen wäre, wenn er überlebt hätte, kann man nur vermuten. Vielleicht wäre er irgendwann entlassen worden, um dann „wegen Bettelns und Umhertreibens“ wiederum für einige Zeit zum „Häusling“ zu werden. Ebenso war die im August 1834 fast 16jährige SOPHIE WERNER wahrscheinlich völlig auf sich gestellt:

„Sie leidet an Epilepsie und Blödsinn und hat deshalb keinen Schulunterricht genossen. Sie ist der Mutter öfters entlaufen und hat sich Wochenlang umhergetrieben, und da ihr die Mutter nicht die gehörige Aufmerksamkeit schenken kann, hat sie die Aufnahme ins hiesige Hospital nachgesucht.“ (LAB 2: Bl. 61, 91, 92)

Um die verwahrlosten jungen Erwachsenen kümmerte sich dagegen der Staat, zumindest mit Vorschriften. „Gänzlich verwahrloste Kinder“ über 14 Jahre sollten privat unterrichtet und zur Konfirmation gebracht werden. Zu diesem Zweck wurden sechs Kommunallehrer beauftragt, gegen eine „Remuneration“ von 6 Thalern pro Schüler (für eine nachgewiesene Konfirmation stand noch ein Extrabetrag in Aussicht), abends von 7 bis 9 Uhr Unterricht „im Lesen, Rechnen, Schreiben und in der Kenntniß des Katechismus, so wie der vorzüglichsten Bibelsprüche und im Auswendiglernen der gangbarsten Kirchenlieder“ zu erteilen.¹⁷ Die Präsenzlisten zeigen, daß die Motivation der eigentlichen Zielgruppe mehr als gering war; denn die meisten fehlten häufig, viele erschienen nicht ein einziges Mal. In einer Nachweisung von 1847 findet man einige der Schüler, die wegen geistiger Beeinträchtigungen als unterrichtsunfähig gelten: JOHANN FRANZ WICHT, geb. 25.1.24, dem Unterricht zugewiesen am 1.7.43, Sohn eines Webers aus der Palisadenstraße: „[...] ist bis Octbr. 45 von Helwig unterrichtet, ist aber wegen Geistesschwäche entlassen und auch eben deswegen nicht eingeseget, womit das Consistorium einverstanden ist“; JULIUS CARL BUSCH, geb. 11.6.28, zum Unterricht am 1.11.45, Sohn eines Maurers aus der Büschingstraße 12: „[...] der Knabe leidet an Epilepsie und befindet sich im Arbeitshause“; GUSTAV CONRAD HUGO OHNSTEDT, geb. 6.7.33, zum Unterricht 15.5.46, Sohn eines Schuma-

17 LAB 4: Bl. 1–3: §3 der Instruction der Schuldeputation für den Privat-Unterricht an verwahrlosete Kinder vom 3. August 1840.

chers in der Schönhauser 50: „[...] ist geistesschwach und kann den Unterricht nicht besuchen”.¹⁸

Die Bereitschaft der als verwahrlost geltenden Jugend, sich in den Abendstunden im Katechismus belehren zu lassen, war aber so wenig ausgeprägt, daß ab 1850 nur noch zwei Lehrer mit der Aufgabe betraut wurden, „auf Kosten der Commune Privat-Unterricht an vernachlässigte[n] erwachsene[n] Kindern [zu] erteilen“. (LAB 4, Bl. 111) Wo lagen die Ursachen für diese Mißerfolge? Sicherlich war die Arbeit sowohl mit den *Verwahrlosten* als auch mit den *Blödsinnigen* ein mühseliges Unterfangen. Da die Lehrer für die nicht anwesenden und für die nicht zur Konfirmation geführten Jugendlichen nicht bezahlt wurden, war es auch kein lukrativer Nebenerwerb. 1853 bedauerte Lehrer HENSEL, eine seiner Schülerinnen abmelden zu müssen, da seine Unterrichtsbemühungen dem Mädchen keinen Nutzen brächten: „Die meinem Privat-Unterricht überwiesene Alberte Kemmethin hat, ungeachtet ich unsägliche Mühe mit ihr hatte, doch gezeigt, daß ihrer Schwachsinnigkeit wegen es nicht möglich ist, ihr solche Schulkenntnisse beizubringen, daß sie zur Einsegnung gelangen könnte.“ (LAB 5: Bl. 86)

Unbeabsichtigt erzeugte also die Fürsorge des Magistrats für die *Blödsinnigenbildung* auch einen positiven Nebeneffekt; denn manch einer der Kommunallehrer erwarb sich im Rahmen dieser Nebentätigkeit Kompetenzen im Umgang mit den *Blödsinnigen*. Als Mitte der 1850er Jahre die Berliner Stadtverordneten mit den Erfolgen der SAEGERTschen Anstalt überhaupt nicht mehr zufrieden waren und in einer eigens dafür zusammengestellten Deputation das Für und Wider einer „Communal Verpflegungs- und Bildungs-Anstalt für schwach- und blödsinnige Kinder armer hiesiger Einwohner“ diskutierten, wird eben dieser Lehrer HENSEL als Fachkraft in die Diskussion gebracht. Ein Vorschlag aus den Konferenzen lautete, einen „Versuch mit der Verpflegung und Bildung einer Anzahl von 12 – 15 bildungsfähigen schwach- und blödsinnigen Kindern“ zu machen und der Lehrer HENSEL sollte dieser Anstalt vorstehen, da er „mit der Erziehung vertraut und hierzu besonders befähigt ist“.¹⁹

18 Alle aus: LAB 4: Bl. 81: 10. Juni 1847: Nachweisung derjenigen Kinder, welche auf dem Conto für den Privat Unterricht der Lehrer Hensel und Helwig noch offen stehen, denselben aber nach den von ihnen eingereichten Listen nicht mehr besuchen.

19 LAB 7: 6. Juni 1856: Verhandlung der gemischten Deputation behufs der Vorberathung über den von der Armen-Direction dem Magistrat unterm 7. December d.v.J. vorgelegten Plan, betreffend die Errichtung einer Communal Verpflegungs- und Bildungs-Anstalt für schwach- und blödsinnige Kinder armer hiesiger Einwohner, resp. darüber, ob überhaupt auf diese oder auf welche andere Weise für dergleichen Kinder zu sorgen sei.

In einem Verzeichnis der Städtischen Schuldeputation von 1864 wird dagegen schon eine veränderte Einstellung gegenüber den *idiotischen* Kindern deutlich. Bei einigen der aufgeführten Schüler wird bemerkt, daß die Aufnahme in eine *Idiotenanstalt* abgelehnt wurde, sie aber als Zielgruppe einer Bildungsanstalt in Betracht kämen. Zu diesem Zeitpunkt gab es schon zwei *Idiotenanstalten* in Berlin, die beide von ehemaligen Lehrern der SAEGERTschen Anstalt geführt wurden.²⁰ Jede beherbergte im Durchschnitt etwa 30 Zöglinge. Die Plätze entsprachen bei weitem nicht dem Bedarf, wie die wachsende Anzahl der abgelehnten Anträge in Folge fehlender Vakanzen dokumentierte. Die Jahrespension von 120 Reichstalern konnte auch nur von begüterten Familien vollständig aus eigenen Mitteln aufgebracht werden; alle anderen Supplicanten – vorwiegend aus den „niedereren Ständen“, wie oft festgestellt wurde – waren auf die Fonds der Armenfürsorge angewiesen.

Die Verwaltungen sahen die *blödsinnigen* Gemeindemitglieder schon wegen dieser Kosten vor allem unter dem Aspekt der Belastung der kommunalen Etats. Einer der ersten (in den Akten festgehaltenen) Anträge der Armen-direktion, ein Kind in die Anstalt von SAEGERT aufzunehmen, war für die Behörden denn auch zunächst einmal Anlaß zu einer Bestandsaufnahme:

„Die Acten ergeben, daß gegenwärtigen 33 Blödsinnige unter 20 Jahren eine monatliche Unterstützung von 47 rt 15 sg gezahlt werden muß, wozu indeß noch die Ausgaben für den blödsinnigen Sohn des Portiers Ost kommen, welcher in das Hospital des Arbeitshauses aufgenommen worden ist. Unter diesen 33 befinden sich nur 7 im Alter von 7–14 Jahren, in welchem die leichtere Ausbildungsmöglichkeit ist und würde der Magistrat daher dem Antrag der Armen-Direction seine Zustimmung geben, mit dem Zagelschen Kinde den Versuch zu machen, ob solche unglücklichen Kinder, die der Commune dauernd zur Last fallen, zu nützlichen Menschen umgebildet werden können.“ (LAB 1: Bl. 1: 26. Dezember 1845)²¹

Die Behörden notieren auch die Wirkungen ihrer Maßnahmen sorgfältig; denn über CARL ZAGEL erfahren wir wieder etwas im Jahre 1852, und zwar mit Hinweisen, die auch der diagnostischen Kapazität der Experten zu denken geben sollten: „1. Zagel, ein sehr schwerhöriger, fast taubstummer Kna-

Dieses Projekt wurde nicht realisiert, die Zusammenarbeit mit SAEGERT dagegen wieder aufgenommen.

- 20 Dabei blieb es, bis 1881 die kommunale „Idiotenanstalt Dalldorf“ (heute Wittenau) auf dem Gelände der dortigen *Irrenanstalt* eröffnet wurde.
- 21 Am 12. Januar 1846 wird „die Zahlung von 80 rt für die Behandlung des blödsinnigen Sohnes der Wittve ZAGEL in der SAEGERTSCHEN Anstalt, vorläufig auf ein Jahr“ bewilligt.

be, ist nur ein Jahr in der Anstalt geblieben und durch dieselbe nur so weit geführt worden, um in die Königliche Taubstummen-Anstalt, die früher wegen seiner Imbecillität ihn nicht aufzunehmen vermochte, übergehen zu können, in welcher er sich noch befindet und gleich den übrigen Taubstummen ausgebildet wird. Seine Imbecillität war nur eine Folge seiner fast vollständigen Taubheit und dieser Umstand sowohl, als die Kürze seines Aufenthalts in der Anstalt, lassen es nicht zu, durch ihn einen Maaßstab der Beurtheilung der Leistungen der Anstalt zu gewinnen, wengleich er derselben seine weitere Ausbildung in der Königlichen Taubstummen-Anstalt zu verdanken hat.“ (LAB 7)

Einerseits wurde die Fürsorgepflicht für die „Verlassensten unter den Elenden“, die im Laufe der Jahre auch die Teilhabe an Bildungsbestrebungen umfaßte, als Humanitätspflicht anerkannt. Von Anfang an aber wurden, andererseits, ebenso rasch ökonomische Überlegungen und Kosten-Nutzen-Rechnungen angeführt. Besser sei es nämlich, so wurde behauptet, die Kommunen investierten einige Zeit den von einer *Blödsinnigenanstalt* geforderten, zunächst horrend wirkenden Betrag von 120 rt jährlich, auf daß den *Idioten* dort einige Grundkenntnisse und Fertigkeiten für einen eigenständigen Broterwerb mitgegeben würden, als daß später jahrzehntelang eine umfassende Fürsorge gewährleistet werden müsse. Oft werde durch die „nöthige Überwachung des Unglücklichen, welche bei fortschreitendem Alter stets nothwendiger wird“, auch noch die ganze Familie in ihrer Erwerbsfähigkeit beeinträchtigt, müsse dann durch die Armenfürsorge unterstützt werden, „was nach den von uns gemachten Erfahrungen in den meisten Fällen von sehr ungünstiger Einwirkung auf die Moralität der Familie ist, indem dann vorzugsweise die Arbeitslust in den meisten Fällen geschwächt wird“. (BLHA 4)

Beachtenswert an diesem Argument ist aus der Perspektive eines Pädagogen allenfalls, daß auch schon zu diesem Zeitpunkt festgehalten wurde, daß sich eine bestimmte Altersspanne durch besondere Bildungsfähigkeit auszeichnet. In allen Stellungnahmen zu einzelnen Kindern oder zur Bildungsfähigkeit der *Idioten* im allgemeinen ist das Alter relativ früh ein entscheidendes Merkmal. Bei den Pädagogen, das heißt bei den Praktikern in den Anstalten, gab es darüber in dieser Zeit einen eindeutigen Konsens, während die Autoritäten aus der Psychiatrie, die zur Thematik befragt wurden, sich weit aus kritischer äußerten. Als sich 1863 der Oberpräsident von Brandenburg über den Stand in der *Blödsinnigenfürsorge* anhand verschiedener Erhebungen und Ausführungen informieren ließ, stellte er deshalb auch fest, daß

einheitliche Grundsätze selbst bei den Sachverständigen nicht vorhanden seien:

„Während ein Theil der Autoritäten nur bei Kindern zum 7. Jahre eine relative Bildungsfähigkeit annimmt, empfehlen andere das Alter von 7–14 Jahren als besonders günstig, wie z.B. Saegert u. Dr. Heyer, die Gründer resp. Inhaber der Bildungsanstalten für Blödsinnige in Berlin.“ (BLHA 1)²²

Trotz dieser Kontroversen sind aber immer auch ältere Kinder oder junge Erwachsene in den Anstalten zu finden. Die im Alter schon fortgeschrittenen Zöglinge müssen aber für ihre Bildungsfähigkeit optimistische Prognosen vorweisen können, um aufgenommen zu werden. So formulierten etwa die Anstaltsleiter HEYER und BÖSCH in ihren Empfehlungen zur Aufnahme u.a.: Der 12jährige „blöd- und schwachsinnige“ WILHELM WALTER „berechtigt zu besten Hoffnungen für seine Ausbildung und würde sicherlich noch konfirmations- und erwerbsfähig“; KARL SEMPFF „besucht seit dem 1.d.M. die Korbmacher Werkstatt und zeigt hier so viel Geschick, daß er dies Handwerk in so weit erlernen wird, um sich nothdürftig ernähren zu können“; als sehr wahrscheinlich wurde auch unterstellt, daß der Geist des neunjährigen CARLO DI DIO „vielseitiger ausgebildet“ werden wird, „insbesondere, da er jetzt schon genug Verstand zeigt, um zu einer mechanischen Beschäftigung u. somit später zur leidlichen Erwerbsfähigkeit gebracht werden zu können und ist daher zur Aufnahme in eine Idiotenanstalt zu empfehlen.“ (GSTA: Bl. 91, 69, 96: alle aus dem Jahr 1861)

Das Merkmal „vorgerücktes Alter“ in Verbindung mit anderen Negativkriterien führte dagegen zur Ablehnung eines Antrags bzw. zur Entlassung aus der Anstalt. So wird z.B. die erfolglose Teilnahme am Unterricht in einer Kommunalschule der 14jährigen MATHILDE HEISE zum Verhängnis. Ihr Gutachter empfiehlt der Deputation, die das Geld bewilligen soll, eine Ablehnung, da

„bei ihrem vorgerückten Alter sich nicht erwarten lasse, sie durch Unterricht zu einer selbstständigen geistigen Thätigkeit bringen zu können und selbst Hr. Saegert hielt sie zur Aufnahme als Schulgängerin in seiner Anstalt nur für den Fall geeignet, wenn der Arzt sonst die Pubertäts-Epoche nicht als ein Hinderniß betrachte.“²³

22 9. März 1863, Ober-Präsident JAGOW an das Ministerium des Innern und an das Kultus-Ministerium.

23 LAB 7: 23. Mai 1855: Gutachten von Medizinalrat QUINCKE über die geistesschwache Tochter der unverehel. JOHANNE HEISE.

Auch die 17jährige AUGUSTE OBERHEIM mußte ins elterliche Haus zurückkehren, sie habe das bildungsfähige Alter überschritten und lasse „keine Aussicht auf Besserung“ erkennen. Im Gegensatz zu ihrem 18jährigen Bruder, der Anlaß zur Hoffnung gab, „daß er das Tischlerhandwerk erlernen und so einstmals seinen Unterhalt werde erwerben können“, sei das Mädchen „in dem Grade geistesschwach, daß sie zeitlebens der besondern Aufsicht und Pflege bedarf und zu einer selbständigen Stellung niemals wird gelangen können“.²⁴ Stand die Überzeugung erst einmal fest, daß ein Kind in der Anstalt hauptsächlich verwahrt bzw. gepflegt wurde und keine Fortschritte gesehen oder erwartet wurden, reichte als Ablehnungsbegründung der Hinweis auf den eigentlichen Zweck der *Blödsinnigenanstalten*, den Bildungsauftrag. Dabei war es weitgehend gleichgültig, ob ein Zögling zu mechanischen Arbeiten anzuleiten sei oder ob die weiblichen Handarbeiten, die „Gewöhnung an Selbstthätigkeit“ oder Elementarschulkenntnisse Gegenstand der Unterweisung sein sollten.

GUSTAV LEHMANN z.B., der Sohn des Direktors der französischen Domschule, erschien aus diesen Gründen für eine Bildungsanstalt nicht geeignet. Gerne hätte ihn sein Vater bei HEYER untergebracht, um ihn auf die christliche Einsegnung vorbereiten zu lassen, was zuvor dem Prediger der französischen Gemeinde „gänzlich mißlungen“ war. Die Bearbeiter des Antrags kamen anhand der Atteste jedoch zu dem Schluß, daß der junge LEHMANN allenfalls in einer Bewahranstalt beaufsichtigt und gepflegt werden könne; denn in seiner geistigen Entwicklung und seinem Lebensalter sei er schon zu weit vorangeschritten. Über 18 Jahre sei er schon alt, da werde ihm ein Jahr in der Anstalt kaum von Nutzen sein. Freistellen zumal, so die haushälterische Zusatzbegründung, sollten im allgemeinen an jüngere Kinder vergeben werden, „die aus ihrem [...]“²⁵ Zustand in einen gewissen Grad der Bildungsfähigkeit hinüber zu führen sind.“ (GSTA: Bl. 176: 24. Januar 1863)

5 Pädagogik der Geistigbehinderten – Anspruch und Problem

Die Arbeit einer einzelnen Anstalt stößt hier schon ökonomisch an ihre Grenzen. Aber es sind auch die Aufgaben der Pädagogik selbst, die eine Veränderung der Lage der Betroffenen und Hilfe zur eigenständigen Lebensgestal-

24 GSTA: 2. Juli 1862: Gesuch des Superintendenten OBERHEIM zu Landsberg an der Warthe.

25 Wort unleserlich.

tung schwierig machen; denn mit der radikalen Wendung des Blicks – weg von der medizinischen und juristischen Perspektive, hin zu einer pädagogischen Betrachtungsweise – ist das Handlungsrepertoire noch gar nicht ausgebildet, das für die schwierige Arbeit dann erforderlich wird. Insofern ist es nicht nur erstaunlich, daß die Anstalt in Berlin überhaupt gegründet wird und dann kontinuierlich arbeitet, erstaunlich ist vor allem, daß die öffentliche Wahrnehmung auch das Grundproblem dieser Pädagogik schon früh erkennt und auch systematisch weiß, daß diese Arbeit in ihrer Methode auf einem „naturgemäßen physiologischen Grunde“ aufrucht:

„Es reicht hier das Wort ‚Pädagogie‘ nicht aus, weil nicht allein der Mensch zu erziehen, zu bilden ist, sondern seine Bildungsfähigkeit erst geschaffen werden muß. Von einem bloßen *Unterrichten*, d.h. Unterstützen der Natur, kann nicht die Rede seyn, da es zuvörderst darauf ankommt, der umhüllten Natur einen größeren Wirkungskreis zu erobern. Jeder Wink, den sie giebt, muß benutzt, jeder Raum, den sie darbietet, eingenommen werden. Auf diesem naturgemäßen physiologischen Grunde, auf diesen innigen Zusammenhang zwischen Nerven-Erregung und Seelenthätigkeit sein System basirt zu haben, ist das Werk des Mannes, der durch seine Stellung als Director der Taubstumm-Anstalt, als Lehrer *viersinniger* Individuen hauptsächlich dazu berufen, war, ein Retter jener unglücklichen Geschöpfe zu werden, deren Leben ein Vegetiren, deren geistiges Auge umnachtet ist. [...]“

SAEGERT, von dem hier die Rede ist, erfährt in der Öffentlichkeit die Anerkennung, die er verdient, und diese Öffentlichkeit sieht auch, daß erst im Zusammenspiel von Medizin und Pädagogik und durch das „innige Bündnis der Psychologie und Pädagogik“ (ebd.) diese Arbeit gelingen kann. Die von SAEGERT eröffnete Zäsur besteht nun darin, daß er im Unterschied zu den Medizinern (z.B. ERLÉNMEYER 1850, S. 58) die Medizin als zwar notwendige, aber nicht hinreichende theoretische Grundlage seiner Praxis identifizieren kann.

„Indem Hr. Saegert von dem Grundsatz ausgeht, daß dieser geistigen Indolenz materielle Uebel zu Grunde liegen, ist sein Bestreben stets darauf gerichtet, die Heilung der körperlichen Leiden, denen der Arzt der Anstalt, Hr. Professor Dr. Böhm, obliegt, zugleich mit der Heilung der geistigen zu bewirken. Wir machen auf dieses ‚zugleich‘, auf diese simultane Pflege, aufmerksam, die allein die gestörte Harmonie zwischen Geist und Körper in den kranken Individuen herzustellen vermag. Hr. Saegert sagt sehr entschieden in der zweiten Abtheilung seines Buchs Seite 133: ‚Wenn der gesunde organische Lebensprozeß auf ärztlichem Wege auch hergestellt wird, so erfolgt die physische Entwicklung doch noch nicht davon selbst. Mag der Arzt die Augen eines blödsinnigen Individuums gesund finden oder gesund machen, darum unterscheidet es doch keine Farben, keine Entfernungen, keine Größenverhältnisse, ja es bewahrt sich nicht einmal vor dem Feuer, an welchem es sich bedeutend verbrannt hat. Wie soll nun vollends durch

ärztliche Behandlung der Begriff des Adäquaten und Unadäquaten die Basis der gesamten Vernunftentwicklung zu Stande kommen‘.²⁶

Der Bezug auf diese komplexe Aufgabe – der „Heilung der geistigen“ Leiden vor dem Maßstab „der gesamten Vernunftentwicklung“ – macht den Anspruch SAEGERTS aus. Damit ordnet er sich in die moderne Pädagogik und ihre grundlegenden Ideen und Ambitionen ein und erweitert sie – in der Erfindung einer neuen Praxis – auf eine Klientel, vor der die klassische Pädagogik zurückschreckte, weil ihr die Mittel fehlten, um diese Arbeit in Angriff zu nehmen. Der „schwierige Beruf des Pädagogen“, den der Kommentator in der *Haude und Spenerschen Zeitung* in Erinnerung ruft, hat deshalb seine eigene Dignität, theoretisch wie praktisch. „Das Siegel der Wahrheit“ für seine Theorie kann er nämlich nur „durch ihre praktische Verwirklichung empfangen“. Der zugleich emphatische und nüchterne Kommentar dieser Zeitung hält deshalb 1847 fest, was sich auch an der Pädagogik der Geistigbehinderten bei aller Besonderheit ihrer Aufgabe dennoch als das gemeinsame Grundproblem der Erziehung in der Moderne erweist: Sie muß die Praxis erfinden und gemeinsam mit ihrem Adressaten gestalten, die als Prüfstein ihrer Theorie geeignet ist. Allein die Beobachtung aus der Distanz reicht nicht aus, um der Idee der Bildungsamkeit zur Geltung zu verhelfen.

Quellen und Literatur

Quellen

Archive

Geheimes Staatsarchiv Preußischer Kulturbesitz:

GSTA: I. HA, Rep. 76 VIII B (Ministerium der geistlichen, Unterrichts u. Medizinalangelegenheiten, Abt. für Medizinalangelegenheiten, Krankenanstalten, Generalia) Nr. 1857 betr.: die Heil- und Bildungsanstalt für Schwach- und Blödsinnige in Berlin, 1859–1863.

26 „Ein Triumph der Philanthropie“ in: Berlinische Nachrichten von Staats- und gelehrten Sachen (*Haude und Spenersche Zeitung*) vom 3. Februar 1847.

Brandenburgisches Landeshauptarchiv:

BLHA 1: Pr. Br. Rep. 1, Oberpräsidium der Provinz Brandenburg, Nr. 307 betr.: die Heil- und Bildungsanstalt für Blödsinnige, 1856–1870.

BLHA 2: Pr. Br. Rep. 2 A, Regierung Potsdam I Med (Abt. des Innern, Medizinalangelegenheiten) Nr. 224 betr.: die Dr. Heyersche Idioten-Anstalt zu Neustadt Ew, 1844–1863.

BLHA 3: Pr. Br. Rep. 2 A, Regierung Potsdam II Gen (Abt. für die Kirchen-Verwaltung und das Schulwesen, Generalia) Nr. 1265 betr.: die Aufnahme und Ausbildung blödsinniger Kinder in dazu geeigneten Anstalten , 1855–1878.

BLHA 4: Pr. Br. Rep. 2 A, Regierung Potsdam III D (Polizeisachen) Nr. 14963 betr.: die Aufnahme blödsinniger Kinder in das Wilhelms-Stift, März – Mai 1867.

Landesarchiv Berlin:

LAB 1: A Rep. 003–01, Armendirektion, Nr. 180 betr.: die Fürsorge für Blödsinnige seitens der Armen-Verwaltung, 1845 – 1864.

LAB 2: A Rep. 003–01, Armendirektion, Nr. 739 betr.: die Verzeichnisse der in der Arbeitshauschule unterrichteten Kinder und Jugendlichen, 1825–1859.

LAB 3: A Rep. 020–01, Magistrat zu Berlin, Städtische Schuldeputation, Nr. 2655 betr.: die schulfähigen Kinder, welche keinen Unterricht genießen, 1834–1837.

LAB 4: A Rep. 020–01, Magistrat zu Berlin, Städtische Schuldeputation, Nr. 280, betr.: die Instruction für den Privat-Unterricht an verwahrlosete Kinder, 1840–1865.

LAB 5: A Rep. 020–01, Städtische Schuldeputation des Magistrats, Generalia, Nr. 287 betr.: den Privat-Unterricht für verwahrloste Kinder bei der 9/10ten Kommunal Armen Schule, früher Elsner-Kayser, jetzt von Lehrer Hensel erteilt, 1847 – 1864.

LAB 6: A Rep. 020–01, Magistrat der Stadt Berlin, Städtische Schuldeputation, Generalia, Nr. 110 betr.: den Schulunterricht schwach- und blödsinniger Kinder, 1847–1903.

LAB 7: A Rep. 000–02–01, Stadtverordnetenversammlung zu Berlin, Nr. 1405 betr.: die blödsinnigen Personen, welche auf Kosten der Kommune verpflegt und unterrichtet werden, sowie die Verhandlungen wegen Errichtung einer Communal-Erziehungs-Anstalt für bildungsfähige idiotische Kinder, 1846–1863.

LAB 8: A Rep. 000–02–01, Stadtverordnetenversammlung zu Berlin, Nr. 1406 betr.: die blödsinnigen Personen, welche auf Kosten der Kommune verpflegt und unterrichtet werden, sowie die Verhandlungen wegen Errichtung einer Communal-Erziehungs-Anstalt für bildungsfähige idiotische Kinder, 1864–1910.

Gedruckte Quellen

- ALLGEMEINE ENZYKLOPÄDIE für praktische Aerzte und Wundaerzte. Taschenbuch der Staatsarzneiwissenschaft. Teil 10. Bd. 1: Gerichtliche Arzneiwissenschaft. Leipzig 1827.
- ERLENMEYER, A.A.: Die Heilbarkeit schwachsinniger Kinder. In: *Medicinisches Zeitung* 19 (1850), S. 201-208, 212-214 220-221.
- DERS.: Bericht über die während des Jahres 1849 in der Irren- und Idioten-Anstalt zu Bendorf behandelten Kranken. In: *Medicinisches Zeitung* 19 (1850), S. 56-58.
- ESQUIROL, E.: Die Geisteskrankheiten in Beziehung zur Medizin und Staatsarzneikunde. Zweiter Band. Ins Deutsche übertragen von W. BERNHARD. Berlin 1838.
- KIRMSSE, M.: Karl Wilhelm Saegert. Zum Gedächtnis seines Zentenariums. In: *EOS* 1909, S. 106–125.
- RÖSCH, K.: Neue Untersuchungen über den Kretinismus oder die Entartung des Menschen in ihren verschiedenen Graden und Formen. Herausgegeben von Dr. MAFFEI und Dr. RÖSCH. Erster Band: Untersuchungen über den Kretinismus in Württemberg. Mit Anmerkungen von Dr. Guggenbühl und einem Vorworte von Dr. Georg Jäger. Erlangen 1844.
- SAEGERT, C. W.: Über die Heilung des Blödsinns auf intellectuellem Wege. Berlin 1845.
- SAEGERT, C.W.: Die Heilung des Blödsinns auf intellectuellem Wege. Berlin 1846.
- TROXLER, I.P.V.: Der Cretinismus und seine Formen als endemische Menschenentartung in der Schweiz. Eine Abhandlung vorgetragen in der Versammlung der schweizerischen Naturforscher im Juli 1830. Zürich 1836.

Literatur

- BRADL, CH.: Anfänge der Anstaltsfürsorge für Menschen mit geistiger Behinderung („Idiotenanstaltswesen“). Ein Beitrag zur Sozial- und Ideengeschichte des Behindertenbetreuungswesens am Beispiel des Rheinlands im 19. Jahrhundert. Frankfurt a.M. 1991.
- DÖRNER, K.: Bürger und Irre. Zur Sozialgeschichte und Wissenschaftssoziologie der Psychiatrie. Frankfurt a.M. 1969.
- FOUCAULT, M.: Wahnsinn und Gesellschaft. Eine Geschichte des Wahns im Zeitalter der Vernunft. (1969) Frankfurt a.M. 1973.
- HOFER, U.: Sensualismus als Grundlage erster sonderpädagogischer Unterrichtsversuche. Seine Bedeutung für die Frage nach der Bildbarkeit blinder Menschen. In: Zeitschrift für Pädagogik 46 (2000), S. 193-214.
- KASPAR, F.: Ein Jahrhundert der Sorge um geistig behinderte Menschen. Bd. 1: Die Zeit der Gründungen: Das 19. Jahrhundert. 75 Jahre Verband katholischer Einrichtungen für Lern- und Geistigbehinderte. Diss. Theol. Freiburg i.Br. 1980.
- MALSON, L./ ITARD, J./ MANNONI, O.: Die wilden Kinder. (1972) Frankfurt a.M. 1972.
- MAURI, H.: Die Entwicklung des Kretinenproblems. Die Kretinismusforschung in der 1. Hälfte des 19. Jahrhunderts und ihre Auswirkungen auf die Schwachsinnigenfürsorge. Diss. med., Freiburg i.Br. 1976.
- MEYER, D.: Erforschung und Therapie der Oligophrenien in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts. Berlin 1973.
- MEYER, H.: Geistigbehindertenpädagogik. In: SOLAROVÁ, S. (Hrsg): Geschichte der Sonderpädagogik. Stuttgart 1983, S. 84–120.
- MÖCKEL, A.: Historische und gesellschaftliche Aspekte der pädagogischen Förderung geistig Behinderter. In Geistig Behinderung 1984, Heft 1, S. 3–19.
- DERS.: Geschichte der Heilpädagogik. Stuttgart 1988.
- DERS./ADAM, H./ADAM, G. (Hrsg.): Quellen zur Erziehung von Kindern mit geistiger Behinderung. Bd. 1: 19. Jahrhundert. Würzburg 1997.

Anschrift der Autorin:

Ute Keller

Humboldt-Universität zu Berlin,
Institut für Allgemeine Pädagogik,
10099 Berlin

E-Mail: ute.keller@rz.hu-berlin.de

„Charakter ist alles!“

Erziehungsideale und Erziehungspraktiken in deutschen Adelsfamilien des 19. und 20. Jahrhunderts

In einer 1931 gehaltenen Rede, welche die ungebrochene Leistungsfähigkeit des alten Adels zu belegen versuchte, skizzierte WILHELM FRHR. v. REITZENSTEIN ein adelsspezifisches Erziehungsideal, das dem bürgerlichen Bildungsgedanken fern und jungen Adligen auch unter den drastisch veränderten „Erfordernissen des heutigen Lebens“ als einzig angemessener Weg zur Verfügung stand. Die an Geist und Programm der Pagerien orientierte, „harte“ und nach „altbewährten adeligen Grundsätzen erfolgende strenge Erziehung“ galt dem bayerischen Baron unverändert als geeignetes Programm zur Erziehung der adeligen Jugend. Im militärisch knappen Motto, das REITZENSTEIN am Ende seiner Rede der versammelten Adelsjugend zurief, findet sich der Begriff, der bis ins 20. Jahrhundert hinein *das* Leitmotiv adliger Erziehung blieb, von Adligen immer wieder gegen den bürgerlichen Bildungskult in Stellung gebracht wurde und sich als Essenz des adeligen Erziehungsideals im 19. und 20. Jahrhundert ansehen läßt: „*Charakter ist alles!*“¹

Nach dem tiefen Sturz, den Kriegsniederlage und Revolution von 1918 für den deutschen Adel bedeuteten, stieg die Notwendigkeit, den Adel als Ideal und Realität neu zu definieren, schlagartig an. Aus adliger Perspektive war es innerhalb der „Massengesellschaft“ nötiger als je zuvor, vermittels ausgefeilter Formen kultureller Distinktion weiterhin als unterscheidbare Minderheit erkennbar zu bleiben. Nach dem Verlust äußerer Institutionen, die für den Zusammenhalt des Adels traditionell von großer Bedeutung waren (die Fürsten, die Höfe, das Heroldsamt, die Pagerien und Kadettenkorps), blieb vom Adel im wesentlichen das, was er an spezifischen Lebenswelten und Werten behalten, neu erfinden, nach außen repräsentieren und nicht zuletzt weitergeben konnte. Mehr als je zuvor wurde die Erziehung zum

1 WILHELM FRHR. v. REITZENSTEIN, Rede in Aystetten, 25.10.1931 (Herv. i. O.), in: Deutsches Adelsarchiv Marburg, DAG, LAB, Bd. 2, Hft. „Protokolle 24–34“ (REITZENSTEIN war Vorsitzender der DAG-Bezirksgruppe Schwaben). Vgl. dazu BRAUN 1955, S. 36 f.

Adligen, anders gesagt: die Einübung des Habitus, der zu einem spezifischen adligen Kulturmodell gehörte, zu einer der wichtigsten Instanzen, die über das zukünftige Sein oder Nichtsein des Adels entscheiden würden.

Begibt man sich auf die Suche nach identitätsbildenden Kernelementen von Adel, nach einem solchen spezifisch adligen Kulturmodell², so stößt man schnell auf die adlige Familie als wichtigsten Ort der Produktion und Reproduktion adelstypischer Denk- und Verhaltensmuster. Schon mit der beschleunigten Entzauberung der Adelsaura, der Verschärfung der Elitenkonkurrenz zwischen Adel und Bürgertum und dem langfristig unvermeidlichen Machtverlust des Adels im 19. Jahrhundert – dem „bürgerlichen Zeitalter“ – hatte die Festlegung verbindlicher kultureller Codes, die geeignet waren, den hochdifferenzierten Adel in Deutschland ‚nach innen‘ zu einigen und ‚nach unten‘ abzugrenzen, erheblich an Bedeutung gewonnen. Das Erlernen der Spielregeln der Adelsgesellschaft war die Voraussetzung für eine wirksame und dauerhafte Abgrenzung von anderen Bevölkerungsgruppen und somit ein zentrales Erziehungsziel des Adels. Grundlage dieser Erziehung blieb bis weit ins 20. Jahrhundert hinein die Gewißheit, als Kollektiv eine natürliche Überlegenheit, eine besondere Befähigung zum Herrschen zu besitzen. Bedürfnisse einzelner und Freiräume zur Ausbildung einer individuellen Identität hingegen, essentielle Bestandteile des bürgerlichen Bildungs- und Erziehungsideals im 19. Jahrhundert, wurden, soweit wie möglich, eingeeignet bzw. nur im engen Rahmen der über die Adelsgesellschaft definierten Konventionen zugelassen.

Die Adelsfamilie war der soziale Ort, wo tagtäglich die Konventionen und herrschaftlichen Praktiken der exklusiven Adelsgesellschaft vermittelt, eingeübt und schließlich internalisiert wurden. Im Zentrum des adligen Erziehungsideals stand – bis heute – nicht die Entfaltung des freien, sich über das Vehikel der „Bildung“ entfaltende Individuum, sondern ein Kollektiv: Die „Familie“ des Adels, deren einzelne Mitglieder „auf ein Bild hin“ erzogen bzw. „abgerichtet“ wurden (ARNIM 1991, S. 108; DISSOW 1961, S. 95 f.). Adlige Erziehung innerhalb der Familie stand in erster Linie im Zeichen der Internalisierung eines standesgemäßen Habitus, der Aneignung bestimmter Konventionen und Spielregeln, die als „Sicherheitsgeländer“ verstanden wurden (DÖNHOF 1989, S. 42 f.). Um so erstaunlicher ist es, daß die genauere

2 Vgl. unsere Überlegungen zum Forschungskonzept „Adeligkeit“ in FUNCK/MALINOWSKI 1999, v.a. S. 240–247. Dort auch eine ausführliche Diskussion der hier vorwiegend verwandten Quellengattung „Autobiographie“. Das Sample der ausgewerteten Selbstzeugnisse umfaßt ca. 150 Autobiographien, von denen aus Platzgründen hier nur ein Teil berücksichtigt werden konnte.

Untersuchung des Erziehungsideals und der Erziehungspraktiken im deutschen Adel zwar mehrfach angemahnt, in adelsgeschichtlichen Studien über das späte 19. und 20. Jahrhundert bislang jedoch nur selten realisiert wurde.³

Im folgenden sollen in drei Schritten einige grundlegende Aspekte der Adelssozialisation im Kaiserreich und in der Weimarer Republik ausgeführt werden: Erstens die bis in die Gegenwart erhalten gebliebene Sonderstellung des adligen Familienverständnisses und Familienmodells, zweitens die inneren Familienbeziehungen aus der Erfahrungs- und Erinnerungsperspektive der adligen Töchter und Söhne und drittens Ideal und Realität adliger Erziehung im Kontrast zum bürgerlichen Bildungsideal. Ausgangspunkt ist dabei die landgesessene Adelsfamilie. Landbesitz und Land- bzw. Forstwirtschaft bildeten bis zum Zweiten Weltkrieg das wirtschaftliche, soziale und kulturelle Rückgrat des deutschen Adels. Selbst die ständig wachsende Gruppe adliger Individuen und Familienzweige, die längst keinen Grundbesitz mehr besaßen, orientierte sich teils aus rein materiellen Interessen, teils aus einem Bedürfnis nach kollektiver Identitätssicherung an den begüterten Familienzweigen.⁴ Es war kein Zufall, daß die Vorstandspositionen in den Familienverbänden zumeist von wohlhabenden Gutsbesitzern besetzt wurden, welche die Grundzüge der Familienpolitik für das gesamte Geschlecht festlegten. Ländlicher Besitz, ländliche Herrschaft und Landleben blieben, wenn nicht als Realität so als Ideal adliger Lebensführung im gesamten Adel erhalten und prägten maßgeblich die Erziehungsmethoden und Erziehungsziele adliger Eltern.

1 Das adlige Familienverständnis und -modell

„Familie haben“ hatte und hat im Adel eine in mehrfacher Hinsicht andere und größere Bedeutung als in anderen Bevölkerungsgruppen. Die im Adel häufig benutzte Metapher von der Geschlechterkette bezeichnet die Vorstellung von der Adelsfamilie als eine über Jahrhunderte gewachsene Gemeinschaft der lebenden, der toten und der zukünftigen Generationen, die in einem dem historischen Wandel scheinbar entzogenen historischen Kontinuum eingebettet blieb. „Du stehst, mein Kind, in einer langen Reihe, bist das Glied

3 Wichtige Ausnahmen: REIF 1979; SCHLUMBOHM 1983, S. 160–212; STEKL/WAKOUNIG 1992 und v.a. für die Zeit nach 1918 CONZE 2000.

4 TRESKOW 1991, S. 345; CONZE 2000, S. 17–20. Vgl. die Klagen über den Verlust von eigenen Gütern und Besitz bzw. über die drohende Entfremdung von der ‚heimatlichen Erde‘ bei LETTOW-VORBECK 1955, S. 4 f.; BRANDENSTEIN-ZEPPELIN 1945, S. 1; MANSTEIN 1958, S. 15; SCHLABRENDORFF 1979, S. 12 f.

einer Kette, die Dich hält und die Du fortschmieden mußt!“, formulierte FRHR. v. REITZENSTEIN in seiner eingangs zitierten Ansprache vor jungen bayerischen Adligen.⁵ Eingebunden in eine organisch gewachsene, gleichermaßen in die Vergangenheit und in die Zukunft weisende Ordnung, verpflichtete sich das adlige Individuum, in seiner Lebensführung und seinem Verhalten den Anforderungen der „Kette“ gerecht zu werden und die Ehre der Familien zu bewahren.⁶ Jahrhundertealter Gutsbesitz, Schlösser und Herrenhäuser, Familienverbände und Familientage, Stammbäume, Wappen, Urkunden, Familiengeschichten, besondere Einrichtungs- und Erinnerungsgegenstände bildeten ein System von Zeichen, daß dem einzelnen Adligen fortlaufend im Bewußtsein hielt, Teil einer Familie zu sein, deren Zeitlichkeit das nichtadlige Vorstellungsvermögen überstieg und eine Aura der Zeitlosigkeit erzeugte.⁷

Nicht individuelle Erfüllung oder gar Selbstverwirklichung galten als erstrebenswerte Ziele, sondern die Sicherung der Familien- und Besitzkontinuität sowie die Bewahrung von Herrschaftspositionen. Zur „Erhaltung adligen Stamms und Namens“ mußten sämtliche Familienmitglieder ihre individuellen Bedürfnisse zurückstellen und sich den langfristigen familiären Erfordernissen unterwerfen (REIF 1981). Dies betraf zunächst die erstgeborenen Söhne, die sich für die Übernahme des Familienbesitzes bereithalten mußten und auf diese Aufgabe hin erzogen wurden. Darüber hinaus die nachgeborenen Söhne, denen die familieninterne Verteilungslogik „standesgemäße“ Versorgungsstellen in Verwaltung und Militär zuwies, und nicht zuletzt die große Zahl der Töchter, denen bei Erfolglosigkeit auf dem Heiratsmarkt entweder ein Leben ‚im Dienste Gottes‘ oder eine nicht selten trostlose Existenz im ‚Tantenflügel‘ des Familienbesitzes zugeordnet war. Besitzerhaltung und Vermögensausbau, Berufswahl und Repräsentation, Heiratsstrategien und Erbgänge waren Aufgaben, die nicht von einzelnen Familienmitgliedern oder der Kernfamilie, sondern von der gesamten Familie gemäß der Familienordnung bewältigt wurden.

5 Wie Anm. 1.

6 So beginnen sämtliche Erinnerungswerke mit einem genealogischen Abriss, in dem sich die Autoren in die Kontinuität der Familiengeschichte stellen. 1926 hieß es in der Zeitung eines adligen Familienverbandes: „Die Jahreszahl ‚1229‘ steht über unserem Familienblatt: Sie will mahndend einem jeden unseres Geschlechts einprägen: Bald 700 Jahre urkundlicher Bülowscher Geschichte schauen auf Dich herab! Sei ihrer wert!“. In: Landeshauptarchiv Magdeburg, Außenstelle Wernigerode, Rep. H (v. Bülow), Nr. 52, fol. 1.

7 Zu den Erinnerungstechniken und -leistungen im deutschen Adel seit dem späten 19. Jahrhundert FUNCK/MALINOWSKI 2000.

Der traditionellen adligen Familienorganisation lag ein Verzichtsdenken zugrunde, das im Laufe des 19. Jahrhundert zunehmend Gegenstand der inneradligen Kritik wurde. Das Gebot der Familie drohte angezweifelt, umgangen und mißachtet zu werden, so daß sich das Deutsche Adelsblatt zu dem mahnenden Hinweis genötigt sah, daß der Adel „seine aristokratische Stellung nur erhalten [können] durch freiwillige Opfer der Einzelnen zugunsten der Familie“.⁸ Neben den einzelnen Familienvorständen waren es in erster Linie die Familienverbände, zu deren Gründung die einzelnen Adelsverbände in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts verstärkt aufgerufen hatten, die dieser Forderung den nötigen institutionellen Nachdruck verliehen.

Der Hinweis auf die Familienverbände führt zu einem weiteren Aspekt der Besonderheiten adliger Familienorganisation. Neben der zeitlichen Tiefe sprengt die schiere Größe der Adelsfamilie die Dimensionen des herkömmlichen bürgerlichen Familienbegriffs. Davon zeugt bereits die adlige Verwendung der Begriffe ‚Vetter‘ und ‚Cousine‘, die sich auch dann als Mitglieder einer Familie begriffen, wenn sie einander nie begegnet waren. Gefördert wurde die Wahrnehmung von Familie als Gemeinschaft aller Träger des Namens (und wiederum derer Verwandten) durch die seit den 1860er Jahren verstärkte Gründung von Familienverbänden. Das Statut des 1865 gegründeten Verbandes der Familie v. BONIN, in dem die Stärkung und Erhaltung des historischen Familienbewußtseins und des Gefühls für Ehre und Pflicht sowie die Förderung des Gemeinsinnes und des inneren Zusammenhanges zu den Hauptzielen des Verbandes erklärt wurden, verlangte von den Familienmitgliedern „das Bekenntnis, Glied einer Familie zu sein, Übernahme der Verpflichtung, den ehrenvollen Namen nicht nur für die eigene Person unbefleckt zu halten, sondern auch dafür zu sorgen, daß von anderer Seite kein Schatten auf den Namen geworfen wird – Erziehung der Kinder in den Grundsätzen der Religion, der Ehrenhaftigkeit, der Vaterlandsliebe, des Familienbewußtseins, um somit die Ehre des Namens auch für die Zukunft sicher zu stellen.“⁹

8 Deutsches Adelsblatt 1884, S. 412. Ein späteres Beispiel aus der Perspektive der reichen Standesherrn: Sitzungsprotokoll des Vereins der deutschen Standesherrn, 3.–4.9.1919, in: Hessisches Staatsarchiv Darmstadt, F 23 A 1219/1.

9 Entwurf eines Familien-Statuts für das Hinterpommersche Geschlecht von Bonin, 1865, in: Vorpommersches Landesarchiv Greifswald, Rep. 38d (Bahrenbusch), Nr. 71, fol. 16–19. Als spätere Beispiele vgl. die Satzungen des v. Bismarck’schen Familienverbandes von 1904 und 1939, in: ebd., Rep. 38d (Karlsburg), Nr. 1062 und 1076 sowie die süd-deutsche Entsprechung bei SECKENDORFF 1979, S. 44 f.

Zur Bewahrung der einzelnen Familienmitglieder „vor einem drohenden materiellen und sittlichen Untergange“ kontrollierten die durch einen Familienvorstand repräsentierten Verbände die standesgemäße Lebensführung aller Familienmitglieder beiderlei Geschlechts. Unter Ausnutzung des zumeist weit verzweigten und in einzelnen adligen Tätigkeitsfeldern bis in die obersten Spitzen reichenden Familiennetzwerkes wurden v.a. dem männlichen Nachwuchs systematisch berufliche Stellen vermittelt, die in Einklang mit adligen Traditionen standen. So blieben bis zu einem gewissen Grad den Söhnen die herkömmlichen Qualifikations- und Bewerbungswege erspart, und umgekehrt garantierte dieses Verfahren den Abnehmern, daß der Bewerber aus ‚guter Familie‘ kam. Wo die materielle Sicherstellung durch Besitz oder Einkommen nicht mehr gewährleistet war, erhielten bedürftige Familienmitglieder Beihilfen aus Unterstützungsfonds, die durch Jahresbeiträge, freiwillige Spenden, Veräußerungen von Familienbesitz, Einkünfte aus Heiraten oder Erbschaften usw. gebildet worden waren. Die Familienverbände konnten jedoch auch direkt in den Erziehungs- und Ausbildungsgang einzelner Familienzweige eingreifen, bis hin zur Aufforderung, das Adelsprädikat oder den Familiennamen abzulegen.¹⁰ In einem Rückblick auf fünfundzwanzig Jahre ‚Familienarbeit‘ resümierte Generalmajor UDO v. BONIN, Mitglied des Familienrates:

„Einen nicht zu unterschätzenden Nutzen aber haben unsere Aufwendungen zur Erhaltung heruntergekommener Familienmitglieder doch gehabt: sie haben letztere vor dem gänzlichen Verkommen gegenüber der Öffentlichkeit, und damit unseren Namen vor peinlichen Flecken, wenn nicht vielleicht gar vor Schande bewahrt. In einer Zeit, in der wenige unserer alten Geschlechter sich rühmen können, ganz frei von solchen Auswüchsen geblieben zu sein, die einen ehrenvollen Namen nur als Deckmantel für ehrlose Handlungen benutzen, ist das schon ein Gewinn.“

Offensichtlich folgte die soziale Kontrolle und Überwachung einzelner Familienangehöriger und deren Verpflichtung auf die überlieferten Familientraditionen einer defensiven Bewahrungsstrategie. In einer Zeit des beschleunigten wirtschaftlichen und politischen Umbruchs, der drohenden Erosion adliger Herrschaftsbastionen sowie der zunehmenden Auffächerung von Lebensentwürfen und Lebensstilen, war die Restabilisierung der Familie, die vorsichtige Umgestaltung der inneren Familienbeziehungen, Vorbedingung zur Aufrechterhaltung gesellschaftlicher und politischer Herrschafts- und Führungsansprüche (REIF 1979, v.a. S. 240-315; STEKL/WAKOUNIG 1982, S. 20).

10 Vorpommersches Landesarchiv Greifswald, Rep. 38d (Bahrenbusch), Nr. 71, ebd.

2 Beziehungenformen und Familienverhältnisse

Auch dem ‚offenen Haus‘ der landadligen Kernfamilie waren Scharen von Personal sowie Standesgenossen als Kurzzeit- und Dauergäste angehängt, die sich mehr oder minder berechtigt als Mitglieder derselben betrachten durften: von den selbstverständlich abgedindert lebenden niederen Bediensteten abgesehen, konnten Nanny, Bonne, Gouvernante, Erzieher, Sprach- und Hauslehrer, Sekretärin, Verwalter, alte Jungfern und Tanten, nahe und entfernte Verwandte sowie durchreisende Standesgenossen, ‚Freunde der Familie‘ und Schnorrer ein adliges Haus zur gleichen Zeit bevölkern. In den autobiographischen Stilisierungen wurde die Familie mitunter auf das gesamte Gut ausgeweitet (BRAUN 1955, S. 30 u. 295; DISSOW 1961, S. 179; KROCKOW 1985, S. 135; MALTZAHN 1986, S. 32). Für die lebensweltliche Praxis der Kinder bedeutete dies, daß ihre Erziehung nicht alleinige Aufgabe der Eltern war, sondern von einem sehr viel weiter reichenden Personenkreis wahrgenommen wurde. Die Autobiographien berichten von Tanten und Freundinnen der Mütter, die streng die allgemeinen Verhaltensmaßregeln überwachten und durchsetzten, von Onkeln, die, wenn nötig mit gezieltem Peitscheneinsatz, den Reitunterricht begleiteten, oder auch von der Versagensangst anlässlich von Besuchen beim Familienvorstand. DANKWART GRAF ARNIM, Mitglied einer der bekanntesten Familien des preußischen Adels, schildert die Kontrollfunktionen der adligen Großfamilie sehr plastisch:

„Ein Besuch in Boitzenburg war bei aller Herzlichkeit, bei allen Tantenküssen und frohem Willkomm auch immer eine Art Prüfung. Ich entsinne mich, daß ich als kleiner Junge von sechs oder sieben Jahren bei der Begrüßung dem Onkel Dietloff, dem „Boitzenburger“, die Hand geküßt habe – aus Versehen oder eher aus hoher Eingebung, gedrängt von der Wucht der aus allen Mauern und Bildern und Menschen wirkenden Familiengeschichte.“ (Zit. ARNIM 1991, S. 30; vgl. auch DÖNHOF 1989, S. 13 f.; ZOBELTITZ 1916, S. 14 ff.)

Familienfunktionen und Erziehungsarbeit wurde aber auch von Institutionen außerhalb des erweiterten Familienkreises übernommen. Insbesondere in adligen Erziehungs- und Ausbildungsanstalten, die ihre ständische Exklusivität bis 1918 bewahrt hatten: Prinzenschulen, Pagerien, Ritterakademien, die für den katholischen Adel bedeutsamen Jesuitenkollegs, Damenstifte und teilweise auch Kadettenanstalten vermittelten in ihren Erziehungsprogrammen und Curricula aus der Adelstradition geschöpfte Werthaltungen und Verhaltensrichtlinien. Die ‚Charaktererziehung‘ im deutschen Adel erfolgte

also an vielen Orten, wurde über viele Institutionen vermittelt. Anhand der eindrucksvollen unmittelbaren Anwendung im engeren Familienkreis läßt sich zeigen, wie sehr dieses Erziehungsideal fester Bestandteil der adligen Erziehungspraxis war.

Aus den Schilderungen der eigenen Kindheit ragen generell die Erinnerungen an den Vater heraus, obwohl die Kindererziehungen in den ersten Lebensjahren zumeist in den Händen der Mutter und dem vorwiegend weiblichen Personal lag. Während die Mutter in den Autobiographien kaum namentlich erwähnt wird, nicht selten liegt sie in der Ausführlichkeit der Beschreibung hinter dem Lieblingssperd oder den Regimentskameraden, scheint der ‚über allem schwebende‘ Vater, der „mit strenger Hand seine Untergebenen [hier: seine Kinder] regiert und soldatischen Gehorsam einfordert“ und nach dem nur noch ‚Kaiser und Gott‘ kamen, allgegenwärtig gewesen zu sein (DISSOW 1961, S. 14; KESSLER 1935, S. 40; OLDENBURG 1936, S. 11; ROHAN 1954, S. 14, KP WILHELM 1922, S. 5 f.; WINTERFELD 1942, S. 19). Kraft seiner Autorität als Ernährer und Familienvorstand, die bei berufsbedingter Abwesenheit noch zu wachsen schien, gab der Vater die ‚Strenge des Regiments‘ und die Ziele der Charaktererziehung vor, deren Grundlage nicht nur in der preußischen Variante die gewalttätige Erziehung zur Härte (gegen sich selbst) als Voraussetzung für Haltung, Ehrenhaftigkeit und Herrschaftsfähigkeit war. So gehörten schon bei geringen Vergehen Schläge mit der Reitpeitsche und dem Knotenstock, der als Herrschaftssymbol mit einem ‚Hauptlingsstab‘ verglichen wurde, ‚Jagdhiebe‘ und ‚Schellen‘ zu den gewöhnlichen Bestrafungsmitteln.

„Er [der Vater] war ungemein gütig und nachsichtig gegen die Kinder, aber zornig und heftig, wenn er irgendwo einen Zug von nicht ganz ehrenhafter Gesinnung oder gar Feigheit zu entdecken glaubte. Ich erinnere mich, daß er mir mit der Klinge drohte, als ich, zehn Jahre alt, beim Ausziehen eines Zahnes mich ängstlich zeigte. Tapferkeit bis zur völligen Todesverachtung und Ehrenhaftigkeit hielt der Soldat für selbstverständlich bei jedem ehrenvollen Manne.“ (Zit. UNRUH 1895, S. 7 f.; vgl. auch DISSOW 1961, S. 14; GERLACH 1937, S. 40; LERCHENFELD 1935, S. 2; SCHULENBURG 1983, S. 21 f.)

Vor allem, nicht aber ausschließlich, im preußischen Adel prägten soldatisch anmutende Idealbilder geistiger und physischer Zähigkeit bzw. „Härte“ die Umgangsformen in den Kinderzimmern und Speisesälen unzähliger Gutshäuser sowie die in kindlicher Eigenregie erdachten Spiele adliger Mädchen und Jungen. Durch grotesk anmutende Selbstzüchtigungen loteten die Kinder die Grenzen ihrer physischen und psychischen Belastbarkeit aus. MARION

GRÄFIN DÖNHOF beschreibt eine derartige, aus dem Kinderspiel heraus entwickelte ritualisierte Charakterprüfung:

„Zum Ehrenkodex gehörte auch, sich Schmerzen nicht anmerken zu lassen. Wer gemurmelt hätte, wenn er sich beim Klettern oder beim Hüttenbau oder bei Wettkämpfen verletzt hätte, wäre der Verachtung aller anderen anheimgefallen. Ich erinnere mich an eine Szene, wo die vier Großen sich Weidenruten um die nackten Beine schlugen, weil sie sehen wollten, wer zuerst schreit.“

Das elterliche Strafgericht oder einander beigebrachte Schmerzen „ohne mit der Wimper zu zucken“ hinzunehmen, war ein bedeutender Teil der auf Haltung und Selbstbeherrschung ausgerichteten Charaktererziehung (DÖNHOF 1989, S. 51; SCHUBERT 1909, S. 25; SCHULENBURG 1981, S. 80).

Ebenso dicht geschildert wird die tägliche Einübung der ‚feinen Unterschiede‘, die Internalisierung der Gewißheit, „daß wir, der ‚Adel‘ [...] etwas anderes seien als die übrigen Menschen.“ Diese Unterschiede wurden in erster Linie durch Konventionen, bspw. durch Stil- und Geschmack, subtile Eigenheiten der Sprache, Kleidungs- und Eßgewohnheiten, im alltäglichen Leben scharf markiert.

„Bei meiner Mutter lernten wir das Handgeben, Handküssen, Verbeugungen, daß sie nicht zu tief wären oder schief. Wir lernten, wie man die Suppe ißt, daß man die Ellenbogen an den Leib hält, ja wie man anständig die Tür aufmacht und schließt. Alles das wurde solange geübt, geradezu exerziert, bis es saß.“ (ARNIM 1991, S. 107; ähnl. RENN 1956, S. 55)

Ein zentraler Ort des Lernens war das ‚etikettebeladene Eßzimmer‘, insbesondere, wenn man dort auf Nichtadlige, Personal oder bürgerliche Besucher traf. Unter Androhung drastischer Strafen bis hin zum Essensentzug über mehrere Tage war es streng verboten, bei Tisch zu reden oder das Essen zu loben, über Geld durfte grundsätzlich nicht gesprochen und gegenüber den Bediensteten ein genau definiertes Verhältnis zwischen Nähe und Distanz gefunden werden. Minimale sprachliche Nuancen entschieden darüber, ob jemand dazugehörte oder nicht, kleine Übertretungen dieser Adelsetikette, das Nicht-Mithalten-Können ebenso wie das verkrampte Mithalten-Wollen, wurden sofort registriert und bewertet. So hieß es ‚starker‘ und nicht ‚schöner‘ Bock, ‚Schlips‘ und nicht Krawatte, ‚Sakko‘ und nicht ‚Jackett‘, man ging ‚ins Holz‘ und nicht in den Wald (ARNIM 1991, S. 107; DISSOW 1961, S. 19; DÖNHOF 1989, S. 7 u. 42) – kleine, fast unsichtbare Grenzlinien, deren Übertretung in Adelskreisen auf subtile Weise sichtbar gemacht wurde, um so die gegebene Rangordnung zu bestätigen und die betroffenen Sünder

wirksam auszugrenzen. Zur Ausbildung des adligen Herrschaftshabitus wurde ein maßgeblicher Anteil der Kindererziehung dem Erlernen der hier skizzierten spezifisch adligen Konventionen in Abgrenzung v.a. zum höheren Bürgertum gewidmet. Diese sorgfältig bewahrten Distinktionsmerkmale gaben dem Adel, der zumindest auf dem Land die Spielregeln der Gesellschaft weiterhin bestimmte, das Gefühl einer ungebrochenen Überlegenheit.

Auffällig oft und dicht schildern adlige Erinnerungen das Aufbegehren gegen bürgerliches Erziehungspersonal, dessen Rituale von den Eltern offenbar großzügig geduldet und in gewissen Grenzen sogar erwünscht waren. Dies wird verständlich, wenn man die unzähligen Anekdoten kindlicher Aufstände gegen Kindermädchen, Hauslehrer und Gymnasialprofessoren als Einübung der Herrschaftshabitus liest, mit denen bereits das adlige Kind dem nichtadligen Erwachsenen gegenüberzutreten durfte und sollte. Der alternde Bauer, der dem adligen Kind die Hand küßt, ein Ritual, das sich im Landadel auch im 20. Jahrhundert hielt, symbolisiert das erwünschte Endprodukt einer sozialen Hierarchie, deren Einübung nicht früh genug beginnen konnte.¹¹

3 Differenzen: Erziehungskonzept und Bildungsideal

Neben den Besonderheiten der Erziehung durch die adlige Familie und der kindlichen Einübung eines herrschaftlichen Habitus fördert ein Blick auf die in Adelsautobiographien reproduzierten Inhalte und Werte adliger Erziehung eine weitere Ebene zutage, auf der sich das adlige Erziehungsideal vom bürgerlichen Bildungsideal idealtypisch unterscheiden läßt.

Die historische Bürgertumsforschung des letzten Jahrzehnts hat Bildung als zentralen Bestandteil des bürgerlichen Kulturmodells herausgearbeitet; neueren Arbeiten ist es eindrucksvoll gelungen, die handlungsleitende Macht des omnipräsenten Bildungsideals und seine praktische Umsetzung anhand von bürgerlichen Autobiographien zu veranschaulichen (BUDDE 1994; KASCHUBA 1995, v.a. S. 112 f.; KOCKA 1995, S. 17-22; MAURER 1996). Die ständige Betonung von Bildung, die ausgefeilten Techniken, ihre Inhalte zu memorieren, zu reproduzieren und den eigenen Kindern zu vermitteln, werden hier plastisch. Nachwuchs, der von den Eltern zu fortlaufend lesenden, klavierspielenden, zitat- und fremdsprachenkundigen Wunderkindern em-

11 GERLACH 1937, S. 24. Vgl. ähnliche Darstellungen von Erntefesten und Weihnachtsfeiern bei ARNIM 1991, S. 95 f.; KROCKOW 1985, S. 32 f.; LEHNDORFF 1983, S. 175 f.; PUTLITZ 1956, S. 17; SALM 1994, S. 41 f.; TSCHIRSCHKY 1972, S. 17 f.

porgezüchtet wird, erscheint als Ideal und Realität unzähliger Bürgerhäuser, die sich in den adligen Selbstbeschreibungen nur selten finden.

Bildung und Bildungswissen sind im Bürgertum *das* Ideal, dem wichtige Bereiche des alltäglichen Lebens untergeordnet werden. Der schriftliche Bericht über einen Ausflug oder eine Reise, Gesellschaftsspiele, die das Memorieren und Vorführen von Wissen zum Inhalt haben, die Hausmusik, das Lesen und Vorlesen, Aufführen von Theaterstücken, die strenge Überwachung schulischer Leistungen, die scharfen Sanktionen bei Bildungs-, d.h. Schulversagen, das ständige Lernen, das auch auf Reisen und im Kinderspiel nicht unterbrochen werden darf, sind zentrale Elemente bürgerlicher Selbstdarstellungen (BUDE 1995, S. 91, 117 ff., 164, 335, 339), die man in Adelsautobiographien vergeblich sucht. Zwar finden sich ohne Mühe auch adlige Autoren, die der Bildung große Bedeutung zumessen und die eigene Belesenheit und Kultur (bzw. die der Eltern) glaubwürdig betonen.¹² Weit häufiger stößt man in den Erzählungen jedoch auf eine andere Tendenz. Die Mißachtung von formalem Bildungswissen beginnt mit den Erinnerungspassagen über die Schulzeit – anders als in bürgerlichen Selbstdarstellungen finden sich hier häufig Schilderungen bestenfalls mittelmäßiger Schulleistungen, des (nicht selten gewalttätigen) Aufbegehrens gegen häusliches und schulisches Lehrpersonal und des Träumens von Jagd und Natur während unsagbar langweiliger Schulstunden in „stickiger Luft“. Wie im Fall der kindlichen Revolten gegen die Autorität der nichtadligen Erzieher paart sich die stilisierte Verachtung von blutleerer Bildungswissen und seinen Vermittlern mit einer auffällig häufig stilisierten Gleichgültigkeit gegenüber schlechten Noten (ABERCROON 1938, S. 16 ff.; ARNIM 1991, S. 112 f., 138, 142 f.; DÖNHOF 1988, S. 75, 218; FINCKENSTEIN 1994, S. 61, 75; HENTIG 1962, S. 8; HOHENLOHE 1925, S. 16; OLDENBURG 1936, S. 12, 17; ERNST HEINRICH 1968, S. 26; SCHULENBURG 1983, S. 45; TSCHIRSCHKY 1972, S. 20, 25).

Hinzu kommt eine nach 1918 vermutlich verschärfte Tendenz zu adlig-bürgerlichem Konkurrenzverhalten unter den Schülern. Unzählige Passagen berichten von adligen Schülern als einer Minderheit, die von kleinbürgerlichen Lehrern und mißgünstigen Schülern im Umfeld des bürgerlich dominierten Gymnasiums isoliert und herausgefordert wurde. Als ‚Grafenkind‘, ‚Komteß‘, ‚Prinzling‘, ‚Junker‘ oder gar als ‚Pfau‘ titulierte, sahen sich adlige

12 Für viele: BRAUN 1955, S. 30; HOHENLOHE 1925, S. 82; SCHULENBURG 1983, S. 31, 45, 58f., 61, 71, 77, 79, 136, 153; WINTERFELD 1942, S. 21–31, 123f., 243–245; LOUIS FERDINAND 1983, S. 99, der vom hohen Bildungsniveau der ‚Junker‘ spricht, überzeichnet das Bild, da er sich ausdrücklich auf die reichsten und angesehensten Familien v.a. in Ostpreußen bezieht.

Schüler offenbar häufig in eine Ausnahmeposition gestellt. Die Berichte über die Schule als Ort, an dem Adlige zunehmend mit adelsfeindlichen Haltungen konfrontiert wurden, reichen vom milden Spott über die ‚Edelknechte‘, die von den ‚Holzknechten‘ abschrieben, über eine Horde von Realgymnasiasten, die ihren hochadligen Mitschüler zusammenschlugen, bis zur Einstufung adliger Schüler als Kinder ‚jener Schweine‘, denen ein kommunistischer Lehrer in den frühen 1920er Jahren den Luxemburg-Mord anlastete (ARNIM 1991, S. 128; DISSOW 1961, S. 62, 76; SALM 1994, S. 56 f.; SCHAUMBURG 1952, S. 40 f.; TSCHIRSCHKY 1972, S. 20, 25).

Reale adlige Erfahrungen dieser Art, in denen die adlige Minderheit auf dem ureigensten Terrain des Bildungsbürgertums von diesem faktisch und symbolisch in die Enge getrieben wurde, dürften eine historisch ältere Distanz des Adels zur Welt der Bildung verstärkt haben. Schließlich erreichten Bildung und Fachwissen für den adligen Versuch des „Obenbleibens“ niemals die Bedeutung, die sie als wichtiges Vehikel auf dem bürgerlichen Weg nach „oben“ hatten. Ungeachtet prominenter und eindrucksvoller Ausnahmen ist dies eine den ganzen Adel betreffende Beobachtung, die jedoch bei der Differenzierung einzelner Adelsgruppen nuanciert werden muß. In idealtypischer Reinform gab der preußische Offizier und Gutsbesitzer ELARD v. OLDENBURG-JANUSCHAU die Verachtung bürgerlicher Bildungswerte im Jahre 1936 zu Protokoll, in dem er eingangs vom ‚tintenklecksenden Säkulum‘ und ‚meinem Feinde, dem Schreibtisch‘ sprach. Insbesondere von Angehörigen des niederen Land- und Militäradels wird die offene Verachtung ‚bildungsbürgerlicher‘ Kulturwerte formuliert, wenn auch der hölzernschnarrende Kasinoton, den etwa die Erinnerungen HINDENBURGS anstimmen, eher soldatisch als adlig einzuordnen ist:

„Die herzhafteste Tat hat den Vorrang vor den Künsteleien des Verstandes auch jetzt noch behalten. Geistesgegenwart und Charakterfestigkeit bleiben höher im kriegerischen Kurs als Feinheiten der Gedankenschulung.“ (Zit. HINDENBURG 1934, S. 64 f.; OLDENBURG 1936, S. 6)

Die Festigkeit des ‚Charakters‘, die Sicherheit des Auftretens, daneben auch rein körperliche Qualitäten, wie das sprichwörtliche Gardemaß, körperliche Zähigkeit bzw. Schneidigkeit, galten hier mehr als Wissen und Bildung. Eine geringere Körpergröße oder das Tragen von Brillen wurden als ernstzunehmende körperliche Mängel, „Wehleidigkeit, jedes Zeigen von Angstgefühlen [...] als schlimmstes Verbrechen“ bewertet (BISMARCK 1992, S. 38 f.; DISSOW 1961, S. 16; OPPEN 1985, S. 165). Die Stilisierung von Charakter und Tatkraft wird von dieser Autorengruppe immer wieder direkt in Stellung

gegen die verweichlichten Erziehungsprodukte der bürgerlich dominierten Gymnasien gebracht:

„Man braucht nur die Schüler der oberen Klassen, wenn sie die Schule gemeinschaftlich verlassen, anzusehen; wie wenig frische Gesichter und kräftige Gestalten sind darunter, die meisten haben eine ungesunde Gesichtsfarbe, viele tragen bereits Brillen, die Haltung ist nicht gerade, sie gehen mehr oder weniger krumm. [...] Die zarter gebauten, jungen Leute – und zu diesen gehört die Mehrzahl der Kinder gebildeter Eltern, namentlich der Stadtkinder – bleiben häufig ihr Leben hindurch schwächlich. [...] Diejenigen jungen Männer, welche aus den oberen Klassen der Gymnasien kommen, oder gar zur Universität reif sind, zeigen größtenteils im praktischen Dienst ein ängstliches, unsicheres Benehmen, geraten leicht in Verlegenheit und haben bei ihren Untergebenen keine rechte Autorität. [...] Der Landjunker dagegen, mit dessen wissenschaftlichen Kenntnissen es oft recht schwach bestellt ist, weiß sich zu benehmen, versteht mit dem gemeinen Soldaten umzugehen, er ist das Befehlen gewohnt und hält Strapazen gut aus. Von Hause aus Jäger und Reiter, befindet er sich als Soldat in seinem Element und ist mit den gesellschaftlichen Formen von Jugend aus vertraut.“ (UNRUH 1895, S. 21–24; ähnl.: BRAUN 1955, S. 14 f., 33–36; FREYTAG-LORINGHOVEN 1923, S. 12 f., 36–41)

Gemeint sind hier selbstverständlich nicht nur Offiziere, umrissen wird in diesen Worten ein spezifisches Menschen-, präziser: Männerbild. Diese offen bildungsfeindliche Haltung läßt sich, wie gesagt, vor allem bei Autoren aus dem niederen Land- und Militäradel aufzeigen.

„Die landangesessene Aristokratie erhob ja im allgemeinen auch keinen Anspruch, zu der Welt der Dichter oder Intellektuellen zu gehören. Im Gegenteil, sie machten durchaus deutlich, daß dies nicht ihre Sache sei – teils aus Hochmut, teils aus dem Wunsch heraus, nicht bei falschen Präentionen ertappt zu werden.“ (DÖNHOF 1989, S. 42 f.)

Der joviale Ton, den GRAF HÜLSEN-HÄSELER als Mitglied einer deutschen England-Delegation im Jahre 1907 anschlug, sollte vermutlich die Erkenntnis und Furcht vieler Adliger übertönen, durch die bürgerliche Leistungselite zunehmend verdrängt zu werden. Der Graf ließ sich durch einen kultivierten Beamten des Auswärtigen Amtes, der sieben Sprachen beherrschte, nicht beeindrucken: „Ick weeiß nich, [...] ick finde es um so schlimmer, det der Unsinn von dem ooch noch in allen sieben Sprachen in die Welt hinausjeht“ (EINEM 1933, S. 128).

Doch auch Autoren aus dem Hochadel und Angehörige der ‚feineren‘ Familien, die bürgerliche Bildungsanforderungen spielend erfüllten, betonten immer wieder, daß Bildung bestenfalls als ein Wert unter vielen anzusehen war. So vermochte sich etwa ULRICH v. WILAMOWITZ-MOELLENDORF, als Altphilologe Mitglied der fachlichen Crème in Berlin, für die Ausweitung von Bildungswissen und wachsende Studentenzahlen in den 1920er Jahren

nicht zu erwärmen. Durch die Vermittlung von Bildung auf breitere Bevölkerungskreise würden lediglich ‚Klugscheißer‘ herangezogen, die allenfalls zu Journalisten oder Parlamentariern taugten: „Diese Halbgebildeten sollen die Führer des Ochlos werden.“ Um die traditionelle Verbindung von Universität und ‚Führertum‘ aufrechtzuerhalten, favorisierte WILAMOWITZ ländliche Eliteschulen außerhalb der Großstädte (WILAMOWITZ-MOELLENDORFF 1927, S. 63, 72, 292, 296).

Aufschlußreich wegen ihrer – zumindest angestrebten – Signalwirkung sind die 1928 publizierten Erinnerungen des letzten Kaisers. WILHELM II. berichtet zwar von der ‚fieberhaften Begeisterung‘, mit der er sich in ERNST CURTIUS‘ Griechische Geschichte und die Werke der Weltliteratur vertieft haben will, und von zahllosen Begegnungen mit der Welt der Gelehrten im Haus der Eltern, kritisiert die Schwächen des preußischen Schulsystems jedoch scharf. Hier würden kraftlose ‚Philologen‘ herangezogen, unfähig zur Begeisterung für den ‚großdeutschen Gedanken‘. Völl Neid will der Kaiser auf die ‚sportlich erstarkten Knaben‘ in Eton gesehen haben, die zwar schlechtere Philologen waren, den Kopf jedoch voll Begeisterung für praktische Taten im britischen Kolonialreich hatten.¹³ Eindrucksvoll ist die kaiserliche Selbstdarstellung nicht dort, wo die angeblich gelesenen Autoren des zeitgenössischen Bildungskanons aufgezählt werden, sondern in der drastischen Schilderung seiner erbarmungslosen, von jedem Lob freien Abrichtung, in welcher der Knabe zum König geschliffen wurde. Eindrucksvoll und glaubwürdig werden ‚harte, nüchterne Pflichterfüllung‘ als Methode und die ‚Stählung des Charakters durch strenges Entsagen‘ als Ziel genannt. Die hier in wenige Sätze gepreßten Adjektive – hart, streng, nüchtern, altpreußisch, tränenreich, freudlos, dürr – ergeben mit den dazugehörigen Substantiven – Dienst, Angst, Rücksichtslosigkeit, Kraft, Schmerz, Pflicht, Entsagung, Einfachheit, Spartaner, Brot, Anspannung, Vollkommenheit – die eindrucksvolle Essenz des Erziehungsideals, das v.a. für den preußischen Kleinadel charakteristisch war. Die hier stilisierte Herausbildung und Stählung des „Charakters“ als Grundvoraussetzung des adligen Ideals allgegenwärtiger „Haltung“ und Selbstbeherrschung hat zwar eine deutlich preußische Färbung, die sich jedoch – in moderaterer Form – auch bei vielen Autoren aus anderen Teilen Deutschlands finden läßt. *Ex omnibus aliquid, ex toto nihil* – die breit angelegte, vor allem Bildungswissen, körperliche, sittliche, charakterliche und

13 WILHELM II. 1928, S. 20 f., 65, 132–135. Die Söhne des Kaisers besuchten auf Weisung des Vaters nicht das humanistische Gymnasium: LOUIS FERDINAND 1983, S. 44 f. Allgemein zu den Erziehungsunterschieden im deutschen und englischen Adel: LIEVEN 1995, S. 214–240.

formale Kriterien betonende Erziehung führt ältere Adelstraditionen weiter, die auch außerhalb Preußens gültig waren. Eine wichtige Trennungslinie verläuft allerdings entlang der Betonung von (militärischer) Härte, die als Erziehungsideal im katholisch-süddeutschen Adel deutlich schwächer ausgeprägt war.¹⁴

Die Anekdote über den Gutsbesitzer, der sich den Spitznamen ‚der Bücherwurm‘ verdiente, nur weil er regelmäßig die ‚Jägerzeitung‘ las¹⁵, schrumpft den Wert, der Bildung beigemessen wurde, auf eine relative Größe, die im Vergleich zu seiner Hypertrophie in bürgerlichen Autobiographien eine deutliche Trennlinie aufzeigt. Dies bedeutet nicht etwa, daß Adlige generell ungebildet waren. Das allgemeine Kultur- und Bildungsniveau dürfte, v.a. in den ‚besseren‘ Familien, in adligen Diplomaten-Dynastien und im hohen Adel, deutlich über dem Durchschnitt gelegen haben.¹⁶ Nicht wenige Adlige waren in der Lage, sich auf den bürgerlich dominierten Parketts der Bildungsinstitutionen souverän zu bewegen. Das Bedürfnis jedoch, derartige Bildungsleistungen in den Mittelpunkt zu stellen, scheinen nur wenige Autoren verspürt zu haben. Dies läßt sich erklären.

Einige der traditionell adligen Berufsfelder, zuvorderst die Landwirtschaft und das Militär, ermöglichten steile Karrierewege jenseits universitärer Bildungs-Parameter, in anderen war Bildung notwendige, aber nicht hinreichende Bedingung einer Karriere. So fand etwa in den 1920er Jahren GRAF BROCKDORFF-RANTZAU einen jungen adligen Juristen „auch deswegen für die Diplomatie geeignet, weil er den vorgesetzten französischen Kognak und die angebotenen Zigarren richtig zu bestimmen verstand.“ Ein gräflicher Landrat berichtet hemdsärmelig, während der Jagdsaison ‚mit der Flinte‘ regiert zu haben; Respekt schuf die Leistung als Schütze, nicht die Examens-

-
- 14 WILHELM II. 1928, S. 24–33. Daß es sich hier um eine stilisierte Wiedergabe der prinziplichen Erziehungsrealität handelt, steht seit RÖHL 1993 außer Frage. Zur Erziehung der preußischen Prinzen und preußischer Offiziersanwärter in der Kadettenanstalt Plön sehr anschaulich: OPPEN 1985, S. 163–167. Zur Prinzenziehung nach 1918: LOUIS FERDINAND 1983, S. 48–59. Zum Kontrast, aus der Perspektive des katholisch-süddeutschen Hochadels: HOHENLOHE 1925, S. 15–33.
- 15 KROCKOW 1985, S. 125 und wenig variiert bei Bismarck 1992, S. 57. Ähnl. bei ARNIM 1991, S. 112 f.; DÖNHOF 1988, S. 58 f. und GERLACH 1937, S. 50. Vgl. die differenzierte Einschätzung bei DISSOW 1961, S. 168–171, der v.a. die große Ferne des Adels von allen modernen Kulturbewegungen betont.
- 16 Mit einer ‚3‘ als Schulnote hätte ihn sein Vater Schneider werden lassen, so der ehemalige Reichskanzler BÜLOW 1931, S. 27 (vgl. S. 21–23). Zu den Standards der Diplomatenkinder vgl. BERNSTORFF 1936; COUDENHOVE 1958; PRITZWITZ 1952; PUTLITZ 1956. Zur Stilisierung von Bildung im hohen Adel vgl. HEINRICH 1994; HOHENLOHE 1925; LOUIS FERDINAND 1983; ROHAN 1954.

note. Im Staatsdienst, Offizierkorps und Diplomatischen Dienst halfen Netzwerke aus Bekannt- und Verwandtschaften, die im Adel bis heute außergewöhnlich fest und großflächig verknüpft sind, vielfach weiter, beizeiten sogar an den Examina vorbei, so daß in mancher Karriere „kein Hahn mehr nach Examensarbeiten gekräht hat.“ (DISSOW 1961, S. 75; BRAUN 1955, S. 88 f.; ECKARTSTEIN 1919, S. 90)

Hohe Geistigkeit, exaktes Fachwissen und allgemeine Bildung konnten im Bürgertum diverse Karrierewege und neue, erweiterte Lebenschancen eröffnen; im Adel gehörten Beruf und Bildung zwar zum Ideal des ‚unzersplitterten Seins‘ (ROBERT MUSIL), waren jedoch weder Kern noch unverzichtbarer Bestandteil der Adeligkeit. Zur Distanz von ‚totem‘ Bildungswissen gehört im Adel die Vorstellung, daß sich eine Elite niemals im ‚Geistigen‘ erschöpfen kann. Ihre Autorität sollte stets „auf dem Charakterlichen – dem Ritter und dem Gentleman – beruhen.“ (BRAUN 1939, S. 36 f.) Im adligen Selbstbild wird die gelungene Version adliger Ganzheit gerade durch bewußte Verzichts- und Selektionsleistungen möglich, mit denen sich Adel in seinen Selbststilisierungen auch im 20. Jahrhundert noch als *rocher de bronze* aus jenem Strom der Zeichen, Optionen und Einzelbedeutungen heraushebt, der den modernen Menschen um seine Eigenschaften beraubt. Idealtypisch vereint der adelsspezifische Bildungsbegriff die Geringschätzung von Fachwissen und Spezialistentum mit der Ablehnung der bürgerlichen Verwässerung des Charakters durch ein Übermaß an Bildungswissen.

Für den Bürger haben Akkumulation und Betonung von Bildung und Ausbildung eine zweifache Logik: erstens wird hier das bürgerliche Kulturmodell eingeübt, zweitens eine feste Basis für den späteren Beruf, Kern und notwendige Bedingung der Zugehörigkeit zum Bürgertum, geschaffen. WILHELM MEISTERS Klage, eine personelle Ausbildung sei nur dem Adligen möglich, während der Bürger gezwungen sei, einzelne Fähigkeiten auszubilden, um brauchbar zu werden und deshalb alles Übrige zu vernachlässigen, spiegelt sich im hier skizzierten Erziehungsideal adliger Autoren. In der bürgerlichen Realität und Selbstdarstellung *wird* der Mensch durch Leistung, Bildung und Arbeit *etwas*, nämlich zum von Bürgern anerkannten Bürger – der Adel hingegen hat den Anspruch, von Geburt an *etwas zu sein*, nämlich die zu Herrschaft zw. Führung berufene Schicht.¹⁷ Diesen Anspruch hat der Adel auch nach 1918 nicht aufgegeben.

17 Vgl. die in einem Staats-Lexikon (LÖWENSTEIN 1926) zur Tatsache deklarierte Behauptung, „daß [der Adel] von Geburt aus etwas ist und es daher nicht nötig hat, etwas zu werden.“

Obwohl Abitur und ein abgeschlossenes Hochschulstudium für viele adlige Söhne, die weder Gutsbesitzer noch Berufsoffiziere wurden, Ende des 19. Jahrhunderts längst zur Realität gehörten, klingen in den Stilisierungen des ungebundenen, bürgerliche Wissensnormen mißachtenden Studentenlebens die älteren Adelstraditionen der Kavaliertour und des Universitätsbesuchs an, bei dem im In- und Ausland ‚cavallierement‘, d.h. breit, wenig intensiv und jenseits ‚pedantischer Schulfuchseriei‘ studiert wurde (REIF 1979, S. 150 ff., 336-364). So werden Universitäten auch nur selten als hehre Orte der Bildung, weit häufiger das ‚organisierte Nichtstun und Trinken‘ und die Zeit, in der ‚die jungen Bürgermädchen zum Tanze geschwenkt‘ wurden, beschrieben. Ähnlich werden auch Auslandsaufenthalte zum Fremdspracherwerb geschildert – solche Textpassagen berichten vom Scheitern am Erwerb der französischen Sprache und von ‚jungen Menschen, [...] die uns dazu verführten, die Annehmlichkeiten der Stadt und ihrer Umgebung zu genießen.“ Nicht der Vorlesungssaal, sondern der ‚Paukboden‘, auf dem der fechtende Student jene Kombination aus körperlichen Fähigkeiten, Mut, Opferbereitschaft, Korpsgeist und ‚Charakterfestigkeit‘ festigen und demonstrieren konnte, die das o.g. adlige Erziehungsideal ausmachten, dominieren die Erzählungen aus der Studentenzeit.¹⁸

Die städtische Welt des Bildungsbürgertums, Professoren, „Asphaltkultur“, Bildungsanforderungen, Technisierung und Industrialisierung wurden, vollkommen zu Recht, als Bedrohung der eigenen Lebenswelt wahrgenommen. Im vielfach gebrochenen Versuch die Moderne abzuwehren, ermöglicht die Stilisierung der hier skizzierten Bildungsdistanz in Verbindung mit der besonderen Naturnähe (FUNCK/MALINOWSKI 1999) eine scharfe Grenzziehung zu anderen Gruppen. In seinen Stilisierungen findet ‚der‘ Adel zueinander und vergewissert sich seiner Abgrenzungen. Der durch diese Abgrenzungen geschaffene Damm gegen zentrale Qualifikationen moderner, städtisch geprägter Eliten war v.a. für jene Gruppen des Adels wichtig, die solche Qualifikationen nicht oder nur mangelhaft besaßen. Autobiographische Rückblicke versuchen immer wieder, aus diesem Mangel ‚adlige‘ Tugend und Identität zu destillieren. Diese Form der halbfreiwilligen Beschränkung bringt JOACHIM v. RANTZAU auf eine treffende Formel:

18 LEHNDORFF 1980, S. 219–224; WILMOWSKY 1961, S. 28–33; WINTERFELD 1942, S. 36 f. Selbst die eitlen Denkwürdigkeiten BÜLOWS 1931, S. 115 stilisieren das Schwänzen der Lausanner Vorlesungen. Vgl. zum Nichtstun an Universitäten: DOHNA 1989, S. 95; ECKARTSTEIN 1919, S. 90; HOHENLOHE 1925, S. 14, 21 f.; PRITZWITZ 1952, S. 22. Zum korpsstudentischen Milieu eindrucksvoll: HOHENLOHE 1925, S. 19–33.

„Es [ist] nicht abwegig, wenn der Adel so oft ‚beschränkt‘ genannt worden ist. Er beschränkte sich bewußt, indem er den uralten überkommenen atavistischen Lebensformen einer kriegerischen und jägerischen Gesellschaft anhing und eine auf sie gegründete Existenz auch innerhalb der modernen Zustände fortzuführen versuchte.“ (DISSOW 1961, S. 10)

Dieses Urteil gilt, unabhängig von den beeindruckenden Anpassungsleistungen des Adels, für einen offenbar großen Teil der adligen Kerngruppe, die das adlige Modell der Lebensführung, die darin aufbewahrten Vorbilder und das Erscheinungsbild des Adels nach außen dominierte und prägte.

Quellen und Literatur

Quellen

- ABERCRON, H. v.: Offizier und Luftfahrtpionier. Tatberichte und Erinnerungen 1869–1938, Stuttgart 1938.
- ARNIM, D. Graf: Als Brandenburg noch die Mark hieß. Berlin 1991.
- BERNSTORFF, J.H. Graf: Erinnerungen und Briefe. Zürich 1936.
- BISMARCK, K. v.: Aufbruch aus Pommern. Erinnerungen und Perspektiven. München/Zürich 1992.
- BRANDENSTEIN-ZEPPELIN, A. Graf v.: Erlebtes und Erstrebtes (1945). In: Bundesarchiv-Militärarchiv, N 491/1.
- BRAUN, M. Frhr. v.: Von Ostpreußen bis Texas. Oldenburg 1955.
- BÜLOW, BERNHARD Fürst: Denkwürdigkeiten. 4 Bde. Berlin 1929–1931.
- COUDENHOVE-KALERGI, R. Graf: Eine Idee erobert Europa. Wien/München/Basel 1958.
- Deutsches Adelsarchiv Marburg, DAG-Bayern, Bd. 2, Hefter „Protokolle“ Deutsches Adelsblatt.
- DISSOW, J. v. [d.i. RANTZAU, J. v.]: Adel im Übergang. Ein kritischer Standesgenosse berichtet aus Residenzen und Gutshäusern. Stuttgart 1961.
- DOHNA-SCHLOBITTEN, A. Fürst zu: Erinnerungen eines alten Ostpreußen. Berlin 1989.
- DÖNHOF, M. Gräfin: Kindheit in Ostpreußen. Berlin 1988.
- DIES.: Namen, die keiner mehr nennt. Berlin 1989.
- ECKARTSTEIN, H. Frhr. v.: Lebenserinnerungen und politische Denkwürdigkeiten. Leipzig 1919–1921.
- EINEM, KARL v.: Erinnerungen eines Soldaten 1853–1933. Leipzig ⁶1933.
- ERNST HEINRICH, Prinz v. Sachsen: Mein Lebensweg vom Königsschloß zum Bauernhof. München 1968.

- FINCKENSTEIN, O. Graf: Nur die Störche sind geblieben. Erinnerungen eines Ostpreußen. München 1994.
- FREYTAG-LORINGHOVEN, H. v.: Menschen und Dinge wie ich sie in meinem Leben sah. Berlin 1923.
- GERLACH, H. v.: Von links nach rechts. Berlin 1937.
- HEINRICH, Prinz zu Hessen: Der kristallene Lüster. Meine deutsch-italienische Jugend 1927–1947. München 1994.
- HENTIG, W.O. v.: Mein Leben. Eine Dienstreise. Göttingen 1962.
- Hessisches Staatsarchiv Darmstadt, F 23 A 1219/1.
- HINDENBURG, P. v.: Aus meinem Leben. Leipzig ⁶1934.
- HOHENLOHE, A. Prinz: Aus meinem Leben. Frankfurt a.M. 1925.
- KESSLER, HARRY Graf: Gesichter und Zeiten. Erinnerungen, Berlin 1925.
- KROCKOW, C. Graf: Die Reise nach Pommern. Bericht aus einem verschwiegenen Land. Stuttgart 1985.
- Landeshauptarchiv Wernigerode, Rep. H (v. Bülow).
- LEHNDORFF, H. Graf: Menschen, Pferde, weites Land. Kindheits- und Jugenderinnerungen. München 1980.
- LERCHENFELD-KOEFERING, H. Graf: Erinnerungen und Denkwürdigkeiten, Berlin ²1935.
- LETTOW-VORBECK, P. v.: Meine Lebenserinnerungen (1955). In: Bundesarchiv-Militärarchiv Freiburg, N 103/44.
- LÖWENSTEIN, A. Fürst zu: Aufgaben des Adels in der Gegenwart. In: Art. Adel, Staatslexikon der Görres-Gesellschaft, Freiburg 1926, Bd. 1, Sp. 44.
- LOUIS FERDINAND, Prinz v. Preußen: Im Strom der Geschichte. München/Wien 1983.
- MALTZAHN, M. Gräfin v.: Schläge die Trommel und fürchte Dich nicht. Berlin/Frankfurt a.M. 1986.
- MANSTEIN, ERICH v.: Aus einem Soldatenleben 1887–1939. Bonn 1958.
- OLDENBURG-JANUSCHAU, E. v.: Erinnerungen. Berlin 1936.
- OPPEN, D. v. (Hrsg.): Leseskizzen aus der Familie von Oppen vornehmlich im 20. Jahrhundert. Ein zeitgeschichtliches Lesebuch. Freiburg i. Br. 1985.
- PRITWITZ UND GAFFRON, F. v.: Zwischen Petersburg und Washington. Ein Diplomatenleben. München 1952.
- PUTLITZ, W. EDLER GANS ZU: Unterwegs nach Deutschland. Erinnerungen eines ehemaligen Diplomaten. Berlin (DDR) ²1956.
- RENN, LUDWIG [d.i. VIETH v. GOLBENAU]: Meine Kindheit und Jugend. Berlin (DDR) 1956.

- ROHAN, K.A. Prinz: Heimat Europa. Erinnerungen und Erfahrungen. Düsseldorf/Köln 1954.
- SALM-HORSTMAR, P.F. Fürst zu: Ein fürstliches Leben. Mein Leben, meine Arbeit, meine Erkenntnisse. Dülmen 1994.
- SCHAUMBURG-LIPPE, F.C. Prinz zu: Zwischen Krone und Kerker. Wiesbaden 1952.
- SCHLABRENDORFF, F. v.: Begegnungen in fünf Jahrzehnten. Tübingen 1979.
- SCHUBERT, G. v.: Lebenserinnerungen. Stuttgart/Leipzig 1909.
- SCHULENBURG, T. v.: Ich hab's gewagt. Bildhauerin und Ordensfrau – ein unkonventionelles Leben. Freiburg/Basel/Wien 1983.
- SECKENDORFF-ABERDAR, M. Gräfin v.: ... gelebt und gewebt im blauen Schloß. Neustadt/Aisch 1979.
- TSCHIRSCHKY, F.-G. v.: Erinnerungen eines Hochverrätters. Stuttgart 1972.
- UNRUH, F. v.: Ehe die Stunde schlug. Eine Jugend im Kaiserreich. Bodensee 1967.
- Vorpommersches Landeshauptarchiv Greifswald. Rep 38d, Bahrenbusch.
- Vorpommersches Landeshauptarchiv Greifswald. Rep 38d, Karlsburg.
- WILAMOWITZ-MOELLENDORF, U. v.: Erinnerungen 1848–1914. Berlin 1927.
- WILHELM II. v. PREUBEN: Aus meinem Leben 1859–1888. Leipzig 1928.
- WILHELM, KRONPRINZ v. PREUBEN: Erinnerungen. Hrsg. v. ROSNER, K. Stuttgart/Berlin 1922.
- WILMOWSKY, T. Frhr. v.: Rückblickend möchte ich sagen... – An der Schwelle des 150jährigen Krupp-Jubiläums. Oldenburg/Hamburg 1961.
- WINTERFELD-MENKIN, J. v.: Jahreszeiten des Lebens. Das Buch meiner Erinnerungen. Berlin 1942.

Literatur

- BUDDE, G.-F.: Auf dem Weg ins Bürgerleben. Kindheit und Erziehung in deutschen und englischen Bürgerfamilien. Göttingen 1994.
- CONZE, E.: Von deutschem Adel. Die Grafen von Bernstorff im zwanzigsten Jahrhundert. Stuttgart/München 2000.
- EHMER, J. u.a. (Hrsg.): Historische Familienforschung. Ergebnisse und Kontroversen. Frankfurt a.M./New York 1997.
- FUNCK, M./MALINOWSKI, S.: Geschichte von oben. Adels-Autobiographien als Quelle einer Sozial- und Kulturgeschichte des deutschen Adels in Kaiserreich und Weimarer Republik. In: Historische Anthropologie 7 (1999), S. 236–270.

- DIES.: Masters of Memory. The Strategic Use of Autobiographical Memory by the German Nobility. In: CONFINO, A./FRITZSCHE, P. (Hrsg.): *Modern Pasts: The Social Practices of Memory in Germany*. Urbana 2000 (im Druck).
- KASCHUBA, W.: Deutsche Bürgerlichkeit nach 1800. Kultur als symbolische Praxis. In: KOCKA, J. (Hrsg.): *Bürgertum im 19. Jahrhundert. Deutschland im europäischen Vergleich*. Göttingen 1995, S. 92–127.
- KOCKA, J.: Das europäische Muster und der deutsche Fall. In: ders. (Hrsg.): *Bürgertum im 19. Jahrhundert. Deutschland im europäischen Vergleich*. Göttingen 1995, S. 9–84.
- LIEVEN, D.: *Abschied von Macht und Würden. Der europäische Adel 1815–1914*. Frankfurt a.M. 1995.
- MAURER, M.: *Die Biographie des Bürgers. Lebensformen und Denkweisen in der formativen Phase des deutschen Bürgertums (1680–1815)*. Göttingen 1996.
- REIF, H.: *Westfälischer Adel 1770–1860. Vom Herrschaftsstand zur regionalen Elite*. Göttingen 1979.
- DERS.: „Erhaltung adligen Stamms und Namens“ – Adelsfamilie und Statussicherung im Münsterland 1770–1914. In: BULST, N. u.a. (Hrsg.): *Familie zwischen Tradition und Moderne. Studien zur Geschichte der Familie in Deutschland und Frankreich vom 16. bis zum 20. Jahrhundert*. Göttingen 1981, S. 275–321.
- DERS.: *Adel im 19. und 20. Jahrhundert*. München 1999.
- SCHLUMBOHM, J.: *Kinderstuben. Wie Kinder zu Bauern, Bürgern, Aristokraten wurden, 1700–1850*. München 1983.
- RÖHL, J.C.G.: *Wilhelm II. Die Jugend des Kaisers 1859–1888*. München 1993.
- STEKL, H./WAKOUNIG, M.: *Windisch-Graetz. Ein Fürstenhaus im 19. und 20. Jahrhundert*. Wien/Köln/Weimar 1992.
- TRESKOW, R. v.: *Adel in Preußen: Anpassung und Kontinuität einer Familie 1800–1918*. In: *Geschichte und Gesellschaft* 17 (1991), S. 344–369.
- WEHLER, H.-U. (Hrsg.): *Europäischer Adel 1750–1950*. Göttingen 1990.

Anschrift der Autoren:
Marcus Funck/Stephan Malinowski
Technische Universität Berlin,
Institut für Geschichte und Kunstgeschichte,
Ernst-Reuter-Platz 7, 10587 Berlin
E-Mail: Marcus.Funck@tu-berlin.de

Lager und Camp

Lagerordnung und Erziehung im nationalsozialistischen Arbeitsdienst und im „Civilian Conservation Corps“ des New Deal 1933–1939/42

Ein neues Phänomen, so ein nationalsozialistischer Autor 1937, habe im „Dritten Reich“ seinen „Siegesszug“ angetreten: das Phänomen des Lagers. Es handle sich um eine „Schulungsstätte und Stätte der inneren Erhebung“ und sei „der treffendste, sicherste und naturbedingte Ausdruck für die Entfaltung des deutschen Menschen“ (MERTENS 1937, S. 3).¹ Anders als heute verstand der Autor – und mit ihm viele „Volksgenossen“ – unter dem Begriff „Lager“ jedoch nicht primär Konzentrationslager und andere Stätten des Terrors gegen „Gemeinschaftsfremde“. Vielmehr meinte er Einrichtungen, die sich mit einem erzieherischen Auftrag im nationalsozialistischen Sinne an die „Volksgenossen“ wandten.²

Das bedeutendste Lagersystem für „Volksgenossen“ war der männliche Arbeitsdienst. Die Einrichtung, die bereits am Ende der Weimarer Republik 1931 von Reichskanzler HEINRICH BRÜNING als Freiwilliger Arbeitsdienst (FAD) aufgebaut wurde, richtete sich zunächst an junge Arbeitslose, die durch einen gemeinnützigen, gemeinsamen Dienst auf freiwilliger Basis beschäftigt wurden. Hintergrund des Programms waren die Weltwirtschaftskrise und die durch sie ausgelöste Massenarbeitslosigkeit, die junge Arbeitnehmer besonders hart traf. Zum ökonomischen Anliegen der Arbeitsbeschaffungsmaßnahme gesellte sich die sozialpolitische Motivation, die Erwerbslosen zumindest auf Zeit in die Arbeitswelt zu reintegrieren; primär in diesem Sinne hatte der Dienst ein pädagogisches Anliegen. Nach der Gleichschaltung des Dienstes 1933 gewann im „Dritten Reich“ das erzieherische Moment enorm an Bedeutung. Seinem Anspruch nach sollten sich nunmehr

-
- 1 Ich danke JENS HACKE, CHRISTIAN ILLIAN, ELKE KIMMEL, CHRISTOPH LIELL, ALICE PATEL und KAI UWE PETER für Anregungen und Kritik.
 - 2 Unter Erziehung wird hier – auch für das „Dritte Reich“ – wertneutral die Praxis pädagogischer Arbeit verstanden (TENORTH 1989, S. 277). Zu „Volksgenossen“ und „Gemeinschaftsfremden“ vgl. PEUKERT 1982.

Arbeiter und Intellektuelle, Handwerker und Landwirte bei gemeinsamer Arbeit kennen und achten lernen. So erklärte der Leiter des Dienstes, KONSTANTIN HIERL, diesen zum „Ehrendienst“. 1935 führte das Regime die Dienstpflicht für die männliche Jugend ein, und fortan hieß die Einrichtung Reichsarbeitsdienst (RAD).³ Sie war bis 1945 eine der wichtigsten Sozialisationsinstanzen des Regimes, die allein bis Kriegsbeginn über 2,5 Millionen junge Männer durchlaufen hatten.

Wie bereits die Tatsache zeigt, daß der Dienst vor 1933 eingerichtet worden war, handelte es sich um keine spezifisch nationalsozialistische Einrichtung. Ebensowenig gab es nur in Deutschland eine solche Institution. In fast allen europäischen Ländern und in den Vereinigten Staaten von Amerika existierten Arbeitsdienst- oder Arbeitslagerbewegungen, wenngleich sich die Zielrichtungen jeweils unterschieden. Von allen Arbeitsdiensten, die in den 1930er Jahren weltweit vor dem Hintergrund der Weltwirtschaftskrise im Kampf gegen die Massenarbeitslosigkeit aufgebaut wurden, waren der RAD und das „Civilian Conservation Corps“ (CCC), der Arbeitsdienst der USA, die beiden wichtigsten. Dazu äußerte sich ein hoher RAD-Führer 1941 folgendermaßen: „All die Arbeitsdienste, die im Laufe der letzten sieben Jahre dann entstanden [...], sind mehr oder weniger irgendwie durch den deutschen Reichsarbeitsdienst beeinflusst, ja auf ihn ausgerichtet worden“ (MÜLLER-BRANDENBURG 1941, S. 5). Brisanterweise meinte der Autor damit insbesondere das CCC. Hatte der deutsche Arbeitsdienst, eine Schöpfung, die dem Regime zufolge „als ein Merkmal des Deutschlands Adolf Hitlers“ fortleben werde (HIERL 1941, S. 369), tatsächlich so viel mit der amerikanischen Einrichtung gemeinsam? War das CCC insofern der Sündenfall der liberalen Demokratie der USA oder ein Gegenmodell zum RAD mit nur oberflächlichen Ähnlichkeiten? Um diese Frage zu klären, soll hier die Organisation der Lager verglichen werden, besonders deren räumliche und zeitliche Ordnung. Die Analyse des Aufbaus der Lager und des Tagesablaufs orientiert sich begrifflich an MICHEL FOUCAULT; allerdings teile ich weder seine methodischen Prämissen noch die Interpretationen, die er anhand dieser Begriffe vornimmt (FOUCAULT 1975/1994).

3 Die Dauer des Dienstes änderte sich zwischen 1933 und 1939. Sie lag in der Regel zwischen einem halben und einem ganzen Jahr. Für die hier untersuchte Fragestellung spielt die Umstellung von der Freiwilligkeit auf die Arbeitsdienstpflicht 1935 keine Rolle. Ich konzentriere mich hier auf den Arbeitsdienst für Männer. Für diese Eingrenzung spricht, daß es zu dem weiblichen Arbeitsdienst kein funktionales Äquivalent in den Vereinigten Staaten gab.

Die Untersuchung der Lagerorganisationen ist ergiebig, da sie in beiden Ländern in einem aussagekräftigen Verhältnis zu den jeweiligen Erziehungsvorstellungen standen. Da das CCC kurz nach dem amerikanischen Kriegseintritt 1942 aufgelöst wurde und sich die Funktion des RAD im Zweiten Weltkrieg grundsätzlich wandelte, beschränkt sich der Vergleich auf die Vorkriegszeit beider Gesellschaften. Zunächst werden das nationalsozialistische Lagersystem erörtert, das ferner kurz dem des FAD gegenübergestellt wird, dann die Lager des CCC, am Ende steht ein Vergleich.

1 Horte der Erziehung zur „Volksgemeinschaft“? Die Lager des deutschen Arbeitsdienstes

1.1 Die Lagerkonzeption des deutschen Arbeitsdienstes

Im nationalsozialistischen Arbeitsdienst spielten die Lager eine zentrale Rolle. Das zeigt allein die Energie, mit der das Regime nach der Machtübertragung die Gleichschaltung dieser Ebene der Einrichtung betrieb. Hintergrund des Umbaus war der nationalsozialistische Erziehungsgedanke. Der Wandel drückte sich erstens in der Lagerform aus. Im Arbeitsdienst Weimarer Prägung waren verschiedene gesellschaftliche Gruppen, wie die Kirchen, alle wichtigen Parteien, außer der KPD, und andere Organisationen – nicht aber der Staat – als Träger aufgetreten, und sie hatten die Freiwilligen organisiert. Den Trägern stand es frei, zwischen drei unterschiedlichen Lagerformen zu wählen: dem offenen, dem halboffenen und dem geschlossenen Typ. Bei ersterem waren die Freiwilligen nur während der unmittelbaren Arbeitszeit an einen Träger des Dienstes gebunden, die restliche Zeit aber frei. Beim Zwischentypus sorgte der Dienst darüber hinaus für Verpflegung und Freizeitbeschäftigungen, womit sich die Zeit, in der die Arbeitsleistenden in die Institution eingebunden waren, täglich um einige Stunden verlängerte. Im dritten Typus schließlich gab der Diensträger den Freiwilligen nicht nur Arbeit und Nahrung, Unterkunft und Kleidung, sondern betreute sie in jeder Hinsicht, rund um die Uhr. Ende 1932 gehörte die Mehrzahl der Lager zum offenen Typ (SEIFERT 1996, S. 39 f.).

Bis Herbst 1933 wurden nicht nur die vielen Diensträger zugunsten eines nationalsozialistischen Monopols gleichgeschaltet, nach dem Willen des Regimes durfte es auch nur noch die Form des geschlossenen Lagers geben: Das gemeinsame Arbeiten und Leben sollte den Ausgleich der gespaltenen Klassen, politischen Gruppierungen und Konfessionen fördern. Der umfas-

sende Erziehungsanspruch ließ sich demnach aber nur realisieren, wenn die Arbeitsmänner für die Dauer des Arbeitsdienstes ganz der Obhut der Organisation unterworfen würden. Diese Vorstellung hatten die Nationalsozialisten bereits vor 1933 vertreten und in ihren Lagern auch in die Praxis umgesetzt. Auf der Grundlage eines Erlasses vom 18. April 1933 wurden binnen kurzem die meisten der offenen Lager aufgelöst oder zu geschlossenen umgebaut (REICHARBEITSBLATT 1933, S. 110 f.). Diese Veränderungen waren, neben der Beseitigung der anderen Diensträger, die radikalsten, welche die Machtübertragung für den Arbeitsdienst zur Folge hatte. Der Grund war, daß die Reorganisation der Lager die notwendige Bedingung für die Realisierung des Erziehungskonzepts darstellte.

Auch in einer zweiten Richtung setzte die Reichsleitung des Arbeitsdienstes in den folgenden Monaten eine Normierung durch. Im FAD vor 1933 gab es Lager sehr unterschiedlicher Größe. Stärker noch als die verschiedenen Lagertypen war diese Vielfalt ökonomischen Erfordernissen geschuldet, der jeweiligen Größe des Arbeitsprojekts einerseits und den Möglichkeiten des Trägers andererseits. Bereits am Ende der Weimarer Republik entschied sich die NSDAP für eine Formation von 216 Mann inklusive Führern als einheitliche Abteilungsgröße. Von Herbst 1933 bis Frühsommer 1934 wurde diese Vorgabe umgesetzt, außerdem sollte jede Abteilung ihr eigenes Lager bekommen (CROON 1950). In den Jahren danach wurde die Stärke der Formationen zwar mehrmals geändert, sie blieb aber stets strikt normiert und weitgehend einheitlich (SEIFERT 1996). Für die Standardisierung am Anfang des Regimes gaben erzieherische und organisatorische Interessen den Ausschlag – denn arbeitsökonomisch war sie oft kaum mit den bereits begonnenen, häufig kleinen Projekten vereinbar. Zudem stellte die Neugliederung eine finanzielle Belastung dar. Gegenüber solchen Überlegungen hatte für das Regime aber Priorität, eine überschaubare, straffe und militärähnliche Organisation aufzubauen, die dem Erziehungsauftrag angepaßt war.

Einen deutlichen Wandel gab es drittens bei der Gebäudeform: Die Träger des Dienstes der Weimarer Republik hatten häufig bereits vorhandene, feste Gebäude genutzt, etwa alte Fabriken oder Kasernen. Im „Dritten Reich“ setzte sich eine andere Unterkunftsform durch, die zuvor lediglich einer von mehreren Typen gewesen war: die genormte Holzbaracke. Sie erwies sich aus verschiedenen Gründen als praktisch. Zum einen war sie vergleichsweise billig (HÖLZ 1993, S. 184). Ein zweites Vorteil galt nur für manche Baracken: Die Holzhäuser ließen sich bei entsprechender Konstruktionsweise nach Abschluß der Arbeit zerlegen, transportieren und an einer anderen Stelle wieder aufbauen – sie waren im Gegensatz zu allen massiven Bauten mobil.

Arbeitsdienstführer WILHELM SCHLAGHECKE kommentierte die Nutzbauten folgendermaßen: „So wenig, wie wir uns anfangs mit den Holzhäusern befreunden konnten, so schnell lernten wir sie schätzen“ (SCHLAGHECKE 1938, S. 73). Diese Rhetorik konnte nicht verbergen, daß die Barackenlager Ausdruck primitiver Lebensbedingungen waren. Sie korrespondierten jedoch mit dem Erziehungsauftrag des Dienstes, da die Akzeptanz von Einfachheit als aufopfernde Dienstbereitschaft an der „Volksgemeinschaft“ interpretiert wurde (DUDEK 1988, S. 234).

Zur Normierung von Lagerform, Größe der Belegschaft und des Gebäudetyps trat eine vierte Veränderung gegenüber dem Weimarer FAD: Im „Dritten Reich“ wurden die Abteilungen noch häufiger in ländlichen Gegenden stationiert als während der Weimarer Zeit (PETERSEN 1938, S. 63–66). Festgelegt war auch die Anordnung der Baracken. Bis ungefähr 1937 wurden sie meist um einen rechteckigen oder quadratischen Appellplatz gruppiert, umrahmten diesen oder bildeten ein Hufeisen. Die einzelnen Gebäude waren an Sichtachsen ausgerichtet, so daß die Anlagen insgesamt sehr streng und übersichtlich gegliedert waren. Sie erinnerten in ihrem Aufbau an Kasernen und ließen sich theoretisch beliebig erweitern, was bei den Großprojekten auch geschah.

Die Normierung und zentrale Planung von Lagerform, Abteilungsgröße und Gebäudetyp vereinheitlichte die Belegschaften, machte sie mobil und transparent. Die Arbeitsmänner wurden durch die Ordnung des Raumes und seine Unterteilung in unterschiedliche Segmente einer umfassenden Kontrolle und Disziplin unterworfen.⁴ Das zeigt sich besonders an der feinen Gliederung des Raums, der unbeobachtetes Herumschweifen oder Verschwinden ebenso erschwerte wie unkontrollierte Versammlungen. Diese „Parzellierung“ des Raumes (FOUCAULT 1975/1994, S. 183) legte bestimmte Sozial- und Funktionszonen fest, trennte zum Beispiel den Wohnbereich der Führer von dem der Mannschaften und differenzierte einen eigenen Bereich für die Ausbildung heraus. So baute der Arbeitsdienst den Zugriff auf seine Angehörigen aus, was die Bedingung für die Umsetzung der Erziehungstheorie in die Praxis war. Zudem war der hohe Grad an Einflußnahme und Kontrolle Mittel des pädagogischen Programms. Intensiviert wurden die Manipulationsmöglichkeiten durch die Wahl von eher abgeschiedenen Standorten für die Reichsbarackenlager, welche die Männer von ihrem normalen sozia-

4 Disziplin heißt hier im Sinne der WEBERSchen Herrschaftssoziologie „die Chance, kraft eingeübter Einstellung für einen Befehl prompten, automatischen und schematischen Gehorsam“ bei einer definierten Gruppe zu finden (WEBER 1921/1972, S. 28).

len Umfeld abschnitten. So wurden die Gestaltungsräume und die Möglichkeiten der Arbeitsmänner, sich zeitweise zurückzuziehen, ebenso beschränkt wie jede Form von Eigendynamik. Ein Arbeitsdienstführer drückte das folgendermaßen aus: „Im Arbeitsdienst gibt es *keine private Sphäre*, keinen Bereich, der sich dem Gesetz der Gemeinschaft entziehen könnte“ (KRÜGER 1937, S. 99). Am Versuch, die Belegschaften völlig transparent zu machen, änderten auch gewisse Gegentendenzen der zweiten Hälfte der 1930er Jahre nichts. Damals begann man zwar, die Baracken im Gelände lockerer zu verteilen. Die Befunde von WOLFGANG SEIFERTS volkswundlicher Dissertation, die sich ausführlich Fragen der Ausgestaltung widmet, zeigen, daß die Lager dennoch so aufgeschlagen wurden, daß sie die umfassende Kontrolle der Arbeitsmänner erlaubten; die Tatsache war lediglich weniger offensichtlich (SEIFERT 1996, S. 238–269).

Auch die Lagerorganisation unterhalb der Ebenen der Abteilung oder der Baracken diente der Einflußnahme: Die Trupps als die kleinsten Einheiten mit jeweils 14–16 Mann bauten das für die Ziele des Arbeitsdienstes angemessene Spannungsverhältnis zwischen Vertrautheit und wechselseitiger Kontrolle auf. Die Männer arbeiteten, aßen und schliefen zusammen und leisteten alle Dienstpflichten gemeinsam. So sollte unter den Vorzeichen der viel beschworenen „Kameradschaft“ ein Gefühl der Zusammengehörigkeit entstehen (GAUPP 1936). Zugleich war die Gruppe zu groß, als daß in den wenigen Dienstmonaten genug Vertrautheit hätte entstehen können, um Grundlage von Opposition gegen den Dienst zu sein. Durch den Zuschnitt des Trupps und das System, daß Strafen und Lob meist kollektiv entgegengenommen wurden, trat zur Kontrolle durch den Dienst, der nach dem „Führerprinzip“ hierarchisch aufgebaut war und über eine umfassende Disziplinargewalt verfügte, diejenige durch die anderen Gruppenmitglieder. Für die Disziplinierung waren somit keineswegs immer Vorgesetzte notwendig (SEIFERT 1996, S. 119–124). Deswegen war der Trupp insgesamt der Nukleus des Arbeitsdienstes. Nicht Individuen, sondern kollektive Akteure wurden zur entscheidenden sozialen Handlungsgröße – und die räumliche Struktur der Lager bot den Rahmen, um diesen Gedanken umzusetzen. Zum einen war all dies Teil der Ideologie von „Volksgemeinschaft“ und „Kameradschaft“ und damit Ziel der Erziehung. Zum anderen wurde die disziplinierende Wirkung durch diese positiv aufgeladenen Begriffe abgefedert: Das wechselseitige Kennenlernen sollte die Achtung zwischen den Männern verschiedener sozialer und politischer Herkunft steigern; der Arbeitsdienst sollte so zur Wiege der „Volksgemeinschaft“ werden. Dem Anspruch nach

war es gerade das Lager, in dem diese sozialutopische Vorstellung des Nationalsozialismus Wirklichkeit wurde.

Die Lagergestaltung korrespondierte nicht nur in der kollektiven Disziplinierung, sondern auch in einer zweiten Hinsicht mit dem Erziehungsprogramm. Sie gewöhnte an das Militärische, was man als eine von verschiedenen möglichen Ausprägungen von Disziplinierung verstehen kann. Das drückte die übersichtliche, kasernenähnliche Ordnung ebenso aus wie die klaren Hierarchien, die sich z.B. an der Trennung von Führer- und Mannschaftsbaracken ablesen lassen. So bedienten sich die Arbeitslager der Zeichensprache der Kasernen. Ihre räumliche Struktur übte das Militärische ein, ohne selbst in allen Aspekten militärisch zu sein, wie zum Beispiel die Auflockerung der Lageranlagen zeigt. In einer dritten Hinsicht sollten die Arbeitslager das „Erlebnis der Natur“ vermitteln (RIECKE 1936, S. 357). HIERL brachte das allgemein zum Ausdruck: „Es ist ja auch unser Bestreben im Reichsarbeitsdienst, unserer Jugend die Augen zu öffnen für die Schönheiten der Natur“ (HIERL 1941, S. 400). Hinter seinen scheinbar harmlosen Worten standen die nationalsozialistische Blut-und-Boden-Ideologie mit ihrem Rassismus, der körperlichen Abhärtung durch die schwere Arbeit im Freien, aber auch der Gedanke der Reagrarisierung und das nationalsozialistische Männlichkeitsideal. Besonders bei der Inszenierung des Naturbezugs, die sich an der geographischen Lage vieler Lager ebenso ablesen läßt wie an den offiziellen fotografischen Aufnahmen, zeigt sich das „gesteuerte Erlebnisarrangement als Teil nationalsozialistischer Lagerpädagogik“ (DUDEK 1991, S. 154).

Durch den totalen, disziplinierenden Zugriff des Dienstes auf die Lagerbelegschaften, den die Ideologie der „Volksgemeinschaft“ abfederte und zugleich legitimierte, durch die Einübung des Militärischen als Vorbereitung auf einen Krieg und den Bezug zur Natur als Ausdruck völkisch-rassistischen Denkens gab die räumliche Ordnung der Lager einige der Kernelemente der nationalsozialistischen Erziehungsvorstellung und der Arbeitsdienstideologie wider. Das Lager war für die Erziehung insgesamt dreierlei: Bedingung, Mittel und Spiegel ihres Anspruchs und Programms. Selbstverständlich gab es immer Mannschaften, die nicht der Normgröße entsprachen, Abteilungen, die in alten, unübersichtlichen Schlössern untergebracht waren und neue Lager in häßlicher Umgebung. Zugleich ließen sich natürlich auch manche Erziehungsinhalte nicht über die Lagergestaltung ausdrücken. Wenn der totale Zugriff auf die Individuen nicht verwirklicht werden konnte, so ist das aber nicht auf die Konzeption, sondern auf Probleme finanzieller und organisatorischer Art zurückzuführen (PETERSEN 1938, S. 55–66). Denn insgesamt verschmolz trotz anfänglicher Schwierigkeiten, gewisser Variationen und

mancher Gegentendenzen die räumliche Ordnung der Lager mit dem Erziehungsprogramm dieser nationalsozialistischen Organisation.

1.2 „Zeithysterie“ als Zeitplanung, Militär als Muster der Ordnung

In den Lagern des deutschen Arbeitsdienstes war auch die Ordnung der Zeit Teil des Erziehungskonzepts. Den größten Einzelposten im Tagesablauf nahm die Arbeit ein, die nach der Arbeitsdienstpropaganda primär erzieherische Funktion hatte. Die Tätigkeiten bestanden aus einfachen Handarbeiten mit geringem Einsatz von Maschinen. Durch das gemeinsame Werk sollte die „Volksgemeinschaft“ entstehen; deswegen wurde der Dienst zur „Erziehungsschule der Nation“ verklärt. Dabei hielten sich die Arbeitsmänner mit maximal acht Stunden inklusive Anmarschzeit und einer halbstündigen Pause erstaunlich kurz auf den Baustellen auf. Nach der Konzeption des geschlossenen Lagers war es jedoch selbstverständlich, daß die restliche Zeit nicht zur freien Verfügung stand. Wie verschiedene überlieferte Dienstpläne zeigen, waren vielmehr auch die verbleibenden Stunden weitgehend verplant.⁵

Tagesablauf

5.00 Uhr	Wecken
5.05–5.20	Frühsport
5.20–5.55	Waschen, Bettenbau
6.00	Kaffee
6.25	Flaggenparade
6.30–14.30	Arbeit (inkl. einer halben Stunde Frühstückspause)
14.30	Mittagessen
15.15–16.15	Bettruhe
16.30–19.00	Ausbildung
19.00	Abendessen
20.00–22.00	Organisierte Freizeit
22.00	Zapfenstreich

Unter der Ausbildung, dem zweitwichtigsten Element des Dienstplanes, verbarg sich zum einen ein vormilitärisches Training. Eine Intervention der Siegermächte des Ersten Weltkriegs im Sommer 1933 unterband mittelfristig alle Pläne, den Arbeitsdienst zu einer paramilitärischen Einrichtung auszubauen (KÖHLER 1967). Allerdings wurden vormilitärische Elemente aus angeblich rein erzieherischen Gründen in das Training übernommen, z.B. das

5 Gegenüber dem dargestellten Ablauf begann im Winterhalbjahr der Dienst eine Stunde später, und es gab andere, kleinere Unterschiede. Insgesamt war der Tagesablauf aber ähnlich durchgeplant; das Zeitschema nach SCHÖNERT 1934, S. 952.

Exerzieren.⁶ Zum anderen war mit Ausbildung staatspolitischer Unterricht gemeint. Dieser hatte, wie das Schulungsmaterial zeigt, die Indoktrination mit nationalsozialistischen Überzeugungen zum Inhalt: Die völkisch-rassistische Ideologie spielte neben der geistigen Vorbereitung der Arbeitsmänner auf einen künftigen Krieg eine zentrale Rolle, wie z.B. die Publikationen von WILL DECKER zeigen, der lange Jahre das Unterrichtswesen des Dienstes leitete (z.B. DECKER 1933). Dagegen fand weder hier noch während der Arbeit eine berufliche Fortbildung statt. Der Arbeitsdienst hatte ausdrücklich keinen derartigen Auftrag – sieht man einmal von den geringen Kenntnissen ab, die für die Arbeit direkt benötigt wurden. So war die Arbeit insgesamt ähnlich primitiv wie die Lebensbedingungen allgemein (DUDEK 1988, S. 234).

Es ist offensichtlich, daß der Tagesablauf den Arbeitsmännern wenig Zeit zur freien Verfügung ließ. Die rund dreizehn Stunden Dienst zwischen Wecken und Beginn des Feierabends, die sich ergeben, wenn man eine Stunde Bettruhe abzieht, summieren sich bei fünf regulären Arbeitstagen und dem Samstagdienst auf insgesamt 76 Stunden. Zusätzlich aber enthält der oben wiedergegebene Plan auch noch für die Feierabende ein detailliertes Programm: Innerhalb von zwei Wochen wurde von insgesamt zehn Werktagsabenden an vieren „Feierabend“ begangen, bzw. dieser vorbereitet. Hier wurde zum Beispiel gesungen oder gebastelt. Von den verbleibenden sechs Abenden gab es einmal einen Vortrag zum Thema „Luftgefahr“, dreimal organisierte „Freizeit im Lager“ und zweimal „Urlaub im Standort“ (SCHÖNERT 1934, S. 952). Unter der Woche waren somit die meisten Abende verplant; eine Möglichkeit, das Lager, abgesehen von der Arbeitszeit, zu verlassen, war nicht vorgesehen. Lediglich am Wochenende standen den Männern der halbe Samstag und der ganze Sonntag zur freien Verfügung. Da sie normalerweise in Abteilungen untergebracht wurden, die von ihrem Wohnort weit entfernt lagen, waren Wochenendbesuche zu Hause kaum möglich (ARBEITSGAUFÜHRERTAGUNG 8./9.2.1936). Außerdem gab es nur wenig Urlaub, der sogar noch als Strafmaßnahme entzogen werden konnte. Schließlich waren angesichts der abgeschiedenen Standorte auch an freien Abenden die Möglichkeiten eng beschränkt. Es blieb kaum eine Alternative

6 Unter vormilitärischer Ausbildung wird hier die körperliche und geistige Vorbereitung auf den Wehrdienst verstanden, nicht die systematische Ausbildung an Waffen. Paramilitärisch ist dagegen eine militärähnliche Ausbildung, die nicht im Rahmen des stehenden Heeres stattfindet. Die Ausbildung bereitet aber auf einen Kriegs- oder Bürgerkriegseinsatz vor und beinhaltet die Schulung an Waffen (DUDEN 1993 ff., Bd. 5, S. 2485; Bd. 8, S. 3798).

zur nächsten Dorfkneipe, und der Arbeitsdienst sicherte sich auch in ihr einen Platz: Die Außenstreifen der Lager waren befugt, öffentliche Gaststätten – auch gegen den Willen der Inhaber – zu inspizieren, um „das Verhalten des Reichsarbeitsdienstangehörigen zu überwachen und jedes das Ansehen des Reichsarbeitsdienstes schädigende Verhalten in der Öffentlichkeit zu verhindern“ (REICHSGESETZBLATT 1936, S. 405).

Insgesamt war der Tagesablauf der Belegschaften rigide geordnet. Gegenüber dem Ablaufschema, das hier vorgestellt wurde, kam es mit den Ernteeinsätzen ab 1936, vor allem aber im Zuge der verschärften Kriegsvorbereitung ab 1938, zu größeren Änderungen – nunmehr trat die Arbeit zu Lasten der Erziehung in den Mittelpunkt (REICHSARBEITSFÜHRER 18.10.1937). Die Befunde müssen noch in einer zweiten Hinsicht relativiert werden: 1936 mußte HIERL einräumen, daß es die Dienstpläne zwar gäbe, daß sie aber nicht immer realisiert werden könnten (HIERL 1941, S. 250). Vor allem 1933 war wegen organisatorischer Probleme die verplante Zeit kürzer und das Programm weniger ausgefeilt. Außerdem brachten Noteinsätze, wie zum Beispiel Katastrophendienste, das Regularium immer wieder durcheinander. So lassen sich in den Dienstplänen das erzieherische Modell und in eingeschränktem Maße auch die Praxis der Zeitorganisation fassen.

Der Arbeitsdienst vereinheitlichte den Alltag und verringerte die Gestaltungsmöglichkeiten der Männer auf ein Minimum. Er eröffnete seinen Angehörigen keine erzieherischen Angebote und Anreize, aufgrund derer sie ein individuelles Bewußtsein als Ergebnis einer Auseinandersetzung mit verschiedenen Positionen hätten ausbilden können – dazu war allein schon die Zeiteinteilung zu unflexibel. Allerdings hätte es auch der dem Dienst zugrundeliegenden Erziehungsabsicht widersprochen. Angesichts des Tagesablaufs und der kontinuierlichen Einbindung in Gruppen war es den Angehörigen nicht möglich, die Eindrücke des Lagerlebens individuell zu verarbeiten (LINGELBACH 1970/1987, S. 130–146). Vielmehr wurde ihr Handeln in statische, geplante und voraussehbare Bahnen gelenkt. Es gab festgesetzte Rhythmen, sich wiederholende Zyklen und den Zwang zu bestimmten Tätigkeiten. Die Zeitabläufe waren normiert und bis ins Kleinste geplant, sie waren synchronisiert und koordiniert (SOFSKY 1997; FOUCAULT 1975/1994). Verschärft wurden die Vorgaben durch die „Zeithysterie“ (SEIFERT 1996, S. 143), die sich am Tagesablauf ablesen läßt, also Knappheit der Zeit und eine starke Regelungsdichte signalisiert. Zusammengenommen unternahm HIERLS Organisation bei der Planung der Zeit – ganz wie bei der des Lagerraums – alles, um das Leben der Arbeitsmänner zu kontrollieren. Die gemeinsamen Mahlzeiten von Männern und Führern sowie die grundsätzlich gleiche Arbeit

für alle „Soldaten der Arbeit“ ließen den Dienst als egalitär erscheinen, ohne daß das hierarchische System in Frage gestellt wurde.

Dazu kamen, wie bei der Gestaltung des Raums, die Anleihen beim Militär. Offensichtlich sind sie bei den Inhalten der vormilitärischen Ausbildung, aber auch die Ordnung der Zeit nahm sich das Heer zum Vorbild. Einige Elemente der Strukturierung des Tagesablaufs moderner Armeen wurden direkt übernommen, wie zum Beispiel die Appelle oder die Wachdienste. Allerdings gab es hier ebenfalls nicht nur direkte Kopien von militärischen Strukturmerkmalen, sondern auch Modifikationen. Weitere Beispiele dafür wären die eigens für den Arbeitsdienst kreierte Lieder (z.B. SCHAUFUß 1933) oder die militärische Uniformierung der Männer. Schließlich floß in die Gestaltung des Tagesablaufs auch die nationalsozialistische Vorstellung von Natur und Heimat ein. So betonte zum Beispiel der Arbeitsführer PAUL SEIPP, daß im Arbeitsdienst „das Erlebnis von Körper und Natur immer mehr als Erziehungsfaktor“ berücksichtigt werden müsse (SEIPP 1935/1938, S. 41). Tatsächlich fand die Arbeit fast ausschließlich unter freiem Himmel statt, dasselbe galt sehr oft für die Körperschulung, manchmal auch für den Nachmittagsunterricht und für die Freizeitgestaltung je nach Thema. Der Naturbezug stand in engem Zusammenhang mit dem körperlichen Training, er diente der Abhärtung, aber spiegelte im Erlebnis auch die agrarromantische Seite der Ideologie des „Dritten Reiches“ wider.

Insgesamt kommen die Untersuchungen der räumlichen und der zeitlichen Dimension der Lagerordnung zu den gleichen Ergebnissen: Immer versuchte der Dienst, den totalen Zugriff auf die Arbeitsmänner zu erreichen, immer gewöhnte er sie an das Militärische, und immer wieder suchte er die Nähe zur Natur. Die Wirkung der Raum- und Zeitgestaltung, die das Lagerleben formal strukturierten, ergänzten und verstärkten sich wechselseitig. So stellte das Lager das Scharnier zwischen Erziehungstheorie und -praxis dar.

Das Verhältnis der Lagerstruktur zum wirtschaftspolitischen Auftrag, den der Dienst neben der Erziehung verfolgte, war dagegen ambivalent: Charakteristika wie Mobilität, Transparenz und Projektplanung ließen sich zwar zur Steigerung der ökonomischen Effizienz nutzen. Letztlich war die Ordnung von Raum und Zeit aber stärker an der Erziehung ausgerichtet: Sonst wäre die Arbeitszeit länger gewesen und die Größe der Lager, unabhängig vom vorhandenen Arbeitsvolumen, nicht einheitlich. Zudem wäre der Prozeß der „Gleichschaltung“ der verschiedenen Lagerformen und -typen, der hohe Kosten verursachte und die Effizienz minderte, langsamer vorgenommen worden. Allerdings war es prinzipiell möglich, die Zeit- und die Raumordnung an ökonomischen Kriterien zu orientieren. Das geschah in gewisser

Weise ab 1937, als die Arbeit gegenüber der Erziehung in den Vordergrund trat, was auch für das Lagersystem Folgen hatte. Vor allem im Zweiten Weltkrieg sollte für viele Abteilungen „Arbeit“ außerdem Kriegseinsatz bedeuten, womit die Ausrichtung der Lagerordnung an der Erziehung ihr Ende fand.

2 Zwischen Kontrolle und „Character-Building“: Die Lager des amerikanischen Arbeitsdienstes

2.1 Militärisches Civilian Conservation Corps – der Aufbau der Lager

Das Civilian Conservation Corps (CCC), das ROOSEVELT als eine seiner ersten Maßnahmen im Frühjahr 1933 schuf, konnte auf keine nennenswerte Vorläuferorganisation zurückgreifen. Insofern stellte das Ziel des Präsidenten, binnen nur drei Monaten über 250.000 Männer auszuwählen, in Lagern unterzubringen und sinnvollen Arbeiten zuzuführen, eine enorme Herausforderung dar. So fing das CCC quasi bei Null an, während in Deutschland eine vorhandene Institution gleicher Größe lediglich gleichgeschaltet werden mußte. Da die Bundesadministration der USA im Vergleich zu deutschen Reichsregierungen nur über geringe personelle und finanzielle Ressourcen verfügte und sich unter hohem Zeitdruck setzte, ließ sich die Aufgabe nur meistern, indem das Corps bereits vorhandene Institutionen nutzte. Im „schlanken“ Staat der Vereinigten Staaten hatte allein das Militär die institutionellen Ressourcen, das heißt das Personal, das Know-how und das Material, um die Organisation und Leitung der Lager zu übernehmen. Andere Aufgaben wurden von weiteren Bundesbehörden durchgeführt, die Rekrutierung zum Beispiel vom Arbeitsministerium. ROBERT FECHNER als der Direktor des Civilian Conservation Corps verfügte dagegen nur über einen verhältnismäßig kleinen Stab und hatte primär eine Mediatorenrolle. Wenn ROOSEVELTS Lieblingsbehörde somit wesentlich durch das Militär bestimmt wurde, so hatte das zwar überwiegend organisationsbedingte Gründe, beeinflusste aber die Gestaltung der Lager dennoch wesentlich (SALMOND 1967, S. 26–45; STIEGLITZ 1999, S. 90–104). Zugleich gibt es keinerlei Hinweis, daß der amerikanische Dienst sich bei der Lagergestaltung vom nationalsozialistischen Pendant explizit beeinflussen ließ.

Anders als der Reichsarbeitsdienst wandte sich das CCC nicht nur an junge Männer: Auch Kriegsveteranen und Angehörige der amerikanischen Ur-

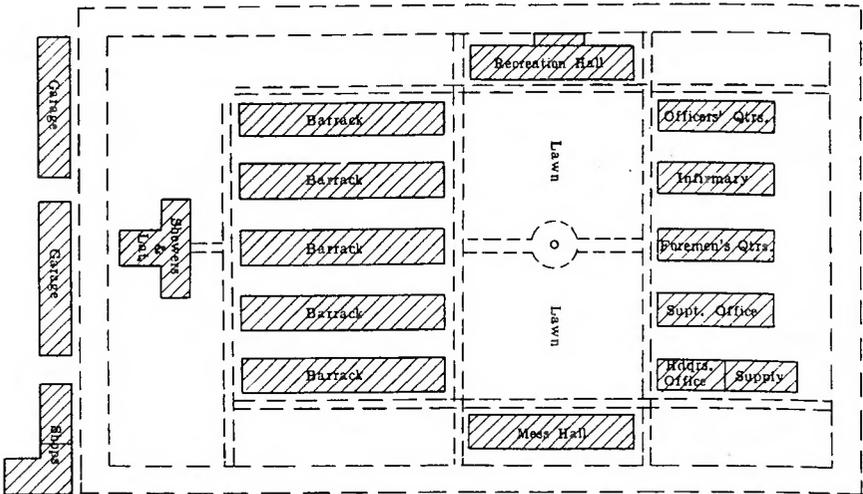
bevölkerung konnten in das Corps eintreten, wobei lediglich für die jungen Erwachsenen und die Veteranen Lagersysteme aufgebaut wurden. Die jungen Erwachsenen, die alle das Kriterium der besonderen Bedürftigkeit nachweisen mußten, machten ungefähr 80 %, die Veteranen ungefähr 10 % der Arbeitsmänner aus, und im folgenden soll es nur um die Lager dieser beiden Gruppen gehen. Insgesamt war in den Vereinigten Staaten immer die Bedürftigkeit Bedingung des Zugangs; Arbeitsdienst wurde nie zur allgemeinen Pflicht. Aus dem Versuch, einem besonders hilfsbedürftigen Teil der Bevölkerung möglichst umfassende Hilfe zukommen zu lassen, erklärt sich auch, daß das CCC wie der RAD den geschlossenen Lagertypus wählte. FRANK PERSONS, ein Mitglied des interministeriellen Beraterstabes von FECHNER, erklärte zum Beispiel: „For the period of camp service, an enrollee's life is completely bound up with his camp. It is for him a complete community“ (PERSONS 1937, S. 325).

Die Größe der Abteilungen und damit der Lager des CCC wurde – ganz wie in Deutschland – normiert; so wurden die Einheiten und die Lager einheitlich und übersichtlich. Die normale „company“ setzte sich 1933 aus 200 Arbeitsmännern zusätzlich der Führer zusammen. In späteren Jahren wurde die Sollgröße gelegentlich geändert, sie blieb aber immer zentral geregelt und weitgehend standardisiert. Anders als im deutschen Arbeitsdienst wurde die Einheitlichkeit jedoch zugunsten der Arbeitseffizienz teilweise durchbrochen: Neben den eigentlichen Kompanielagern gab es in geringem Umfang auch Außenlager. Bis zu 10 % einer Abteilung durften in diesen „side camps“ untergebracht werden. Sie wurden nicht vom Militär beaufsichtigt, sondern von der Behörde, die das jeweilige Arbeitsprojekt leitete, und nur am Wochenende kehrte die Belegschaft in ihr Abteilungslager und damit in die Kontrolle der Armee zurück. So konnten auch kleinere Projekte erledigt werden, für die der Einsatz einer vollen Abteilung nicht sinnvoll gewesen wäre (EMERGENCY CONSERVATION WORK 1934, S. 3). Damit war der amerikanische Dienst stärker auf das Kriterium der Arbeitseffizienz ausgerichtet als sein deutsches Pendant.

Die Gebäudeform unterschied sich zunächst von der des RAD: Die ersten Abteilungen des Corps wurden 1933 in Zeltlagern aus den Beständen der Armee untergebracht. Das entsprach ganz dem improvisierten Charakter der Einrichtung. Im August 1933 beschloß ROOSEVELT, das Corps über die ursprünglich bewilligten sechs Monate fortzusetzen. Nun wurde es sinnvoll, über dauerhafte Unterkünfte zu diskutieren. Ende 1933 entstanden erste feste Holzbauten, und ab 1936 wurden nur noch transportable Baracken angeschafft (ADVISORY COUNCIL 4.10.1934; OTIS u.a. 1986, S. 71–80). Ähnlich

wie in Deutschland setzte sich somit die Form durch, die aufgrund ihrer Mobilität und der geringen Kosten die effizienteste war. Die Aufstellung der Lager entsprach im wesentlichen derjenigen von Kasernen: Die Mannschaftszelte der Anfangszeit waren in geraden Linien ausgerichtet, und am Ende jeder Reihe stand die Unterkunft des verantwortlichen Offiziers. Die vier oder fünf Holzbaracken, die in den späteren Jahren normalerweise ein Lager bildeten, formten zusammen mit den Verwaltungsgebäuden ein Hufeisen oder umrahmten einen rechteckigen Platz (OTIS u.a. 1986, S. 72; SALMOND 1967, S. 136). So gingen Transparenz und die Möglichkeit, das Lager gut kontrollieren zu können, parallel; eine Parzellierung und Segmentierung des Raumes gab es auch hier. Dabei entwarf die Armee keine neuen Pläne, wie die Gebäude auf dem Gelände anzuordnen seien, sondern griff lediglich auf ihre bewährten Muster zurück.

Abb. 1: Aufriß eines typischen CCC-Lagers



Angesichts der geringen Siedlungsdichte vieler Gebiete der USA ergab es sich von selbst, daß die Abteilungen oft abgeschieden lagen (EMERGENCY CONSERVATION WORKS 1934, S. 5). Das war aber durchaus gewünscht: FECHNER als Direktor des CCC kritisierte 1939, daß sich trotz einer entsprechenden Leitlinie noch immer viele Lager in der Nähe von Städten befanden. Er sah die Gefahr, daß das Corps so den ansässigen Arbeitslosen Beschäfti-

gungsmöglichkeiten wegnehmen könnte – was der Grundintention der Einrichtung widerspreche (FECHNER 1939, S. 12). Insofern war eine isolierte Lage arbeitsmarktpolitisch durchaus erwünscht.

Durch Lagerform und Gebäudetyp, durch Lageranordnung und geographische Lage waren die Lager insgesamt in hohem Maße transparent. Sie erlaubten einen hohen kontrollierenden und disziplinierenden Zugriff auf die Individuen. Entscheidend dafür, daß die „camps“ 1933 diese Form annahmen, war eine pragmatische Notwendigkeit: Allein das Militär war damals in den USA in der Lage, binnen kürzester Zeit ein Lagersystem dieser Größe aufzubauen – und nur, wenn es in den ihm vertrauten Bahnen agieren konnte. Daraus erklärt sich, warum der Aufbau der Lager dem militärischer Organisationen formal fast ganz entsprach. Allerdings war dieses Ergebnis nicht nur diesen pragmatischen Gründen geschuldet. Auf dem Höhepunkt der Weltwirtschaftskrise, zum Jahreswechsel 1932/33, fürchteten breite Teile der Bevölkerung in den USA eine zunehmenden Radikalisierung. In der Wahrnehmung vieler Zeitgenossen war vor allem die männliche Jugend gefährdet, der Kriminalität und dem politischen Extremismus anheimzufallen – und somit gefährlich. Eine weitere Gruppe, von der angeblich eine Destabilisierung ausging, waren die Kriegsveteranen. Ihre Forderungen nach einer sofortigen Auszahlung von Mitteln, die ihnen der Kongreß für 1945 zugestanden hatte, konnte 1932 nur die reguläre Armee mit Tränengas und aufgesetzten Bajonetten in Schach halten. So ist es wenig erstaunlich, daß das CCC just für diese beiden Gruppen eingerichtet wurde (PANDIANI 1982, S. 348–358; KILLIGREW 1960, S. 284–288). Die Angst vor politischen und sozialen Unruhen, vor Ansätzen bürgerkriegsähnlicher Zustände, erwies sich zwar als unbegründet – sie prägte aber die Wahrnehmung und die Handlungen der Akteure. Insofern läßt es sich nicht nur auf pragmatische Erwägungen zurückführen, daß die Lager des CCC einen derart hohen Zugriff auf die Männer erlaubten. Kontrolle, Disziplinierung und Normalisierung waren durchaus auch politisch gewollt.

Ein ähnliches Ergebnis ergibt sich, wenn man die „camps“ auf der Ebene unterhalb der Abteilung untersucht. Wie im deutschen Fall bildeten sich Lebens- und Arbeitsgemeinschaften, sie waren aber wesentlich weniger statisch und weniger hierarchisch als im RAD. Allerdings wurden auch hier teilweise Strafen kollektiv ausgesprochen. Gerade in den Anfangsjahren machten die Offiziere von ihren Strafkompetenzen exzessiv Gebrauch. Auf Streiks oder Meutereien reagierten sie, ohne den vorgesehenen Prozeß durchzuführen, immer wieder mit massenhaften Entlassungen (z.B. WAR DEPT. an FECHNER 14.6.1935). Die halb-militärische Disziplinarmacht der

Offiziere, die in der Öffentlichkeit immer heruntergespielt wurde (KILLIGREW 1960, S. 322–330), korrespondierte so mit der weitgehend am Militär orientierten Ordnung des Raumes. Zugleich wurde die Entsprechung dadurch relativiert, daß der wechselseitigen, normalisierenden Wirkung der Männer aufeinander ein höherer Stellenwert eingeräumt wurde als in Deutschland. In manchen Lagern wurde die Eigenverantwortung der Belegschaften besonders weitgehend gefördert, gelegentlich wurden sie sogar formell an der Lagerorganisation beteiligt: Angeklagte kleinerer Vergehen wurden hier zum Beispiel von den in Selbstverwaltung gebildeten „kangaroo courts“ der Belegschaft abgeurteilt. Wie eine amerikanische Dissertation aus den 1930ern berichtete, funktionierte dieses System in manchen Lagern gut, in anderen wurde es mißbraucht (HARPER 1939, S. 44 f.). Dennoch muß man festhalten, daß manche Abteilungen ein Mitspracherecht hatten. Die strengen hierarchischen Kontrollmechanismen, welche durch die Raumgestaltung der Lager vorgegeben waren, wurden dann relativiert und teilweise sogar durchbrochen. Allerdings galt das keineswegs für alle Lager, sondern war vom jeweiligen leitenden Offizier abhängig. Allgemein kann man festhalten, daß die räumliche Lagerordnung eine kollektive Disziplinierung ermöglichte und daß dies anfangs auch beabsichtigt war. Es gab einen Minimalkonsens in der amerikanischen Öffentlichkeit, wonach das Corps diese Funktion *auch* erfüllen sollte. Die Art der Umsetzung unterschied sich jedoch von Lager zu Lager, so daß sich kein eindeutiger Befund ergibt.

Offensichtlich ist dagegen, daß die räumliche Struktur der Lager an die militärische Ordnung gewöhnte. Die Anordnung der Gebäude, die strikte Trennung von Mannschaften und Führern, die klare Abgrenzung des Geländes nach außen und weitere Elemente unterscheiden sich kaum von der Lagerorganisation des Militärs selbst, was sich wiederum weitgehend aus der Entstehungsgeschichte des CCC erklärt. Inwieweit die Einübung des Militärischen mit dem Erziehungsauftrag zusammenhing, wird bei der Analyse der zeitlichen Ordnung der Lager weiter untersucht. Zugleich korrespondierte die geographische Lage der „camps“ mit der Idee, die Männer der Natur auszusetzen. Denn es waren keineswegs nur die bereits erwähnten praktischen und arbeitsmarktpolitischen Gründe, die dazu führten, daß sich viele Lager an abgelegenen Orten befanden. Vielmehr entsprach das auch der Idee des Dienstes: Der Kontakt mit der Natur sollte das „frontier“-Erlebnis unter den Bedingungen des 20. Jahrhunderts erneuern. Rund 50 Jahre nach dem Ende der Westexpansion der USA sollten die Männer in den abgeschiedenen „camps“ den mythenumrankten Pioniergeist wiederbeleben. Der Kontakt mit der Natur sollte die Männer für ein einfaches, hartes Leben auf dem Land interessie-

ren. Insgesamt war der Versuch, die Naturverbundenheit der Männer zu steigern, einer der Erziehungsaufträge des CCC. Er wurde durch die Wahl der Lagerstandorte direkt gefördert. Die Verherrlichung von „frontier“ und Arbeit in der Natur transportierte zugleich das Männlichkeitsideal des CCC, das auf körperliche Kraft und „ruggedness“ setzte (STIEGLITZ 1999, S. 184–201).

2.2 „A twenty-four hour day“ – der Tagesablauf im Civilian Conservation Corps

Auch im amerikanischen Arbeitsdienst war der Tagesablauf klar durchorganisiert: Dem Wecken um 6 Uhr morgens folgte der Frühspport eine halbe Stunde später, dem sich das Frühstück und ein Stubenappell anschlossen. Um 7.45 Uhr brachen die Männer zur Arbeit auf, wo sie mit einer Stunde Mittagspause bis ungefähr 16.00 Uhr beschäftigt waren. Die Zeit von der Rückkehr ins Lager bis 17.00 Uhr stand zur freien Verfügung, dann folgte ein Kleidungsappell, das zeremonielle Einholen der Flagge vor angetretener Abteilung und um 17.30 Uhr das Abendessen. Danach konnten die Männer frei über ihre Zeit verfügen und Ausbildung, Sport oder Freizeitaktivitäten nachgehen. Um 22.00 Uhr wurden die Lichter gelöscht. Die Wochenenden waren frei, falls nicht samstags Arbeitszeit nachgeholt werden mußte, die unter der Woche wegen schlechten Wetters oder anderer widriger Bedingungen ausgefallen war. Außerdem konnten die Männer jederzeit in Notfällen eingesetzt werden. Ansonsten gab es samstags Freizeit- und Fortbildungsangebote, der Sonntag stand zur freien Verfügung (HARPER 1939, S. 51; SALMOND 1967, S. 137–142).⁷

Die Zeiteinteilung war aber wesentlich weniger verbindlich als in Deutschland. Nach Abstimmung mit dem „camp commander“ wurde es zum Beispiel den Männern oft erlaubt, die Abende außerhalb des Lagers zu verbringen (HARPER 1939, S. 51). Außerdem war, abgesehen von der Arbeit und den Appellen, die Teilnahme an dem Programm nicht obligatorisch. Vielmehr war fast das gesamte Ausbildungsprogramm an den Abenden freiwillig, was das CCC grundsätzlich vom RAD unterscheidet. Ab 1937 mußten in den USA einige Kurse besucht werden, etwa Lese- und Schreibkurse für Analphabeten – was eine wichtige Aufgabe des CCC war – und ähnlich grundsätzliche Programme. Für die meisten der Klassen gab es jedoch keine An-

7 Der Tagesablauf wird in verschiedenen Darstellungen leicht abweichend angegeben; die Grundstruktur ist vergleichbar.

wesenheitspflicht (STIEGLITZ 1999, S. 140–157). So ließ der amerikanische Dienst seinen Angehörigen Rückzugsmöglichkeiten und Raum für die individuelle Verarbeitung der Erlebnisse. Zudem erlaubte er ein gewisses Maß an Individualität, da die Männer aus einem Angebot von Veranstaltungen auswählen konnten; die feste Einbindung in Gruppen wurde durch diese Wahlfreiheit relativiert. Ferner hatte das CCC einen sehr viel weiteren Erziehungsbegriff als der RAD, und es ging auf die Bedürfnisse der Männer ein. So gab es in den USA nicht nur Angebote für Freizeit- und Sportaktivitäten und politische Schulung, vielmehr wurde auch ein großes Berufsausbildungsprogramm eingerichtet, und die Kurse waren idealerweise an der Nachfrage der Belegschaft orientiert. Sie konnten von Einführungen in handwerkliche Berufe über Schul- und Universitätsklassen bis zu künstlerischen Angeboten reichen. Dieses offene Erziehungskonzept stand für die Idee, die Chancen der Männer auf dem Arbeitsmarkt zu verbessern und sie breit zu bilden.

Allerdings war die genaue Ausrichtung der Erziehung im Civilian Conservation Corps immer umstritten. FECHNER sowie dessen Nachfolger MCENTEE, aber z.B. auch das Militär hielten es für weitgehend ausreichend, die Männer über die Arbeit auf den Baustellen zu qualifizieren und ihnen sekundierend noch in praktischen Berufen eine Ausbildung zu geben. Dagegen hatten viele Pädagogen, vor allem aus den Reihen der „Progressive Education Movement“, deren bekanntester Vertreter JOHN DEWEY (1859–1952) war, weiterreichende Pläne. Es gab zwischen beiden Richtungen zwar den Minimalkonsens, wonach das Corps insgesamt dem „character-building“ dienen sollten. Damit war gemeint, daß die Männer in den Lagern Selbstdisziplin und die Ausrichtung des Lebens auf die Bedürfnisse der Erwerbswelt lernen sollten. Unumstritten war auch, daß das Lager mit seinen umfassenden Möglichkeiten, auf die Männer einzuwirken, dafür gute Voraussetzungen bot. In anderen Fragen vertraten beide Schulen dagegen sehr verschiedene Ansichten: Cum grano salis stand die erste Richtung für die Idee, den Belegschaften hauptsächlich Werte wie Unterordnung und Disziplin beizubringen, die letztere für Tugenden wie Selbstbestimmung und Eigenverantwortung. Bis zur Auflösung des Corps 1942 wurde dieser Streit ausgetragen; besonders ab 1935 konnte sich jedoch die erste Linie durchsetzen (STIEGLITZ 1999, S. 140–183). Außerdem wäre es falsch, von einer bedingungslosen Freiwilligkeit der Teilnahme an den Ausbildungs- und Freizeitaktivitäten auszugehen. Das Lagerpersonal legte den Mannschaften nahe, die Kurse zu besuchen. Gelegentlich wurde auch mit sanftem Druck nachgeholfen. Es hing wiederum wesentlich von der konkreten Lagerleitung ab, wie autoritär das

Erziehungsprogramm umgesetzt wurde. So bleibt das Ergebnis hier ebenfalls widersprüchlich.

Zweideutig war die Haltung des Corps auch bei der Frage, inwieweit die Zeitgestaltung sich auf das Militär bezog. Die Synchronisierung und Koordination der Abläufe zeigt ebenso Anleihen beim Tagesablauf des modernen Militärs wie zum Beispiel die Flaggenparade. Dagegen betonte das Corps selbst stets seinen zivilen Charakter – davon kündete schon sein Name. Ferner enthielt das Erziehungsprogramm als Teil des Tagesablaufes keine Wafenausbildung, sogar vormilitärische Elemente wie Marschieren oder Drill waren die längste Zeit verboten. Selbst als sich in der amerikanischen Gesellschaft bereits seit längerem ein Konsens herausgebildet hatte, daß es angesichts der Kriegsgefahr in Europa sinnvoll wäre, den Männern ein militärisches Basistraining zu geben, schreckten FECHNER und ROOSEVELT davor zurück; aus den Reihen der Armee wurde eine solche Ausbildung dagegen immer wieder gefordert. Die Militarisierung des Corps am Ende der 1930er vollzog sich schleppend, und das über die Lagerordnung angelegte Potential der Einübung des Militärischen wurde nicht voll ausgeschöpft. Zugleich betonten führende Vertreter des CCC jedoch immer wieder, daß die Belegschaften durch ihre Arbeitsdienstzeit die wichtigsten Werte des Soldaten bereits vermittelt bekommen hätten – auch ohne paramilitärische Elemente. Dieses Argument wurde jedoch vor allem eingesetzt, um *gegen* die Einführung eines militärischen Trainings zu plädieren (SALMOND 1967, S. 116–120, 193–199). Insgesamt entschieden sich die USA auch in dieser Frage für keinen eindeutigen Kurs, was mit der komplexen Frage der amerikanischen Haltung zum Wehrdienst und zu einer möglichen Kriegsbeteiligung in Übersee zusammenhängt. Dagegen spiegelte sich im Tagesablauf eindeutig die Idee wider, in den Belegschaften über den Kontakt mit der Natur einen Pioniergeist und ein an körperlicher Kraft ausgerichtetes Männlichkeitsideal zu fördern. Ähnlich wie im RAD wurde grundsätzlich im Freien gearbeitet; viele der Ausbildungs- und Freizeitaktivitäten standen ebenfalls in engem Zusammenhang mit der Natur.

Insgesamt war die Praxis des Corps ambivalent und stark vom jeweiligen Lagerkommandanten abhängig. Er konnte bestimmen, wie hierarchisch er seine Abteilung führen wollte. In bezug auf die Erziehung war die Lagergestaltung teilweise gewünscht und teilweise das Ergebnis praktischer Erfordernisse. Ihre totalen Potentiale wurden zwar einerseits nicht vollständig genutzt, andererseits trat das Corps aber auch nicht eindeutig für das Ideal selbstbestimmter, mündiger und gleichberechtigter Bürger in einer Demokratie ein. Das zeigt sich besonders am dunkelsten Kapitel der Geschichte

des CCC, dem Umgang mit den „African Americans“. Dieser Teil der amerikanischen Bevölkerung wurde zwar auch ins CCC aufgenommen, in den meisten Bundesstaaten wurden aber – mit dem ausdrücklichen Segen FECHNERS und ROOSEVELTS – getrennte Lager für die „African Americans“ eingerichtet. Zur Segregation trat die Diskriminierung, die sich zum Beispiel daran äußerte, daß kaum schwarze Offiziere mit der Lagerleitung betraut wurden (COLE 1999; SALMOND 1967, S. 88–101). Diese Defizite waren nicht zuletzt durch die Präponderanz des Militärs angelegt. Dieses Segment der amerikanischen Gesellschaft vertrat Wertvorstellungen, die stärker durch Autorität, Disziplin und Unterordnung geprägt waren als die Zivilgesellschaft insgesamt. FECHNER als Direktor des CCC stand für Ideen, die den Traditionen und Werten des Militärs näher waren als der Gesamtgesellschaft. Zugleich wurden die eher traditionellen Tendenzen aber immer durch das politisch-gesellschaftliche Gesamtsystem kontrolliert: Der Einfluß der Zivilgesellschaft bewirkte, daß das Corps den totalen, disziplinierenden Zugriff auf die Männer nur teilweise nutzte und daß es auch Ansätze gab, sie zur Mündigkeit und Eigenverantwortung zu erziehen.

3 Vergleich der beiden Lagersysteme

Gemessen an einem Idealtypus des totalen Lagers, das über die Ordnung von Zeit und Raum den absoluten Zugriff auf die Individuen ermöglicht, sie kontrolliert, diszipliniert, nicht aber zur Eigenverantwortung und Selbständigkeit erzieht, ergeben sich somit aus dem Vergleich Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen RAD und CCC. Der deutsche Arbeitsdienst stellte in der Theorie den Versuch dar, die totale Lagererfahrung herzustellen. Wenn die Praxis diesem Ideal nicht ganz entsprach, so war dies im wesentlichen ökonomischen und organisatorischen Problemen zuzuschreiben. Diese Art der Lagerorganisation stand außerdem in einem sehr engen Verhältnis zum Erziehungsmodell des RAD: Sie war Bedingung, Mittel und Spiegel des Konzeptes; und disziplinierende Kontrolle, Gewöhnung an das Militärische und Bezug zum nationalsozialistischen Natur- und Männlichkeitsbild waren zugleich Kernelemente der Erziehungsaufgabe des RAD.

Die Lager des CCC waren auf den ersten Blick noch stärker am Militär orientiert, zumal sie direkt von der Armee konzipiert, eingerichtet und geleitet wurden. Somit hatte der amerikanische Arbeitsdienst ein ähnlich hohes Potential, zum totalen Lagersystem zu werden. Die Elemente der Disziplinierung, der Überwachung und der Gewöhnung an das Militärische ergaben sich

teils aus praktischen Notwendigkeiten, sie waren teils aber auch gewünscht. Mit diesen Vorgaben gingen die Lagerkommandanten jedoch sehr unterschiedlich um, weswegen sich der Befund von Lager zu Lager unterscheidet. Die Tendenz, ein totales System herzustellen, konnte sich aufgrund der Rückbindung des Corps an eine demokratische, pluralistische Zivilgesellschaft nicht vollständig durchsetzen. Immer wieder behaupteten sich die Prinzipien der Wahlfreiheit, der Selbstbestimmung und des Individualismus gegen normierende und disziplinierende Tendenzen. Insgesamt gab es ein labiles Gleichgewicht zwischen diesen Polen, das im CCC ständig neu austariert wurde. Ähnlich wie der RAD war das CCC, bezogen auf die Individuen, ein transitorisches System, das auf Zeit der Kontrolle und der Disziplinierung diente. Schließlich waren beide auch soziale Experimente, wengleich die Volksgemeinschaftsideologie und der Versuch, diese umzusetzen, den RAD stärker prägten als die pädagogischen Vorstellungen der „progressive education“ des CCC.

Beiden Diensten gemeinsam wiederum war ihre Entstehung als Antwort auf die Weltwirtschaftskrise und der durch sie ausgelösten Massenarbeitslosigkeit. Während der amerikanische Dienst mit einem fragwürdigen Demokratieverständnis primär Arbeitsbeschaffungsmaßnahme blieb, diente der deutsche schon bald in erster Linie der mentalen und materiellen Kriegsvorbereitung. Einen grundlegenden Unterschied zu Deutschland darf der ambivalente Befund für das CCC freilich auch nicht verdecken: In Deutschland wurde die Ableistung des Arbeitsdienstes, der 1931 als Hilfsprogramm für arbeitslose junge Männer eingerichtet worden war, 1935 für alle jungen Deutschen zur Pflicht. Deren Verweigerung konnte Sanktionen bis hin zur KZ-Haft nach sich ziehen. Das CCC dagegen blieb immer ein Angebot an einen genau definierten Kreis von Arbeitslosen. Zwar konnte die wirtschaftliche Notlage dazu führen, daß die Freiwilligkeit nur auf dem Papier existierte – grundsätzlich gab es aber Wahlfreiheiten, besonders, da der New Deal auch weniger ambivalente Hilfsprogramme für Arbeitslose, etwa die „National Youth Administration“, einrichtete. In Deutschland dagegen war der Arbeitsdienst nur eine Station in einer ganzen Serie von Sozialisationsinstitutionen, die sich ähnlich wie der RAD dem Idealtypus der totalen Institution weitgehend annäherten.

Quellen und Literatur

Quellen

Ungedruckte Quellen

- ADVISORY COUNCIL 4.10.1934: In: National Archives, Washington, RG 35/2 [unpag.].
- ARBEITSGAUFÜHRERTAGUNG 8./9.2.1936: Protokoll der 10. Arbeitsgauführertagung. In: Bundesarchiv Berlin, R 2301/5653, Bl. 70–96.
- REICHSARBEITSFÜHRER 18.10.1937: In: Bundesarchiv Berlin, R 2/4532, Reichsarbeitsführer an Göring, 18.10.1937, Bl. 103–108.
- WAR DEPT. AN FECHNER 14.6.1935: In: National Archives, Washington, RG 35/3.4 [unpag.].

Gedruckte Quellen

- DECKER, W.: Der deutsche Weg. Ein Leitfaden zur staatspolitischen Erziehung der deutschen Jugend im Arbeitsdienst. Leipzig ²1933.
- EMERGENCY CONSERVATION WORK: Second Report of the Director of Emergency Conservation Work. Washington 1934.
- FECHNER, R.: My Hopes for the CCC. In: American Forests 45 (1939), S. 10–12, 30.
- GAUPP, A.: Vorarbeiten zur Pädagogik der Kameradschaft. Freiburg 1936 (Diss. Greifswald 1935).
- HARPER, C.: The Administration of the Civilian Conservation Corps. Clarksburg 1939 (Diss. Johns Hopkins University 1937).
- HIERL, K.: Ausgewählte Schriften und Reden. 2 Bde., hrsg. v. STETTEN-ERB, H. Frh. v. , Bd. 2, München 1941.
- KRÜGER, A.: Arbeit und Gemeinschaft. Zur Entwicklung der Arbeitsdienst-idee. In: Deutschlands Erneuerung 21 (1937), S. 96–100.
- MERTENS, A.: Schulungslager und Lagererziehung. Dortmund 1937.
- MÜLLER-BRANDENBURG, H.: Gedanken um den Reichsarbeitsdienst. Leipzig 1941.
- PERSONS, F.: Human Resources and the Civilian Conservation Corps. In: Phi Delta Kappan 19 (1937), S. 323–325.
- PETERSEN, H.: Die Erziehung der deutschen Jungmannschaft im Reichsarbeitsdienst. Berlin 1938.

- REICH SARBEITSBLATT: Amtsblatt des Reichsarbeitsministers, des Reichsversicherungsamts, der Reichsanstalt für Arbeitsvermittlung und Arbeitslosenversicherung und der Reichsversicherungsanstalt für Angestellte. Hrsg. v. Reichministerium für Arbeit, T. I, Berlin 1933.
- REICHSGESETZBLATT: Hrsg. v. Reichsministerium des Inneren, T. I, Berlin 1936.
- RIECKE, H.: Gehalt und Gestalt des Arbeitslagers. In: Deutsches Volkstum 36 (1936), S. 353–359.
- SCHAUFUß, J.: Das Lied im Arbeitsdienst. Eine Sammlung deutschen Liedes mit Hausrecht in den Lagern des Arbeitsdienstes. Berlin 1933.
- SCHLAGHECKE, W.: Die landschaftsgerechte Erstellung der Unterkunft im Reichsarbeitsdienst. In: Jahrbuch des Reichsarbeitsdienstes 3 (1938), S. 72–75.
- SCHÖNERT: Der Weg des Deutschen Arbeitsdienstes im Arbeitsgau XXI Niederrhein. In: Deutscher Arbeitsdienst 4 (1934), S. 951–955.
- SEIPP, P.: Formung und Auslese im Reichsarbeitsdienst. Berlin 1935, ²1938 (Diss. phil., Gießen 1934).

Literatur

- COLE, O.: The African-American Experience in the Civilian Conservation Corps. Gainesville u.a. 1999.
- CROON, H.: Aktenhaltung und Archivgutpflege im Reichsarbeitsdienst. In: Archivar 3 (1950), Sp. 153–177.
- DUDEK, P.: Erziehung durch Arbeit. Arbeitslagerbewegung und Freiwilliger Arbeitsdienst 1920–1935. Opladen 1988.
- DERS.: Nationalsozialistische Jugendpolitik und Arbeitserziehung. Das Arbeitslager als Instrument sozialer Disziplinierung. In: OTTO, H.-U./SÜNKER, H. (Hrsg.): Politische Formierung und soziale Erziehung im Nationalsozialismus. Frankfurt a.M. 1991, S. 141–166.
- FOUCAULT, M.: Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses. (1975) Frankfurt a.M. 1994.
- HÖLZ, C.: Reichsarbeitsdienstlager. In: NERDINGER, W. (Hrsg.): Bauen im Nationalsozialismus. Bayern 1933–1945. München 1993, S. 178–215.
- KILLIGREW, J.: The Impact of the Great Depression on the Army, 1929–1936. Unveröff. Diss. Indiana University 1960.
- KÖHLER, H.: Arbeitsdienst in Deutschland. Pläne und Verwirklichungsformen bis zur Einführung der Arbeitsdienstpflicht im Jahre 1935. Berlin 1967 (Schriften zur Wirtschafts- und Sozialgeschichte, Bd. 10).

- LINGELBACH, K.-C.: Erziehung und Erziehungstheorien im nationalsozialistischen Deutschland. Ursprünge und Wandlungen der 1933–1945 in Deutschland vorherrschenden erziehungstheoretischen Strömungen; ihre politische Funktion und ihr Verhältnis zur außerschulischen Erziehungspraxis des „Dritten Reiches“. (1970) Frankfurt a.M. ²1987 (Sozialhistorische Untersuchungen zur Reformpädagogik und Erwachsenenbildung, Bd. 6).
- OTIS, A./HONEY, W./HOGG, T./LAKIN, K.: The Forest Service and the Civilian Conservation Corps: 1933–1945. Corvallis 1986.
- PANDIANI, J.: The Crime Control Corps: An Invisible New Deal Program. In: *British Journal of Sociology* 33 (1982), S. 348–358.
- PEUKERT, D.: Volksgenossen und Gemeinschaftsfremde: Anpassung, Ausmerze, Aufbegehren unter dem Nationalsozialismus. Köln 1982.
- SALMOND, J.: The Civilian Conservation Corps 1933–1942: A New Deal Case Study. Durham 1967.
- SEIFERT, M.: Kulturarbeit im Reichsarbeitsdienst. Theorie und Praxis nationalsozialistischer Kulturpflege im Kontext historisch-politischer, organisatorischer und ideologischer Einflüsse. Münster/New York 1996.
- SOFSKY, W.: Die Ordnung des Terrors: Das Konzentrationslager. Frankfurt a.M. 1997.
- STIEGLITZ, O.: 100 Percent American Boys. Disziplinierungsdiskurse und Ideologie im Civilian Conservation Corps, 1933–1942. Stuttgart 1999 (Studien zur modernen Geschichte, Bd. 52).
- TENORTH, H.-E.: Erziehung und Erziehungswissenschaft von 1930–1945. Über Kontroversen ihrer Analyse. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 35 (1989), S. 261–280.
- WEBER, M.: Wirtschaft und Gesellschaft. Grundriß der verstehenden Soziologie. (1921) Tübingen ⁵1972.

Abbildungsnachweis

- HARBY, S.: A Study of Education in the Civilian Conservation Corps of the Second Corps Area, April 1933–March 1937. *Ann Arbor* 1938, S. 24.

Anschrift des Autors:
 Kiran Klaus Patel, M.A.
 Humboldt-Universität zu Berlin,
 Institut für Geschichtswissenschaften,
 10099 Berlin

Die „Überholung“ der Lehrer 1933–1936

Die Herausbildung der nationalsozialistischen Lagerpädagogik für Lehrer: Personen, Institutionen und Konzepte

Nachdem die Nazis am 30. Januar 1933 an die Macht gekommen waren, setzten sie bald auch im Erziehungswesen Veränderungen durch. Neben der als ‚Gleichschaltung‘ beschriebenen Indienstnahme des Vorgefundenen (KEIM 1995, S. 73 ff.), wurden neue Erziehungseinrichtungen für Jugendliche und Erwachsene geschaffen, mit denen die als wichtig erachteten Bevölkerungsgruppen diszipliniert, mit der nationalsozialistischen Weltanschauung vertraut gemacht und damit die Zukunft des Nationalsozialismus gesichert werden sollte. Die dominierende Form dieser Einrichtungen war das ‚Lager‘ (EILERS 1963, S. 37). Ein Nationalsozialist und Experte für das deutsche Erziehungswesen beschrieb das ideale Lager 1943 folgendermaßen:

„Soll der *ganze Mensch voll erfaßt und gebildet* werden, so müssen die Erziehungseinrichtungen der NSDAP – es ist vor allem das ‚Lager‘ – so gehalten sein, daß in ihnen Körper, Charakter und Geist gleichermaßen zu ihrem Recht kommen und daß der Mensch losgelöst von den verwirrenden Bindungen des Alltags, sich ganz dem vorbehaltlosen Leben und Schaffen in der Gemeinschaft gleichstrebender Volksgenossen hingibt und nur deutscher Mensch wird. [...] *Die äußeren Kennzeichen der Lagererziehung* zeigen überall ähnliche Form und sind nur nach dem besonderen Zweck des Lagers abgestuft. Stadtförne, Gesundheit, Schönheit der Lage und Ausgestaltung gelten als erste Voraussetzung aller Schulungslager. Rang und Stand des Berufes sind ausgeschaltet; es gibt nur Kameraden, geführt von solchen Kameraden, die auf dem Arbeitsgebiet des betreffenden Lagers überlegen sind und daher hier erzieherisch wirksam werden können. Eine einheitliche Lagerkleidung ist nicht nur äußerliche Angleichung, sondern schafft auch stets eine starke innere Bindung. Oft tritt das kameradschaftliche ‚Du‘ an die Stelle des fremden ‚Sie‘ [...]. Die Lebensweise ist gesund, kräftig und einfach, sowohl im Essen wie in der Einrichtung und der Geselligkeit. Reiz- und Rauschgifte sind ganz verboten oder doch auf ein Mindestmaß beschränkt. Frühes Aufstehen und Schlafengehen, Frühspport, Ausmärsche, gemeinsame Handarbeit und Spiele sorgen für die körperliche Frische. Eine strenge Lagerordnung [...] bildet die feste Ordnungsstütze“ (BENZE 1943a, S. 90 f.).

Folgt man dieser Beschreibung, bestand das Prinzip des Lagers darin, Arbeit, Leben und Freizeit für eine begrenzte Zeit an einem Ort zusammenzuführen

und störend erscheinende Einflüsse auszuschalten. Die Lager waren zumeist ähnlich gestaltet: Sie verfügten über einen Tagesablauf, der körperliche und rituelle Anforderungen wie Geländesport und Flaggenparaden mit Schulleselementen, wie z.B. Vorträgen, verband. In diesen Lagern sollte die dem Führer-Gefolgschafts-Prinzip verpflichtete Vorwegnahme der Volksgemeinschaft im Kleinen und die emotionale Zustimmung zum Nationalsozialismus eingeübt werden. Indem Lager „das entscheidende Instrument zur Inszenierung der Zwangsgemeinschaft“ (DUDEK 1991, S. 151) darstellten, sollten sie die dort Erzogenen dauerhaft an den totalitären Staat binden. Die bildungshistorische Forschung hat daher das Lager zu Recht als „die charakteristische Form nationalsozialistischer Machtausübung“ beschrieben.¹

Viele auch heute noch mit dem Nationalsozialismus in Verbindung gebrachte Einrichtungen wie der Arbeitsdienst, das Landjahr oder die Kinderlandverschickung operierten mit dem Lager als Erziehungsform. Weniger bekannt ist, daß auch Berufsgruppen wie Ärzte, Juristen, Wissenschaftler und auch Lehrer regelmäßig an solchen „Schulungslagern“ teilnehmen sollten.² Für die Lehrerschaft wurde im Juni 1934 durch den kurz zuvor ernannten Reichserziehungsminister RUST die jährliche „Überholung“ in Schulungslagern erstmals öffentlich angekündigt und die Teilnahme an diesen für verbindlich erklärt. Anlässlich seines Antrittsbesuches war RUST zum bayerischen Kultusminister und Leiter des Nationalsozialistischen Lehrerbundes (NSLB) SCHEMM nach München gereist und stellte dort auf einer Kundgebung im Zirkus Krone am 8.6.1934 seine Politik vor. Nach dem bekannt gewordenen Satz „Nationaler Sozialist wird man nur im Lager und in der Kolonne“ äußerte sich RUST zur Rolle der Lehrer:

„Und nun, meine Lehrer! [...] Jetzt spreche ich zu euch. Ich glaube, es wird wohl jeder empfinden, daß nicht eine neue Lehrerausbildung und ein neuer Lehrplan – ich kenne dabei keinen Unterschied zwischen den verschiedenen Lehrerarten – jene Wandlung vollenden kann, die geschehen muß. Von vornherein taucht also hier die Frage auf: Was soll aus euch Lehrern werden?“

Ihr müßt etwas anderes werden als ihr wart. [...]

Wenn ich die Forderung stelle an euch, ihr Lehrer, der Jugend an der Klinge zu bleiben und nie den Pulsschlag des Lebens zu überhören, dann bin ich auch verpflichtet, euch

1 SCHOLTZ 1985, S. 119. Ähnlich EHRHARDT 1968, S. 119 u. 130; KEIM 1995, S. 18; ders. 1997, S. 57; SCHIEDECK/STAHLMANN 1991, S. 167. Einen Überblick über die Vielzahl der Lagertypen geben STAHLMANN/SCHIEDECK 1991, S. 69–113, gekürzt als SCHIEDECK/STAHLMANN 1991.

2 Vgl. Beamtennachwuchslager 1942; Das Gemeinschaftslager „Hanns Kerrl“ (o.J. [1934]); Das Schulungslager Rittmarshausen 1935; Das Schulungsheim der Deutschen Reichspost in Zeesen bei Königs Wusterhausen 1937; LOSEMANN 1980.

dazu die Möglichkeit zu geben. Wie wir den sechsten Tag der Jugend gegeben haben, so werden wir eine neue Grundeinteilung des Jahres vornehmen, damit im Sommer die Möglichkeit gegeben wird, alljährlich die Lehrer ohne Unterschied zu sammeln und sie wissenschaftlich, wehrsportlich und nationalpolitisch zu *überholen* [Herv. A.K.].“³

Die Vorgeschichte und Hintergründe der Ankündigung RUSTs, die daraus folgenden administrativen Regelungen sowie ihre praktische Umsetzung sind bis heute weitgehend unbekannt. Betrachtet man die Literatur, die die Lehrer-Lagerschulung nach 1933 thematisiert, gewinnt man den Eindruck, daß diese fast ausschließlich vom NSLB getragen und durchgeführt wurde, zumeist einer weltanschaulich-politischen Indoktrination diene und zudem ineffektiv und folgenlos gewesen sei.⁴ Der Forschungsstand stellt sich im einzelnen folgendermaßen dar:

- Das Konzept der Lehrer-Lagerschulung wird als das der weltanschaulich-politischen Schulung des NSLB beschrieben, für das er 1936 zuständig wurde.
- Die Lagerschulung wird als ein Konzept beschrieben, welches offenbar 1933 ausgearbeitet vorlag und bis zur Stilllegung des NSLB 1943 umgesetzt wurde. Die Entstehung, Veränderung oder Entwicklung dieses Konzeptes in der Zeit des Nationalsozialismus wird kaum thematisiert.
- Die Literatur erwähnt zumeist die Ankündigung des Reichserziehungsministers RUST von 1934, beschreibt dann aber meist die Lagerschulung des NSLB, die allerdings erst 1935/36 eingesetzt habe.⁵

Betrachtet man die Quellengrundlage der vorgelegten Untersuchungen, bekommt der jetzige Erkenntnisstand zusätzliche Konturen: Die Forschungsergebnisse stützen sich zumeist auf die Aktenüberlieferung des

3 Reichszeitung der deutschen Erzieher (RZDE) 1934, H. 7, S. 13 f. Das Druckmanuskript findet sich in: BAB NS 12/8. Zum Hintergrund der Reise und Inhalt der Rede s. WENKE 1934b, besonders S. 502–504, und EILERS 1963, S. 55. Auf der Reichstagung des NSLB im August 1934 äußerte sich RUST ähnlich: „Die junge Lehrergeneration geht mir durch die Kolonnen, durchs Lager, oder der Staat macht von ihr keinen Gebrauch“ (Die völkische Schule 1934, S. 457).

4 Nach verbreitetem Urteil wird davon ausgegangen, daß „die Schulungsarbeit [...] nicht zu einem machtpolitischen Gebilde der weltanschaulichen Ausrichtung der Lehrer werden“ (FEITEN 1981, S. 187) konnte. Ähnlich MÜLLER-ROLLI 1989, S. 255 f. Zur Kritik an dieser Einschätzung vgl. KÖNIG 1999, S. 154 f.

5 Diese Aussagen finden sich bei: MÜLLER-ROLLI 1989, S. 255 f.; OTTWEILER 1979, S. 59–61; SCHOLTZ 1991, S. 13 f.; LEHBERGER 1984, S. 31–35; KEIM 1995, S. 90 f.; Arbeitsgruppe Pädagogisches Museum 1983, S. 125–131. Die Beispiele ließen sich fortsetzen. Differenziert, wenn auch knapp, stellt EILERS (1963, S. 3–6) die Jahre 1933–1936 dar.

NSLB und seiner gedruckten Publikationen (vorwiegend der RZDE), die bis zur deutschen Vereinigung für westdeutsche Forscher leicht in Koblenz zugänglich waren. Somit wird die Lehrerschulung der ersten Phase bisher nur aus der Perspektive des NSLB dargestellt, obwohl er erst seit 1935/36 systematisch schulte.⁶ Die Akten des Reichsministeriums für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung (Reichserziehungsministerium: REM)⁷ und seiner preußischen Vorgängerbehörde wurden unter dieser Fragestellung bisher noch nicht ausgewertet: Offenbar spiegelt die skizzierte Forschungssituation die Aktenüberlieferung bis zur deutschen Einheit wider und ist stark von der Selbstdarstellung und Selbstwahrnehmung des NSLB beeinflusst. Es erscheint daher sinnvoll, die Entwicklung der Lehrerlager auf der Grundlage der Akten der Reichs- und preußischen Bildungsverwaltung für die Jahre 1933–1936 zu rekonstruieren. Eine solche Untersuchung liefert Erkenntnisse für die Frage nach der Kontinuität von Erziehung zwischen Weimarer Republik und Nationalsozialismus und korrigiert die bisherige Fixierung auf den NSLB. Im einzelnen kann gezeigt werden, daß

- die *Initiative* für die Lagerschulung der Lehrer seit Ende 1933 vom preußischen Kultusministerium (KM) ausging, und der NSLB sich erst seit 1934 verstärkt in dieser Frage engagierte,
- die Aktivitäten der preußischen Kultusverwaltung in der Tradition von Lehrerlagern im Rahmen des Arbeitsdienstes seit 1932 standen,
- das Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht (ZI) unter Beauftragung durch das preußische KM seit 1933 eine Kombination von weltanschaulicher Schulung und fachlicher Fortbildung anstrebte,
- es in den Jahren 1933–1936 noch kein allgemeingültiges Konzept der Lagererziehung gab und dieses erst auf Grundlage von unterschiedlichen praktischen Versuchen und Konflikten zwischen NSLB und Bildungsverwaltungen entstand. Die von BENZE (s.o.) formulierten Kennzeichen des Lagers bildeten sich erst in diesen Jahren heraus.

Im folgenden werden daher auf Grundlage der Akten im BAB und GSTA die Regelungen für die Lehrer-Lagerschulung des preußischen KM und des REM der Jahre 1932–1936 skizziert (1), die den Erlassen folgende Umset-

6 Dies gilt annähernd für die gesamte Forschungsliteratur. Als Auswahl: BREYVOGEL 1977, S. 337 f.; EHRHARDT 1968, S. 126–148; LEHBERGER 1984, S. 11, S. 31–35; OTTWEILER 1979, S. 59–61; Arbeitsgruppe Pädagogisches Museum 1983, S. 125–131; FEITEN 1981, S. 173–185, der allerdings nur den NSLB untersucht.

7 Diese seit dem 9.6.1936 per Erlaß eingeführte Bezeichnung (BRATHER 1960, S. 7) wird hier auch für die Jahre 1934–1936 gewählt.

zung in konkrete Lagerveranstaltungen untersucht (2) und schließlich die Ergebnisse zusammengefaßt (3).

1 Die administrativen Regelungen 1932–1936

1.1 Das Reichserziehungsministerium

Das Reichsministerium für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung wurde am 1.5.1934 geschaffen und seine Aufgaben am 11.5.1934 näher bestimmt.⁸ Die neue oberste Reichsbehörde entstand „durch Aufstockung“ (HUBATSCH u.a. 1983, S. 221) des preußischen Ministeriums für Wissenschaft, Kunst und Volksbildung. Beide Ministerien wurden zum 1.1.1935 vereinigt (DIERE 1982, S. 118). Entsprechend wurde das „Zentralblatt für die gesa-

mtete Unterrichts-Verwaltung in Preußen“ (ZB) mit dem Jahrgang 1934 eingestellt und als „Deutsche Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung“ (DWEV) fortgeführt. Die Verbindung von preußischem KM und REM wurde auch durch die personelle Kontinuität an der Spitze beider Ministerien gewährleistet: Der Gauleiter von Südhannover-Braunschweig, BERNHARD RUST, hatte das KM 1933 übernommen und wurde nun auch Chef des REM.⁹

Die Aktenüberlieferung des REM spiegelt die deutsch-deutsche Geschichte wieder: Nach Kriegsende waren die Akten zunächst auf 17 Orte verstreut (BOBERACH 1969, Sp. 138; BRATHER 1960, S. 47), dann in zwei Archivbeständen in Koblenz und Potsdam verfügbar, wobei der größere und wesentlich bedeutendere Bestand in Potsdam für westdeutsche Forscher nur schwer zugänglich war. Seit 1996/97 sind beide Bestände in den Abteilungen des Bundesarchivs „Reich und DDR“ in Berlin zusammengeführt, wobei die Teilbestände noch ihre ursprünglichen Signaturen tragen.¹⁰ Die Trennung der Bestände ist wohl dafür mitverantwortlich, daß bisher keine Gesamtdarstellung des REM vorliegt. Als wichtige Arbeiten sind die Findbuch-

8 Die Erlasse zur Gründung des REM sind z.B. im Preußischen Volksschularchiv 1934, S. 308 f. abgedruckt, aber auch an anderen Stellen verfügbar.

9 RUST hatte am 6.2.1933 die Geschäfte als Preußischer Kultusminister kommissarisch aufgenommen, Ende April erfolgte die endgültige Berufung: ZB 1933, S. 43; PEDERSEN 1994, S. 91; DIERE 1982, S. 110, die verschiedene Daten nennen. Zur Person RUSTS: HÖFFRES 1988, S. 277–279 und PEDERSEN 1994.

10 BAB R 21 für den ehemaligen Koblenzer und BAB R 4901 für den ehemaligen Potsdamer Bestand. Einen Einblick in die Bestände vor der Zusammenführung in Berlin-Lichterfelde gibt BOBERACH (1991, S. 259–261 und 1995, S. 191).

Einleitung von BRATHER (1960) sowie die Arbeiten von DIERE (1976 und 1982) zu nennen, die die wichtigsten Informationen zu Aufbau und Entwicklung des REM enthalten. Die in der BRD vorgelegte Forschungsliteratur widmet sich dem REM nur in einzelnen Abschnitten oder zu einzelnen Aspekten. Entsprechend wird das REM unterschiedlich bewertet. Es wird einerseits als stark beschrieben (Hinweise gibt KÖNIG 1999, S. 154), in anderen Publikationen wird ihm wenig Wirksamkeit bescheinigt (GÖTZ 1997, S. 22–25; DUDEK 1997, S. 104, zurückhaltender KEIM 1997, S. 10–15), um nur die jüngsten Beispiele zu nennen.¹¹

Die enge Verbindung von preußischem KM und REM spiegelt sich in der Aktenüberlieferung wieder, nach der die im KM angelegten Akten nach der Errichtung des REM von diesem fortgeführt wurden.¹² Nach ihr ist sowohl die nationalsozialistische Machtübernahme als auch die Errichtung des REM in der Verwaltungspraxis *kein Einschnitt* gewesen. Sie zeigt, daß es *seit 1932 Lehrerlager* gab.

1.2 Junglehrer, Arbeitsdienst und Geländesport

1932 gab es allein in Preußen etwa 12.000 stellungslose Junglehrer, die die erste oder zweite Ausbildungsphase abgeschlossen hatten und auf eine Beschäftigung im Schuldienst warteten.¹³ Nach Einführung des Freiwilligen Arbeitsdienstes (FAD; DUDEK 1988, S. 169–250) sahen viele die Chance, sich über eine „Ausweitung des pädagogischen Wirkungsfeldes für die Lehrerschaft“ (OPRÉE 1932, S. 346) im FAD eine berufliche Perspektive zu eröffnen. Seit Sommer 1932 wurde daher verstärkt für die Teilnahme an Junglehrer-Arbeitslagern geworben. Neben einem „Schulungslager für Junglehrer in den Sommerferien in Hohndorf bei Zobten“ (5.7.–26.7.1932)¹⁴, erhielt das „Einführungslager für Junglehrer in den Freiwilligen Arbeitsdienst vom 1.–22.10.1932 in Egendorf bei Blankenhain (Thür.)“, an dem A. REICHWEIN, H.W. JANNASCH, C. BONDY und E. BLOCHMANN teilnahmen, einige Bedeu-

11 Zum REM vgl. als Auswahl auch RANTZAU 1939; KEIM 1995, S. 85 f.; EILERS 1963, S. 54–56; EGGERS 1985, S. 969; HUBATSCH u.a. 1983, S. 221–223.

12 Zu der Quellenlage und Aktenüberlieferung der preußischen Vorgängerbehörde vgl. WEISER 1996 und MEYER-GEBEL 1996.

13 BREYVOGEL 1979, S. 193; KEIM 1995, S. 59. Vgl. auch den Überblick über Begrifflichkeiten und Situation in einzelnen Ländern OPRÉE 1933.

14 Preußische Lehrer-Zeitung (PLZ) 1932, Nr. 75, ein Bericht über das Lager in: BAB R 4901/3362, Bl. 55–60.

tung¹⁵:

„Ziel des Lagers war, Junglehrer mit den grundlegenden Problemen des Arbeitsdienstes vertraut zu machen, ihnen Ansatzpunkte für die Mitarbeit zu zeigen, sie zugleich am eigenen Leibe ein Arbeitslager erleben zu lassen und schließlich ihnen Einblick in die Aufgaben eines Führers zu geben“ (Lagerbericht in: BAB R 4901/3362, Bl. 62).

Der für die Organisation des Lagers zuständige HEINZ KUGLER¹⁶ wandte sich während des Lagers in mehreren Briefen an das preußische KM:

„Zugleich bitte ich ergebenst um eine Mitteilung, ob in der vorbereiteten erlaßmäßigen Regelung der Frage: ‚Junglehrer im Freiwilligen Arbeitsdienst‘ eine Veränderung eingetreten ist oder ob der Erlaß in der vorgesehenen Form veröffentlicht wird. Dies ist für Informationen an die Belegschaft hier und an andere Fragesteller von großer Wichtigkeit“ (BAB R 4901/3362, Bl. 19).

Nach Rücksprache mit den Pädagogischen Akademien, die eine solche Regelung befürworteten (BAB R 4901/3362, Bl. 136 ff.), wurde das KM aktiv. Im Winter 1932/33 wurden mehrere Erlasse veröffentlicht, die diese Frage regelten. Der Erlaß vom 20.12.1932 eröffnete erstmals die Möglichkeit zur Teilnahme von Junglehrern am FAD:

„Den Schulamtsbewerbern kann die Tätigkeit im FAD bis zu einem halben Jahre – soweit sie eine Führerstelle innehatten, bis zu einem Jahre – auf die *dreijährige Vorbereitungszeit für die zweite Prüfung* [...] angerechnet werden.“¹⁷

-
- 15 Ankündigungen des Lagers in: PLZ 1932, Nr. 102 und PLZ 1932, Nr. 109. Der Bericht über das Lager findet sich in: BAB R 4901/3362, Bl. 62–82. In den Akten des REM sind die Unterlagen eines weiteren Arbeitslagers für Berufsschullehrer im Boberhaus vom 2.10.–6.10.1932 überliefert (BAB R 4901/7864). Nach der nationalsozialistischen Machtübernahme in Thüringen wurde Egendorf von Volksbildungsminister WÄCHTLER in Dienst genommen und als Lehrerschulungslager ausgebaut (KÖNIG 1997, S. 369 und 1999, S. 161).
- 16 HEINZ KUGLER von der „Vereinigung für sozialpädagogische Junglehrerschulung“ spielte in der Umsetzung des Arbeitsdienstes unter Junglehrern eine bedeutende Rolle. Offensichtlich wohnte er in Halle a.d.S. mit A. REICHWEIN zusammen: AMLUNG (1999, S. 255 und S. 527) gibt an, daß REICHWEIN in Halle im Landrain 144 mit einem Studenten zusammenwohnte, die selbe Adresse, die der Student KUGLER an verschiedenen Stellen als die seinige nennt (BAB R 4901/3362, Bl. 20 und PLZ 1932, Nr. 109). Daher ist naheliegend, daß REICHWEINS Teilnahme als Dozent auf diesen Kontakt zurückzuführen ist. Später arbeitete KUGLER in der Arbeitsdienst-Stelle des ZI (WERTH 1985, S. 329 und KUGLER 1933).
- 17 „Teilnahme von Schulamtsbewerbern am Freiwilligen Arbeitsdienst (FAD)“ (U III C 550/32) in: ZB 1933, S. 5–7, Zitat S. 5; Preußisches Volksschularchiv 1933, S. 216. Der Erlaß findet sich auch in: BAB R 4901/3362, Bl. 154 f., 161. Eine entsprechende Rege-

Mit der Anrechnung der Teilnahme auf die Vorbereitungszeit wurde der FAD bereits vor der nationalsozialistischen Machtübernahme *Teil der Berufsqualifikation*. Diese Regelung wurde mit Erlaß vom 23.2.1933 unter dem neuen Behördenchef RUST bestätigt und gleichzeitig verschärft.¹⁸ Denn die dem Erlaß folgende Verwaltungspraxis zeigte, daß Schulamtsbewerber nur noch dann eine finanzielle Förderung vom KM bekamen, wenn sie am FAD teilgenommen hatten. Dieser Erlaß stellte somit die schleichende Einführung einer Arbeitsdienstpflicht für Junglehrer dar.¹⁹ Bald folgten weitere Regelungen, die die Erziehung im Arbeitsdienst und in den politischen Kampfverbänden für Lehrerstudenten und Junglehrer zur Pflicht machten. Besonders RUST betonte mehrfach die Bedeutung des Arbeitsdienstes und damit der Lagererziehung als Voraussetzung des Lehrerberufes.²⁰

Eine ähnliche Entwicklung vollzog sich durch die Integration des Wehrsportes in die Lehrerausbildung: Mit Datum vom 16.1.1933 wurden alle höheren Lehrer ersucht, an den für Lehrkräfte eingerichteten Geländesportlehrgängen teilzunehmen.²¹ In einem Erlaß vom 10.5.1933 wurde die Teilnahme von Schulamtsbewerbern auch an diesen Lehrgängen auf die Vorbereitungszeit angerechnet. Dadurch vollzog sich in einer analogen Regelung für angehende Volksschullehrer eine höchst attraktive Entwicklung: Für die in der Regel beschäftigungslosen Schulamtsbewerber wurde diese Tätigkeit zu einem Teil ihrer Ausbildung zum Lehrer.²²

Die Erlasse des preußischen KM zur Förderung der Teilnahme von Junglehrern an Geländesport- und Arbeitsdienstlagern *vor der nationalsozialistischen Machtübernahme* sind als direkte Vorstufe der von RUST 1½ Jahre

lung wurde für Lehramtskandidaten und -kandidatinnen der Berufsschule getroffen. Auch hier konnte die Teilnahme am FAD auf den Vorbereitungsdienst angerechnet werden (Erlaß des Ministers für Handel und Gewerbe Nr. IV 3515/32 vom 4.5.1932 in: BAB R 4901/3362, Bl. 151).

18 „Schulamtsbewerber des Prüfungsjahrganges 1933“ (U II D 5080.1) in: ZB 1933, S. 63; BAB R 4901/3362, Bl. 169–171.

19 Dies wurde in einem Brief des Regierungspräsidenten Stade offensichtlich. Er bemerkte, daß „für die Bewilligung des Fortbildungszuschusses eine Beschäftigung im freiwilligen Arbeitsdienst von *mindestens einem halben Jahr* notwendig“ sei (BAB R 4901/3362, Bl. 196). Vgl. SCHUMANN o.J. [1934], S. 20.

20 RUST 1934, S. 38 und seine Rede am 16.6.1933 (FRIEDRICHS 1937, S. 252–256).

21 „Schulung im Geländesport“ (U VI 1908 U II. 1./32) in: ZB 1933, S. 31 f. Ähnlich SCHUMANN (o.J. [1934]), S. 18 f.

22 U II B 973 in: BAB R 4901/3362, Bl. 183, abgedruckt im Amtlichen Schulblatt für den Regierungsbezirk Kassel 1933, S. 71. Die Bestimmungen erfolgten in direktem Rückgriff auf den Erlaß vom 20.12.1932.

später geforderten „Überholung“ der Lehrer zu sehen. Mit diesen Regelungen vollzog sich die Integration des Lagers in die Lehrerausbildung schneller als die Lagerschulung der im Schuldienst tätigen Lehrer: Lehrerlager waren bereits vor dem 30.1.1933 Realität. Nach 1933 engagierte sich vor allem das ZI in der Lagererziehung der Junglehrer mit einem Konzept, welches dem Arbeitsdienst verhaftet blieb (s.u. 2.3).

1.3 Die „Lehrgänge zur Umschulung der Lehrerschaft“

Im Gegensatz zur Lagerschulung der Junglehrer wurde die Lagerschulung für bereits im Schuldienst tätige Lehrer erst Ende 1933 in die Wege geleitet. Mit Erlaß vom 13.9.1933 waren die Themen Rassenkunde und Vererbungslehre für die Abschlußklassen der höheren Schulen festgeschrieben worden.²³ Die nun notwendig erscheinende Fortbildung der Lehrer wurde drei Monate später geregelt:

„Es ist dringend erwünscht, daß die Lehrkräfte aller Schulen sich in Lehrgängen und Arbeitsgemeinschaften über die Grundlagen der Vererbungslehre, Rassenkunde, Rassenhygiene, Familienkunde und Bevölkerungspolitik sowie über deren Anwendung auf die verschiedenen Erziehungs- und Unterrichtsgebiete klar werden. [...] Erfahrungsgemäß ist die Form des Gemeinschaftslagers, das die Teilnehmer ständig zusammenfaßt und damit auch eine gemeinschaftserzieherische Wirkung ausübt, für solche Veranstaltungen besonders geeignet. Daher sind solche Lehrgänge nach Möglichkeit in Volkshochschulheime, Schullandheime, Jugendherbergen und ähnliche Gebäude außerhalb der Städte zu legen und auch nach der Seite des Gemeinschaftslebens zu ergänzen.“²⁴

Mit dem Erlaß vom 15.12.1933, der erstmals explizit das Lager als Erziehungsform forderte, wurde das Lager im ZB und dann DWEV Normalität. In Preußen setzte daraufhin die planmäßige Lagerschulung der Lehrer ein. In zwei weiteren Erlassen vom 31.5.1934 und vom 3.7.1935 wurden diese Schulungslager ausgedehnt, den nachgeordneten Ober- und Regierungspräsidenten Geldmittel für die Durchführung zugewiesen und eine Berichtspflicht

23 „Vererbungslehre und Rassenkunde in den Schulen“ (U II C 6767) in: ZB 1933, S. 244; FRICKE-FINKELNBURG 1989, S. 214. Diesem Erlaß ist von KEIM (1995, S. 85) „richtungsweisende Bedeutung“ bescheinigt worden. Er wurde im Januar 1935 auf das ganze Reich ausgedehnt.

24 „Lehrgänge in Vererbungslehre, Rassenkunde usw.“ (U II B 2 2549.1 vom 15.12.1933) in: ZB 1934, S. 52; Preußisches Volksschularchiv 1934, S. 228; BAB R 4901/4605, Bl. 2 und GStA I. HA Rep. 76 VI Sekt. Gen.z Nr. 369, Bl. 19.

bis zum 1. Januar des jeweils folgenden Jahres festgelegt.²⁵

Als RUST im Juni 1934 die „Überholung“ der Lehrer in Lagern ankündigte, waren die inzwischen „Lehrgänge zur Umschulung der Lehrerschaft für den neuen Staat“ (BAB R 4901/4607, Bl. 2) genannten Lager bereits Realität. Ein gutes Jahr nach der nationalsozialistischen Machtübernahme hatten sie sich aus einer faktischen Arbeitsdienst- und Wehrsportpflicht der Junglehrer sowie den Fortbildungslehrgängen in Rassenkunde und Vererbungslehre entwickelt und ihren Anspruch erweitert. Daher konnte RUST auch die wissenschaftliche, wehrsportliche und nationalpolitische „Überholung“ der Lehrer fordern.²⁶ Obwohl das REM mit den Ergebnissen dieser Lager sehr zufrieden war, kam es bereits ein Jahr später im August 1935 zu dem Schluß, daß die geplante jährliche „Überholung“ aller Lehrer undurchführbar sei. Neben den noch zu skizzierenden, seit 1934/35 entstehenden Konflikten mit dem NSLB, war das REM nun bereit, seine vom NSLB kritisierten Schulungslager einzustellen, die weltanschauliche Schulung der Lehrer dem NSLB zu übertragen und finanziell zu fördern. Der Erlaß vom 12.5.1936 regelte diese Frage.²⁷ Die Gründe für diese Entwicklung erhellen sich aus den im REM eingelaufenen Berichte über die durchgeführten Lagerschulungen.

2 Die „Überholung“ der Lehrer

2.1 Die Lager im Rheinland und Pommern

Die beschriebenen Erlasse übertrugen die Ausführung der Lehrgänge den nachgeordneten Ober- und Regierungspräsidenten. Neben den genannten Inhalten hatten sie lediglich das Lager als Organisationsrahmen vorgegeben

25 U II B 1300 (BAB R 4901/4607, Bl. 2–4) und „Lehrgänge zur Umschulung der Lehrerschaft für den neuen Staat“ (E II b 349 II, E III, E IV) in: BAB R 4901/4607, Bl. 56. Die Erlasse wurden nicht im Amtsblatt abgedruckt.

26 ‚Nationalpolitisch‘ war in den ersten Jahren des Nationalsozialismus ein Modebegriff, der auf KRIECKS ‚Nationalpolitische Erziehung‘ (1932) zurückging. BENZE (1936) beschrieb Nationalpolitische Erziehung schlicht als nationalsozialistische Erziehung. Diese sei Erziehung zum gesunden und tüchtigen Einzelmenschen einerseits und zum tatbereiten Glied der Volksgemeinschaft (S. 7 f.) andererseits. Die Nationalpolitischen Lehrgänge für Schüler (1935, S. 4) definierten ‚Nationalpolitisch‘ als ‚Erziehung auf staatspolitischer Grundlage mit dem Ziele der Kameradschaft und Volksverbundenheit‘.

27 E III b 1200 II.1, E II, M. Der Erlaß wurde nicht in DWEV abgedruckt. Ein Umdruck findet sich in: BAB R 4901/4607, Bl. 402, ein Abdruck in: Deutsches Schulverwaltungsarchiv 1936, S. 125.

und konnten daher sehr unterschiedlich ausgelegt werden, wie die im REM eingetroffenen Berichte belegen: Überblickt man die den Erlassen folgende Lagerpraxis, ist auffällig, daß das Lager als Erziehungsform zunächst noch relativ offen und im Sinne der von BENZE beschriebenen Merkmale noch nicht festgelegt war.

In der Rheinprovinz wurden bereits Ostern 1934 auf Grund des Erlasses vom 15.12.1933 13 Lehrgänge zu zehn Tagen und etwa 35 Teilnehmern in Jugendherbergen durchgeführt.²⁸ Obwohl die Teilnehmer den Aufenthalt selbst zu finanzieren und sich zunächst nur Biologen (!) gemeldet hatten, war das Interesse so groß, daß nicht alle berücksichtigt werden konnten (BAB R 4901/4605, Bl. 25/2). Die Tagesgestaltung war gekennzeichnet von der Dreiteilung in Körpererächtigung (3½–4 Stunden Geländesport), weltanschaulicher Schulung (3½ Stunden Vorträge) und der Freizeitgestaltung („Kameradschaftsabende“). Die in späteren Lagern obligatorischen Feierelemente wurden durch eine „dem nationalsozialistischen Gedankengut“ entnommene „Tageslosung“ vorweggenommen (BAB R 4901/4605, Bl. 25/7 f.). Abweichend von dem in der Forschungsliteratur genannten Prinzip des ‚dauernd in Bewegung Haltens‘²⁹ wurde den Teilnehmern auch Freizeit gewährt:

„Zwischen 13 und 15 Uhr ist meistens Freizeit, die auch zur Bettruhe benutzt werden kann. Diese Stunden der Entspannung sind – vor allem für ältere Teilnehmer – dringend erforderlich. Denn nach dem Urteil aller ist das Anstrengendste der dauernde Betrieb im engsten Raume, das ständige Zusammensein mit vielen. Neben der Freizeit erwies sich daher eine stille Arbeitsstunde im gemeinsamen Raum als notwendig zur Sammlung, Vorbereitung und Erledigung von besonderen Aufgaben“ (BAB R 4901/4605, Bl. 25/8).

Diese Tagesgestaltung wurde in dem Bericht für den Erfolg der Veranstaltungen verantwortlich gemacht:

„Das Gemeinschaftserlebnis erwuchs hauptsächlich aus den formenden Kräften der Lagerordnung, des Geländedienstes und des engen, kameradschaftlichen Zusammenlebens eines ‚Männerbundes‘“ (BAB R 4901/4605, Bl. 25/12).

-
- 28 Bericht der Rheinprovinz vom 27.8.1934 in: BAB R 4901/4605, Bl. 24–30. Der Bericht wurde als so wichtig erachtet, daß RUST mit selbem Datum zur „persönlichen Kenntnismahme eine zweite Ausfertigung“ zugestellt wurde, „da ich aus früheren Rücksprachen weiß, daß Sie dieser Aufgabe ein ganz besonderes Interesse zuwenden“ (in: BAB R 4901/4607, Bl. 304–327). Vgl. auch den Bericht von BUDE 1934.
- 29 Dieser Topos wird in der Forschungsliteratur immer wieder transportiert, stützt sich allerdings nur auf eine Quelle – aus der NSLB-Presse (RZDE 1934, H. 11, S. 8): EHRHARDT 1968, S. 132; BREYVOGEL 1977, S. 338; SCHIEDECK/STAHLMANN 1991, S. 194; STAHLMANN/SCHIEDECK 1991, S. 90.

Aus der Wahl von Jugendherbergen ergaben sich aber Schwierigkeiten:

„Die Jugendherberge ist ideal gelegen, aber für die Durchführung eines derartigen Lehrganges in der Ferienzeit nicht besonders geeignet. Außer den Kurssteilnehmern waren täglich 80 bis 200 Jugendliche in der Jugendherberge anwesend. Diese verursachten nicht nur schwere Störungen während der Nacht, sondern es brachte auch empfindliche Störungen während der täglichen Vorträge mit sich. Auf der einen Seite sang eine Gruppe, in der Küche schrien die Parteien durcheinander, auf dem Hofe schlug einer die Landsknechtstrommel, im Walde bliesen andere die Fanfaren. Dabei hatten wir unsre Vorträge zu halten – in der Tat eine nicht ganz leichte Aufgabe für Vortragende und Hörer“ (BAB R 4901/4605, Bl. 25/3).

Dennoch zog der Bericht ein positives Resümee:

„So stark war zum Teil die Gemeinschaft geworden, daß man ‚zum Schluß nur ungerne wieder auseinanderging‘. Ja, von einer Reihe von Lehrgängen ist der Wunsch schriftlich vorgebracht worden, zum Teil sogar in Form eines Antrages, man möge genehmigen, daß sie in der gleichen Zusammensetzung noch einmal wieder zusammenkommen dürften. Jedenfalls verdient die Haltung der Lehrerschaft größte Anerkennung, wenn man bedenkt, daß sie kamen nach einem Vierteljahr voll großer Anstrengungen, in dem sonst der Lehrer unbedingte Erholung braucht [handschriftliche Randbemerkung: ‚Das ist Erholung!‘, A.K.] und daß sie die Mittel dazu selber aufbringen mußten“ (BAB R 4901/4605, Bl. 25/20).

Der Berichterstatter glaubte, mit diesem „ersten Versuch“ festhalten zu können, „daß wir hier vor einer schönen großen Aufgabe stehen, die geeignet erscheint, einen neuen Lehrer zu schaffen“ (BAB R 4901/4605, Bl. 25/23). Das REM war mit der Ausführung der Lager einverstanden und bemängelte lediglich Einzelheiten, z.B. die Höhe des Verpflegungssatzes und die Dauer des Aufenthaltes der Referenten im Lager (BAB R 4901/4605, Bl. 35–37).

Die im Laufe der Jahre 1934/35 durchgeführten Lehrgänge orientierten sich nicht immer am Lager als Organisationsform: Die Provinz Hessen-Nassau berichtete über einen „Biologisch-rassekundlichen Lehrgang“ in Marburg/Lahn (ADOLF-HITLER-Schule) mit über 200 Teilnehmern, der Tagungscharakter trug (BAB R 4901/4607, Bl. 340–342).

Die Provinz Pommern ging mit dem „Zeltlager Heringsdorf“ andere Wege: Auf Anweisung des Oberpräsidenten und Gauleiters SCHWEDE-COBURG verbrachten im Juni 1935 7000 (!) Lehrerinnen und Lehrer die Ferien in dem in unmittelbarer Nähe einer Thingstätte an der Ostsee gelegenen Lager. Der Berichterstatter des vom Oberpräsidenten mit der Durchführung betrauten NSLB vermerkte kritisch: „Zunächst ist festzuhalten, daß dies Lager nicht ‚Schulungslager‘ genannt werden kann. Eine Schulung ist in einem solchen Massenaufgebot unmöglich“ (BAB NS 12/1417). Das Heringsdorfer Lager

bekommt durch die Parallelüberlieferung im REM weitere Konturen. Nach ihr hatte SCHWEDE-COBURG alle Lehrer zur Teilnahme verpflichtet. Das positive Resümee der NSLB-Gauverwaltung, das trotz des Massenaufgebotes in der Erfassung des Einzelnen noch die Minimalforderung des Lagers erfüllt sah, wurde durch einen anonymen, dem REM zugestellten Bericht allerdings in Frage gestellt: „So etwas von Mangel an allen Grundlagen der Organisation habe ich noch nicht erlebt“ (BAB R 4901/4607, Bl. 112). Der Brief hob hervor, daß es im Laufe des Lagers üblich wurde, sich zu entziehen: „Manche Zelte waren gegen Ende des ‚Zeltlagers‘ bedenklich leer“ (ebd.). Der Teilnehmer resümierte:

„So, jetzt habe ich mir meinen ehrlichen Zorn vom Leibe geredet und Dir das erzählt, was ich selbst erlebt habe. Vielleicht haben viele Lehrer einen besseren Eindruck nach Hause gebracht als ich. Dafür kann es zwei Gründe geben: entweder war ihnen so ein Lotterleben lieber als ein straff durchgeführtes Lager, oder sie haben [...] einem [...] Kreisverband angehört [...], der [...] manche Mängel wieder gutmachen konnte“ (BAB R 4901/4607, Bl. 115).

Auch in einem „Rückblick auf das Schulungslager in Anhalt“ wurden Vorbehalte der Teilnehmer aktenkundig:

„Es wird zwar stimmen [...], daß man dem Urheber dieser Ferienkürzung nicht gerade freundliche Worte widmete, und daß manche das Schreckgespenst des ‚Arbeits‘dienstes während der schönen Erholungstage mit sich herumschleppten [...]. Es sei aber hier festgestellt, daß nur ein verschwindend geringer Prozentsatz – außer den wirklich Behinderten – die ‚Flucht in die Krankheit‘ antraten, und da auch nicht immer mit Erfolg“ (BAB R 4901/4607, Bl. 169 f.).

2.2 Die Einrichtung von Schulungsstätten

In der Rheinprovinz wurden die Lager dagegen organisatorisch und konzeptionell weiterentwickelt. In Zusammenarbeit mit NSLB und ZI wurden ab Mitte 1934 *feste Schulungsstätten* in Manderscheid und Kettwig eingerichtet. Da sich die Jugendherbergen als wenig geeignet erwiesen hatten, stellte der zuständige Oberpräsident bereits im April 1934 die kurz zuvor geschlossene FICHTE-Schule (ehemalige Knabenaufbauschule) in Kettwig nahe Essen für die Lehrgänge bereit (BAB R 4901/4605, Bl. 8). Hierzu eignete sich die Schule sehr gut:

„Neben einem großen Festsaal stehen mehrere Unterrichts- und Tagesräume, eine Anzahl von Schlafzimmern und eine geräumige Badeanlage zur Verfügung; zu dem Gebäude gehört ein großer Sport- und Spielplatz, auf der Rückseite ist freies Gelände. Die

Anstalt liegt mitten im volkreichen Industriegebiet und doch in landschaftlich reizvoller Gegend“ (BAB R 4901/3516).

Nach dem Umbau wurden seit September 1934 Schulungslager durchgeführt. Fortan hieß die Schule: „Fichteschule, Nationalpolitische Erziehungsanstalt der Rheinprovinz und des Amtes für Erzieher der NSDAP (NS-Lehrerbund), Gau Essen“ (BAB NS 12/1402a). Zur Eröffnung der Schulungsstätte „mit einer kleinen sachlichen Feier“ am 10.9.1934 wurde RUST persönlich eingeladen (BAB R 4901/4607, Bl. 304), ließ sich aber durch R. BENZE vertreten (Rhein-Ruhr 1934, S. 354). Ein Jahr später (Mai 1935) besichtigte er die Schulungsstätte dann persönlich (Die deutsche höhere Schule 1935, S. 381).

Auch konzeptionell hatten sich nach der Einrichtung der Schulungsstätten Veränderungen ergeben: Folgt man den Tagesplänen und Vortragsmitschriften, bestand das Konzept aus der Dreiteilung von Frühsport, Vorträgen und Freizeitgestaltung, die „Flaggenehrung“ war im Unterschied zu den ersten rheinischen Lagern jetzt ebenfalls eingeführt. Abends wurde regelmäßig gesungen, während des Lagers fanden rund ein Dutzend Besichtigungen, geologische Wanderungen, aber auch eine „Spähruppaufrage während des Marsches“ statt.³⁰ Die Dauer der Lehrgänge betrug nun meist 3½ Wochen, der Wehrsport nahm einen festen Platz ein und verwirklichte die von RUST geforderte Konzeption (MAUNTZ 1935, S. 498). Auch die Beamten im REM nahmen Einfluß auf die Lager: Das Personal von Kettwig bestand fast ausschließlich aus Essener NSLB-Funktionären, die nicht in der Schule wohnten. Dies veranlaßte den Sachbearbeiter im REM zu dem Kommentar am Rande eines Berichtes: „Falsch! Die müssen dann eben dort wohnen“ (BAB R 4901/4605, Bl. 25/22).

Die Lagerschulungen des REM und NSLB in Kettwig und Manderscheid fanden bis zum Sommer 1936 statt. Als das ZI im Oktober 1936 die FICHTE-Schule übernahm, endete die Zusammenarbeit. Die fachliche Fortbildung der Lehrerschaft übernahm danach das ZI in Kettwig und Rankenheim (KRAAS 1999).

30 BAB NS 12/1402a; Die Neue Deutsche Schule 1934, S. 672–674; Rhein-Ruhr 1934, S. 372. Weitere Berichte über Lager in Kettwig: BRAUN 1934; KOMMER 1934 und über Manderscheid: HOMMERDING 1935; Rhein-Ruhr 1934, S. 416 f.

2.3 Das Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht

Auch das 1915 als Vermittlungsinstanz zwischen staatlicher Schulverwaltung und pädagogischer Praxis gegründete, später als eine der „Außenstellen“ des REM bezeichnete ZI engagierte sich seit Herbst 1933 in der Lagerschulung von Lehrern.³¹ Wie eine „Denkschrift über das Junglehrer-Schulungslager in Hassitz bei Glatz, veranstaltet vom Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht in der Zeit vom 2. bis 21. Oktober 1933“ (BAB NS 12/1401) belegt, war die Konzeption dieser Lager dem Arbeitsdienst verhaftet: In den abgehefteten Fragebögen wurde nach Arbeitsdienst- und Wehrsportaktivitäten der Teilnehmer, nicht aber nach der Mitgliedschaft in NS-Organisationen gefragt. Auch der ‚SA-Geist‘ spielte eine große Rolle:

„Die Lagermannschaft war nach dem Vorbild der SA eingeteilt wie ein SA Sturm. [...] Trotz des äußeren kasernenhofmäßigen Bildes blieb das Lager keine Kaserne, sondern wurde der Ort einer wahren Männergemeinschaft. [...] Der Geist im Lager steigerte sich von Tag zu Tag und die Mannschaftswerte der Kameradschaft, Einordnung und Opferbereitschaft füllten die Männer so aus, daß sich der Einzelne selbst überwand und am Ende eigentlich keiner mehr wußte, daß er nicht politischer Soldat, sondern Lehrer war“ (BAB NS 12/1401).

Auch in der im Erlaß vom 15.12.1933 geforderten Fortbildung in Rassenkunde und Vererbungslehre engagierte sich das ZI (Deutsche Volkserziehung: DVE 1934, S. 31). Bald kam es in Zusammenarbeit mit dem KM zur Konzeption von Schulungslagern im Rahmen der Lehrerfortbildung. So monierte das ZI bei einem vom Oberpräsidenten in Schneidemühl durchgeführten dreitägigen Lehrgang in Form von Vorträgen, daß die „Grundlage jeder Schulung [...] das Gemeinschaftslager sein“ müsse, worauf das KM gegenüber dem Oberpräsidenten seine Mißbilligung formulierte und ihm auftrag, sich an das ZI zu wenden (GStA I. HA Rep. 76 VI Sekt. Gen.z Nr. 369, Bl. 23, 25). Diese Arbeit des ZI wurde auch vom REM gewürdigt. Am Ende des Jahres 1934 wurde es beauftragt, für das REM die Lehrerfortbildung zu überwachen:

31 So BENZE 1943a, S. 22. Ansätze dazu waren bereits in der Weimarer Zeit gegeben. So konstatiert JUNGK (1991) die sich in den administrativen Bereich verschiebenden Aufgaben des ZI („Auftragsarbeiten für Kultusministerium und Behörden“: S. 128) und empfiehlt die Unterscheidung „zwischen der formalen Unabhängigkeit des Instituts aufgrund der Statuten der Trägerstiftung und faktischer Nähe zu staatlichen Stellen“ (S. 130). Vgl. auch AMLUNG 1997; BÖHME 1971, S. 217, S. 220 und BENZE (1940, 1943b).

„Im kommenden Jahr müssen wir m.E. eine einheitliche Gestaltung der Lehrerfortbildung erproben. [...] Es wird nötig sein, eine Stelle mit der dauernden Überwachung zu betrauen. Diese liegt m.E. am besten im Zentralinstitut. Ich bitte, das ZI aufzufordern, auf Grund der eigenen Erfahrung und der Berichte [...] Richtlinien vorzulegen“ (BAB R 4901/4607, Bl. 329).

Das ZI wurde vom REM auch mit der Durchführung von Lehrgängen betraut (BAB R 4901/4607, Bl. 332). Um diese Aufgaben zu erfüllen, übereignete das REM dem ZI am 24.7.1935 eine eigene Schulungsstätte in Rankenheim südöstlich von Berlin.³² Fortan führte das ZI in Rankenheim Schulungslager zu Themen wie „Mädchenerziehung“, „Jugendmusik, Volksmusik und Laienspiel“, aber auch „Vorgeschichte“ und „Rasse, Kultur und Geschichte“ durch (DVE 1935, S. 107; DVE 1936, S. 108).

Mit der Einrichtung von festen Schulungsstätten in Kettwig, Manderscheid und Rankenheim waren die vom REM durchgeführten Schulungslager organisatorisch und konzeptionell ausformuliert. Obwohl man im REM der Meinung war, daß diese Lager „sehr beachtenswerte Erfolge gezeitigt“ (BAB R 4901/4606, Bl. 101) hatten, wurde dort auch deutlich, daß die von RUST geforderte jährliche „Überholung“ in festen Schulungsstätten mit begrenzter Teilnehmerzahl nicht mehr nur auf die Ferienzeit beschränkt werden konnte und darüber hinaus nicht finanzierbar war: In einer Kalkulation für den preußischen Finanzminister sollten selbst bei einer Einrichtung von 40 Schulungsstätten für die 108.000 preußischen Lehrer und einem jährlichen Aufwand von 1 Millionen Reichsmark vier Jahre vergehen, um alle preußischen Lehrer zu schulen.³³ In der Praxis der Durchführung hatte sich ein Konzept herausgebildet, das sich von RUSTS Vorstellung der jährlichen Massenschulung in Wehrsport und Kolonne weit entfernt hatte. Auch im REM gab man nun einem Konzept den Vorzug, welches eine hohe Kontrolle der einzelnen Lehrer erlaubte, Nischen weitgehend reduzierte, aber auch die Zahl der zu schulenden Lehrkräfte verringerte. An dieser Stelle berührten sich die Vorstellungen im REM mit dem inzwischen vom NSLB formulierten Konzept der Lagerschulung.

32 „Schulungsstätte am Zemmin-See“ (E I b 350) in: DWEV 1935, S. 336. Zu Rankenheim vgl. PUDELKO 1935; JANTZEN 1940 und KRAAS 1999, S. 194.

33 „Nationalpolitische Lehrgänge für Lehrer aller Schularten“ (E III b 2449, E II b, E IV vom 24.8.1935) in: BAB R 4901/4607, Bl. 101–103.

2.4 Das Verhältnis zum NSLB

Die Initiative der Lehrer-Lagerschulung ging vom KM und REM aus. Im Gegensatz zu diesen war der NSLB erst 1934 organisatorisch so weit gefestigt, daß er Aktivitäten entfalten konnte (zum „Stand am Jahresanfang 1934“ WENKE 1934a). Im NSLB beschränkten sich die teilweise schon 1933 durchgeführten Schulungen auf regionale Initiativen: „Von einer zentral gesteuerten systematischen Schulung der Lehrerschaft kann 1933/34 dagegen noch nicht gesprochen werden“ (KÖNIG 1999, S. 163, 161). Erst nach RUSTS Rede ergriff der NSLB erste Maßnahmen, die zunächst in einer Bestandsaufnahme der durchgeführten Schulungen und der Einrichtung einer „Unterabteilung Schulung“ bestanden (RZDE 1934, H. 11, S. 16 f. und KÖNIG 1999, S. 164–167).

In die vom REM organisierten Lehrerlager war der NSLB von Anfang an meist durch die Personalunion zwischen NSLB-Gauen und preußischen Mittelbehörden eingebunden, an den vorgestellten Lagern in Pommern und der Rheinprovinz war der NSLB beteiligt. Diese Schulungslager wurden allerdings unter der formellen Führung der Schulverwaltungen und nach deren Konzeption der „Überholung“ durchgeführt. Seit 1934 war der NSLB mit dieser lediglich unterstützenden Rolle immer weniger einverstanden, zumal sich immer wieder zeigte, daß das REM eigene Schulungen des NSLB durch das Verweigern von Beurlaubungen des Personals und Lehrern behinderte: In den Erlassen vom 1.3.1934 (U II D 4862) und 9.3.1934 (U II D Nr. 5459/33) hatte das REM die Beurlaubung der Lehrer für Schulungen des NSLB eingeschränkt.³⁴ Im Zuge der zunehmenden Einbindung des NSLB in die Parteiorganisation (PO) der NSDAP (KÖNIG 1999, S. 164 f.) beanspruchte der NSLB nun die alleinige Verantwortung für die Lagerschulung der Lehrer:

„Der nationalsozialistische Lehrerbund, betreut vom Hauptamt für Erzieher bei der obersten Leitung der PO, betrachtet es als seine vornehmste Aufgabe, die von Herrn Reichsunterrichtsminister Pg. Rust angeordnete und in München 1934 proklamierte Überholung der deutschen Erzieherschaft durchzuführen.“³⁵

Dem NSLB ging es jedoch nicht nur um die formelle Verantwortung für die Lagerschulung. Er hatte in der Zwischenzeit ein eigenes lagerpädagogisches Konzept formuliert, welches den Gedanken der Auslese in den Mittelpunkt

34 Der Gau Schlesien monierte, daß diese Erlasse die Schulung erschwerten (BAB NS 12/1401). Ähnliche Belege in: BAB R 4901/4605 und 4607, *passim*.

35 BAB R 4901/4607, Bl. 124. Vgl. Rundschreiben E 84/1934 vom 16.11.1934 in: BAB NS 12/606.

stellte. Daher lehnte er die Lager der Schulbehörden ab:

„Die Reichsamtsleitung selbst begrüßt die Ferienschulung (nach Rust'scher Methode – Massenschulung) nicht. [...] Die Ueberholung im Sinne Rust's ist vorübergehend. Unser Ziel ist die Auslese. Wir sind Partei, wir sind dafür verantwortlich, daß der Erzieher nat. soz. geschult wird.“³⁶

Die auf den 14.10.1935 datierte „Denkschrift zur Frage der behördlichen Schulung der deutschen Erzieherschaft“ (BAB NS 12/1146) formulierte die Ziele des NSLB praktischer:

„Wie aus den Berichten [...] hervorgeht, wurden die günstigsten Erfahrungen in Bezug auf die Erreichung des Zieles in den ständigen Schulungslagern des NSLB gemacht. Die weltanschauliche-fachliche Durchbildung der Erzieher ist in einem schön gelegenen und zweckdienlich eingerichteten Schulungsheim weit eher möglich als in Lagern, die nur vorübergehend und zeitweise benützt werden können. Das Hauptamt für Erzieher steht deshalb auf dem Standpunkt, daß die Schulungstätigkeit neben der Ferienschulung eine laufende sein muß“ („Denkschrift“ in: BAB NS 12/1146, S. 8 f.).

Damit waren REM und NSLB Ende 1935 unabhängig voneinander zu dem Schluß gekommen, daß die Einrichtung fester Schulungsstätten und eine das ganze Jahr laufende Schulung wünschenswert seien. Dieser organisatorische und finanzielle Aufwand war nur von REM und NSLB gemeinsam zu leisten. Hinzu kam, daß an der Spitze des REM der NSDAP-Gauleiter RUST stand, dem der Vorrang der NSDAP in weltanschaulichen Fragen selbstverständlich war. Am 12.5.1936 übertrug er dem NSLB die weltanschauliche Lagerschulung der Lehrer. Die „Lehrgänge zur Umschulung der Lehrerschaft“ seitens der Schulbehörden wurden eingestellt. Durch die organisatorische und konzeptionelle Festigung des NSLB seit 1934/35 waren sie überflüssig geworden. Das REM behielt sich die fachliche Schulung allerdings selbst vor (KÖNIG 1999, S. 165 f.).

36 Protokoll der Arbeitstagung der Schulungsbeauftragten des NSLB im Schulungslager des Gaus Württemberg-Hohenzollern in Nürtingen (30.5.–2.6.1935) in: BAB NS 12/1421, S. 32, 34. Das lagerpädagogische Konzept des NSLB ist in folgenden Quellen formuliert: „Die Schulungsarbeit des Amtes für Erzieher“ (19.9.1935: BAB NS 12/1146), „Denkschrift zur Frage der behördlichen Schulung der deutschen Erzieherschaft“ (14.10.1935: BAB NS 12/1146) und „Richtlinien für die Lagerschulung im NSLB“ (6.2.1936: BAB NS 12/683). Zur Ausleseschulung vgl. KÖNIG 1999, S. 166–175.

3 Zusammenfassung

Die „Lehrgänge zur Umschulung der Lehrerschaft für den neuen Staat“ der Jahre 1933–1936 waren eine Übergangserscheinung in der Phase der Konsolidierung der nationalsozialistischen Herrschaft. Ihr Ziel war es, die Lehrer mit den Grundgedanken des Nationalsozialismus vertraut zu machen und die Umerziehung und Nazifizierung zu gewährleisten (SCHOLTZ 1985, S. 11 f. u. S. 160–162; KEIM 1995, S. 17). Ihre Wurzeln finden sich in lagerpädagogischen Konzepten während der Konjunktur des Arbeitsdienstes und Wehrsportes in der Endphase der Weimarer Republik. Nach der nationalsozialistischen Machtübernahme war es von ihnen aus nur ein kleiner Schritt zur Lagerschulung der Lehrer. RUSTs Forderung der „Überholung“ nahm diese Strömungen auf, gekoppelt mit dem ‚SA-Geist‘, der im Bild des Lehrers als ‚politischen Soldaten‘ seine vielfach zitierte Formulierung fand (HEINZ 1934/35; EHRHARDT 1968, S. 99–102). RUST schwebte mit der „Überholung“ eine (Massen-)Schulung mit militärischem Charakter vor. In der Praxis hatte sich dieses Konzept bald selbst ‚überholt‘, denn es beließ für eine an langfristiger Machtsicherung interessierte Politik zu große Freiräume. Darüber hinaus waren die Lager eine Übergangserscheinung, bis die NSDAP und ihre angeschlossenen Verbände nach der Gleichschaltungsphase in der Lage waren, die geforderte Verbreitung nationalsozialistischer Gesinnung über einzelne Berufe in eigener Verantwortung zu übernehmen.

Nach 1936 rückten darüber hinaus Fragen der Qualifizierung und Lehrerfortbildung *im nationalsozialistischen Sinne* in das Blickfeld: Eine im weitesten Sinne an Expansion orientierte Politik benötigte qualifizierte Fachleute in jeder Hinsicht, so auch Lehrer. So entstanden Lagertypen, die gleichzeitig einer politisch-ideologischen Schulung *und auch* fachlichen Fortbildung verpflichtet waren (vgl. dazu bei KRAAS 1999 die auf eine aktive Sprachbeherrschung zielenden englischen Schulungslager des ZI). Diese Kombination von weltanschaulicher Schulung und fachlicher Fortbildung *innerhalb der Lagererziehung* wurde zuerst in den Jahren 1933/34 vom ZI im Auftrag des KM und REM formuliert und durchgeführt. Der sich in den Jahren 1933–1936 entwickelnde Lagertyp in festen Schulungsstätten eignete sich für beide Aspekte, während die rückblickend eher provisorischen Lager (z.B. das Zeltlager Heringsdorf) hierfür ungeeignet waren: Die im Eingangszitat von BENZE formulierten „äußeren Kennzeichen der Lagererziehung“ (1943a, S. 90) waren 1933 noch nicht selbstverständlich und bildeten sich erst bis etwa 1936 heraus.

Die in der Forschungsliteratur immer wieder vertretene Meinung, daß es sich bei dem REM und seinem Minister um eine schwache Einrichtung bzw. Person gehandelt habe, kann für die Lagerschulung nicht bestätigt werden: Das Ministerium und seine Vorgängerbehörde wurden 1933 schnell initiativ, sie waren an und in der Weiterentwicklung der Konzepte interessiert und engagiert und zeigten dem NSLB immer wieder die Grenzen seiner Einflußmöglichkeiten, z.B. bei der Vorenthaltung von Beurlaubungen, auf. Diese Konstellation änderte sich auch nach dem Erlaß vom 12.5.1936 nicht grundsätzlich: Es gelang dem NSLB nicht, die auch beanspruchte fachliche Schulung und Fortbildung für seinen Verantwortungsbereich in dem Erlaß festzuschreiben (KÖNIG 1999, S. 165), was zu fortdauernden Auseinandersetzungen zwischen REM und NSLB führte. Diese endeten erst mit der Stilllegung des NSLB im Jahre 1943, während das REM bis 1945 Lehrerfortbildung in Lagern durchführte und damit zur Verlängerung des Krieges beitrug.

Auch auf einer anderen Ebene erwies sich die RUSTsche Wortwahl als einflußreich: Der Begriff der „Überholung“ entfaltete atmosphärisch eine immense Wirkung. Seine unzähligen Zitationen, vorwiegend in der NSLB-Presse, zeugen von der lang anhaltenden Definitionsmacht des vermeintlich schwachen BERNHARD RUST.³⁷ Ein Beobachter des Jahres 1935 formulierte es treffend: „Damit sind dem NSLB auch deutlich seine Grenzen gesetzt“ (SCHALLER 1935, S. 228). Für den untersuchten Zeitraum ist dieser Einschätzung nichts hinzuzufügen, sie wirft aber die Frage nach den Folgen dieser Begriffsbildung auf. RUST erreichte damit die Verankerung der Lehrer-Lagerschulung im öffentlichen Bewußtsein, von der auch der NSLB profitierte. Fortan kreisten die skizzierten Auseinandersetzungen nicht mehr um die Frage *ob*, sondern nur noch darum, *wie* die Lagerschulung am effektivsten durchgeführt werden sollte: Lagerschulung wurde selbstverständlich. Mit dem Bild eines im Grunde genommen reparaturbedürftigen Berufsstandes trug RUST darüber hinaus zur fortschreitenden Abwertung der Lehrerschaft bei und deutete früh auf die nationalsozialistische Menschenverachtung hin.

37 Vgl. die insgesamt sieben Zitate in RZDE 1934, H. 11. Besonders deutlich wurde dies in dem Artikel „Wie wir ‚überholt‘ wurden“, „Ein ‚Überholter‘“ zeichnete als Verfasser (S. 25 f.). Noch 1939 hieß es in der „Kettwig-Saga“ (einer Lagerzeitung aus Kettwig): „Ein Auto, bleibt es einmal stehen, wird schnell gebracht in Reparatur, Deutschlehrer schleppt zu gleichen Zwecken man ab nach Kettwig an der Ruhr“ (BAB R 4901/12468). Zur „Kettwig-Saga“ s. SCHUSTER/KRAAS 1998.

Quellen und Literatur

Ungedruckte Quellen

Bundesarchiv, Abteilungen Reich und DDR in Berlin (BAB):

- Hauptamt für Erzieher/Reichswaltung des NSLB: NS 12
- REM, ehemaliger Potsdamer Bestand: R 4901
- REM, ehemaliger Koblenzer Bestand: R 21

Geheimes Staatsarchiv, Stiftung Preußischer Kulturbesitz (GSTA):

- Ministerium für Wissenschaft, Kunst und Volksbildung: Rep. 76

Gedruckte Quellen

Zeitschriften

Amtliches Schulblatt für den Regierungsbezirk Kassel. Kassel 26 (1933).

Deutsche Volkserziehung. Schriftenfolge für die deutsche Erziehung. Frankfurt a.M. 1–3 (1934–1936).

Deutsche Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung. Amtsblatt des Reichsministeriums für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung und der Unterrichtsverwaltungen der Länder. Berlin 1–2 (1935–1936).

Deutsches Schulverwaltungsarchiv. Neue Folge des Volksschularchivs. Berlin 33 (1936).

Die deutsche höhere Schule. Zeitschrift des Nationalsozialistischen Lehrerbundes Reichsfachschaft 2. Frankfurt a.M. 2 (1935).

Die Neue Deutsche Schule. Frankfurt a.M. 8 (1934).

Die völkische Schule. Breslau 12 (1934).

Preußische Lehrer-Zeitung. Magdeburg 58 (1932).

Preußisches Volksschularchiv. Zeitschrift für Rechtsprechung und Verwaltung auf dem Volksschulgebiete [...]. Berlin 30–32 (1933–1935).

Reichszeitung der deutschen Erzieher. Bayreuth 1934.

Rhein-Ruhr. Nationalsozialistische Erzieherzeitung für die Gaue Düsseldorf und Essen des Nationalsozialistischen Lehrerbundes. Essen 1 (1934).

Zentralblatt für die gesamte Unterrichts-Verwaltung in Preußen. Berlin 75–76 (1933–1934).

Abhandlungen

- Beamtennachwuchslager. Sinngebung, Ausgestaltung, Durchführung. Hrsg.: NSDAP Gauleitung Baden/Amt für Beamte. Karlsruhe 1942.
- BENZE, R.: Nationalpolitische Erziehung im Dritten Reich. Berlin 1936 (Schriften der Deutschen Hochschule für Politik 1, 22).
- DERS.: Das Deutsche Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht. In: Deutsche Schulerziehung. Jahrbuch des Deutschen Zentralinstituts für Erziehung und Unterricht 1940. Berlin 1940, S. 345–354.
- DERS.: Erziehung im Großdeutschen Reich. Eine Übersicht über ihre Ziele, Wege und Einrichtungen. Frankfurt a.M. ³1943 (a).
- DERS.: Das Deutsche Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht. In: Deutsche Schulerziehung. Jahrbuch des Deutschen Zentralinstituts für Erziehung und Unterricht 1941/42. Berlin 1943, S. 289–301 (b).
- BRAUN, E.: Nationalpolitischer Schulungslehrgang II/34 für Lehrerinnen in Kettwig, Fichteschule. In: Rhein-Ruhr 1 (1934), S. 441–442.
- BUDDE, E.: Nationalpolitische Lehrgänge für Lehrer an höheren Schulen. In: Rhein-Ruhr 1 (1934), S. 217–219.
- Das Gemeinschaftslager „Hanns Kerrl“. Berlin o.J. [1934].
- Das Schulungsheim der Deutschen Reichspost in Zeesen bei Königs Wusterhausen. Berlin 1937.
- Das Schulungslager Rittmarshausen. Göttingen 1935.
- FRIEDRICHS, A.: Die nationalsozialistische Revolution 1933 (Dokumente der deutschen Politik, 1). Berlin ²1937.
- HEINZ, L.: Der Lehrer als politischer Soldat. In: Der Neue Volkserzieher 1 (1934/35), S. 109–119.
- HOMMERDING, R.: Nationalpolitischer Lehrgang für Lehrer in Manderscheid. In: Rhein-Ruhr 2 (1935), S. 10.
- JANTZEN, W.: Rankenheim – Haus der fachlichen Lehrgänge. In: Weltanschauung und Schule 4 (1940), S. 55–57.
- KOMMER: Drei Wochen im nationalpolitischen Schulungslager in Kettwig. In: Rhein-Ruhr 1 (1934), S. 442–443.
- KRIECK, E.: Nationalpolitische Erziehung. Leipzig 1932.
- KUGLER, H.: Die erzieherische Aufgabe im Arbeitsdienst. In: Pädagogisches Zentralblatt 13 (1933), S. 9–22.
- MAUNTZ, G.: Der Sinn der nationalpolitischen Schulungslehrgänge für Erzieher. In: Die deutsche höhere Schule 2 (1935), S. 497–499.
- Nationalpolitische Lehrgänge für Schüler. Denkschrift des Oberpräsidenten der Rheinprovinz. Frankfurt a.M. 1935.

- OPRÉE, ED.: Reichsfreizeit der Junglehrer 1932. In: Allgemeine Deutsche Lehrerzeitung 61 (1932), S. 344–348.
- DERS.: Die wirtschaftliche Lage der deutschen Junglehrerschaft. In: Allgemeine Deutsche Lehrerzeitung 62 (1933), S. 99–102.
- PUDELKO, A.: Ständige Schulungsstätte des Zentralinstituts für Erziehung und Unterricht. In: Deutsche Volkserziehung 2 (1935), S. 128–129.
- RANTZAU, O.: Das Reichsministerium für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung (Schriften der Hochschule für Politik, Reihe II, 38). Berlin 1939.
- RUST, B.: Das Preußische Kultusministerium seit der nationalen Erhebung. In: HILLER, F. (Hrsg.): Deutsche Erziehung im neuen Staat. Langensalza u.a. 1934, S. 38–40.
- SCHALLER, H.: Die Schule im Staate Adolf Hitlers. Eine völkische Grundlegung. Breslau 1935.
- SCHUMANN, H.-J. v.: Die nationalsozialistische Erziehung im Rahmen amtlicher Bestimmungen. Langensalza u.a. o.J. [1934].
- WENKE, H.: Die pädagogische Lage in Deutschland. Bericht über den Stand am Jahresanfang 1934. In: Die Erziehung 9 (1934), S. 232–241 (a).
- DERS.: Die pädagogische Lage in Deutschland. In: Die Erziehung 9 (1934), S. 502–511 (b).

Literatur

- AMLUNG, U.: Adolf Reichwein 1898–1944. Ein Lebensbild des Reformpädagogen, Volkskundlers und Widerstandskämpfers. Frankfurt a.M. ²1999.
- DERS.: Ludwig Pallat (1867–1946) – Leiter des Zentralinstituts für Erziehung und Unterricht in Berlin 1915–1938. In: HANSEN-SCHABERG, I. (Hrsg.): „etwas Erzählen“ – Die lebensgeschichtliche Dimension in der Pädagogik. B. Schonig zum 60. Geburtstag. Baltmannsweiler 1997, S. 142–153.
- Arbeitsgruppe Pädagogisches Museum (Hrsg.): Heil Hitler, Herr Lehrer. Volksschule 1933–1945. Das Beispiel Berlin. Reinbek 1983.
- BOBERACH, H.: Das Schriftgut der staatlichen Verwaltung, der Wehrmacht und der NSDAP von 1933–1945. Versuch einer Bilanz. In: Der Archivar 22 (1969), Sp. 137–152.
- DERS.: Inventar archivalischer Quellen des NS-Staates. Die Überlieferung von Behörden und Einrichtungen des Reichs, der Länder und der NSDAP, T. 1: Reichszentralbehörden, regionale Behörden und wissenschaftliche Hochschulen für die zehn westdeutschen Länder sowie Berlin. München u.a. 1991; T. 2: Regionale Behörden und wissenschaftliche Hochschulen

- für die fünf ostdeutschen Länder, die ehemaligen preußischen Ostprovinzen und eingegliederte Gebiete in Polen, Österreich und der Tschechischen Republik mit Nachträgen zu Teil 1. München u.a. 1995 (Texte und Materialien zur Zeitgeschichte, 3/1, 3/2).
- BÖHME, G.: Das Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht und seine Leiter. Zur Pädagogik zwischen Kaiserreich und Nationalsozialismus. Neuburgweier u.a. 1971.
- BRATHER, H.-ST.: [Findbuch] Reichsministerium für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung. Bd. 1: Behörden- und bestandsgeschichtliche Einleitung. Potsdam 1960 (maschinenschriftlich).
- BREYVOGEL, W.: Volksschullehrer und Faschismus. Skizze zu einer sozialgeschichtlichen Erforschung ihrer sozialen Lage. In: HEINEMANN, M. (Hrsg.): Der Lehrer und seine Organisation. Stuttgart 1977, S. 317–343.
- DERS.: Die soziale Lage und das politische Bewußtsein der Volksschullehrer 1927–1933. Eine Studie zur Gewerkschaftsfrage in der Volksschullehrerschaft. Königsstein/Ts. 1979.
- DIERE, H.: Der faschistische deutsche Imperialismus und die Schule 1933/34. Zur Analyse des Anteils der Schule und ihres Geschichtsunterrichts an der ideologischen Kriegsvorbereitung in der Phase der Errichtung und Konsolidierung der faschistischen Diktatur in Deutschland. Diss. (B) Halle 1976.
- DERS.: Das Reichsministerium für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung. Zur Entstehung, Struktur und Rolle der zentralen schulpolitischen Institution im faschistischen Deutschland. In: Jahrbuch für Erziehungs- und Schulgeschichte 22 (1982), S. 107–120.
- DUDEK, P.: Erziehung durch Arbeit. Arbeitslagerbewegung und freiwilliger Arbeitsdienst 1920–1935. Opladen 1988.
- DERS.: Nationalsozialistische Jugendpolitik und Arbeitserziehung. Das Arbeitslager als Instrument sozialer Disziplinierung. In: OTTO, H.-U./SÜNKER, H. (Hrsg.): Politische Formierung und soziale Erziehung im Nationalsozialismus. Frankfurt a.M. 1991, S. 141–166.
- DERS.: Pädagogik im Nationalsozialismus. In: HARNEY, K./KRÜGER, H.-H. (Hrsg.): Einführung in die Geschichte der Erziehungswissenschaft und der Erziehungswirklichkeit. Opladen 1997, S. 93–109.
- EGGERS, PH.: Bildungswesen. In: JESERICH, K.G.A./POHL, H./UNRUH, G.-CH. V. (Hrsg.): Das Reich als Republik und in der Zeit des Nationalsozialismus. Stuttgart 1985, S. 966–988 (Deutsche Verwaltungsgeschichte, IV).

- EHRHARDT, J.: Erziehungsdenken und Erziehungspraxis des Nationalsozialismus. Diss. phil. Berlin 1968.
- EILERS, R.: Die nationalsozialistische Schulpolitik. Eine Studie zur Funktion der Erziehung im totalitären Staat. Köln u.a. 1963.
- FEITEN, W.: Der nationalsozialistische Lehrerbund. Entwicklung und Organisation. Weinheim/Basel 1981.
- FRICKE-FINKELNBURG, R. (Hrsg.): Nationalsozialismus und Schule. Amtliche Erlasse und Richtlinien 1933–1945. Opladen 1989.
- GÖTZ, M.: Die Grundschule in der Zeit des Nationalsozialismus. Bad Heilbrunn 1997.
- HÖFFKES, K.: Hitlers politische Generale. Die Gauleiter des Dritten Reiches. Ein biographisches Nachschlagewerk. Tübingen 1988.
- HUBATSCH, W. u.a.: Bundes- und Reichsbehörden Marburg 1983 (Grundriß zur deutschen Verwaltungsgeschichte 1815–1945, 22).
- JUNGK, S.: Volksschulreform und Volksschullehrerfortbildung 1918–1933. Ein Beitrag zur Sozialgeschichte der Lehrerschaft am Beispiel des Deutschen Lehrervereins (Sozialhistorische Untersuchungen zur Reformpädagogik und Erwachsenenbildung, 11). Frankfurt a.M. 1991.
- KEIM, W.: Erziehung unter der Nazi-Diktatur. Bd. I: Antidemokratische Potentiale, Machtantritt und Machtdurchsetzung. Darmstadt 1995; Bd. II: Kriegsvorbereitung, Krieg und Holocaust. Darmstadt 1997.
- KÖNIG, K.: Das „Haus der Deutschen Erziehung“ in Bayreuth (1933/36 bis 1943/45). In: LIEDTKE, M. (Hrsg.): Geschichte der Schule in Bayern. Von 1918 bis 1990. Bad Heilbrunn 1997, S. 322–387 (Handbuch der Geschichte des Bayerischen Bildungswesens, 3).
- DERS.: Die Schulung der Lehrer im Nationalsozialistischen Lehrerbund (NSLB) – eine Maßnahme zur Professionalisierung der Lehrerschaft im Dritten Reich? In: APEL, H.-J. u.a. (Hrsg.): Professionalisierung pädagogischer Berufe im historischen Prozeß. Bad Heilbrunn 1999, S. 154–188.
- KRAAS, A.: „Qualifizierung“ durch Lagerschulung? – Lehrerlager im Nationalsozialismus. In: APEL, H.-J. u.a. (Hrsg.): Professionalisierung pädagogischer Berufe im historischen Prozeß. Bad Heilbrunn 1999, S. 189–206.
- LEHBERGER, R.: Englischunterricht im Nationalsozialismus. Tübingen 1984.
- LOSEMANN, V.: Zur Konzeption der NS-Dozentenlager. In: HEINEMANN, M. (Hrsg.): Erziehung und Schulung im Dritten Reich. Bd. 2, Stuttgart 1980, S. 87–109.
- MEYER-GEBEL, M.: Zur Entwicklung der zentralen preußischen Kultusverwaltung (1817–1934) im Spiegel ihrer Aktenüberlieferung im Geheimen Staatsarchiv Preußischer Kulturbesitz. In: KLOSTERHUIS, J. (Hrsg.): Aus

- der Arbeit des Geheimen Staatsarchivs Preußischer Kulturbesitz. Berlin 1996, S. 103-127.
- MÜLLER-ROLLI, S.: Lehrer. In: LANGEWIESCHE, D./TENORTH, H.-E. (Hrsg.): Die Weimarer Republik und die nationalsozialistische Diktatur. München 1989, S. 240–258 (Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte, V).
- OTTWEILER, O.: Die Volksschule im Nationalsozialismus. Weinheim/Basel 1979.
- PEDERSEN, U.: Bernhard Rust. Ein nationalsozialistischer Bildungspolitiker vor dem Hintergrund seiner Zeit. Braunschweig 1994.
- SCHIEDECK, J./STAHLMANN, M.: Die Inszenierung des ‚totalen Erlebens‘. Lagererziehung im Nationalsozialismus. In: OTTO, H.-U./SÜNKER, H. (Hrsg.): Politische Formierung und soziale Erziehung im Nationalsozialismus. Frankfurt a.M. 1991, S. 167–202.
- SCHOLTZ, H.: Erziehung und Unterricht unterm Hakenkreuz. Göttingen 1985.
- DERS.: Die Situation der Schulen im Machtwechsel 1933. In: Recht der Jugend und des Bildungswesens 39 (1991), S. 7–19.
- SCHUSTER, B.-M./KRAAS, A.: „Das Wortfeld ‚Kamerad‘ wird sinnerfüllt“ – Zum Sprachgebrauch von Lagerzeitungen aus nationalsozialistischen Schulungslagern. In: SCHUSTER, B.-M./SCHWARZ, U. (Hrsg.): Kommunikationspraxis und ihre Reflexion in frühneuhochdeutscher und neuhochdeutscher Zeit. Hildesheim u.a. 1998, S. 157–176 (Germanistische Linguistik Monographien, 2).
- STAHLMANN, M./SCHIEDECK, J.: „Erziehung zur Gemeinschaft – Auslese durch Gemeinschaft“. Zur Zurichtung des Menschen im Nationalsozialismus. Bielefeld 1991.
- WEISER, J.: Das preußische Schulwesen im 19. und 20. Jahrhundert. Ein Quellenbericht aus dem Geheimen Staatsarchiv, Stiftung Preußischer Kulturbesitz. Köln u.a. 1996.
- WERTH, W.: Die Vermittlung von Theorie und Praxis an den Preußischen Pädagogischen Akademien 1926–1933 – dargestellt am Beispiel der Pädagogischen Akademie Halle/Saale (1930–1933). Frankfurt a.M. 1985 (Sozialhistorische Untersuchungen zur Reformpädagogik und Erwachsenenbildung, 5).

Anschrift des Autors:

Andreas Kraas

Kleine Ortenberggasse 1a, 35039 Marburg

E-Mail: Andreas.Kraas@gmx.de

„Erziehung unseres Standes zu einem Werkzeug unseres Führers“

Lehrerschulung im Nationalsozialistischen Lehrerbund zwischen 1926/27 und 1943/45

1 Vorbemerkung

Die zweifellos wegweisende Arbeit von ROLF EILERS über *Die nationalsozialistische Schulpolitik* (EILERS 1963) aus dem Jahre 1963 bestimmt bis zum heutigen Tag die Darstellung und Beurteilung der Arbeit des Nationalsozialistischen Lehrerbundes (NSLB) im allgemeinen und seiner Schulungstätigkeit im besonderen. Ursächlich dafür ist zum einen die unzulässig verkürzte und zugleich unkritische Rezeption des EILERSchen Feststellung, Reichserziehungsminister RUST habe dem NSLB zwar das „ausschließliche Recht zur weltanschaulichen Schulung der Lehrerschaft überlassen“ (ebd., S. 134), aber den „Versuch“, [...] in die wesentlich schulnähere fachliche Fortbildung [...] einzudringen“ (ebd.), erfolgreich abgewehrt. Zum anderen liegt der Grund für diese Fehleinschätzung des NSLB und dessen Schulungsarbeit in dem – zumindest bis vor kurzem – nur unzureichend vorhandenen Bemühen, anstelle des weit verbreiteten und zweifellos bequemen Verweisens resp. Zitierens das Thema Schulung durch quellenbasierte rekonstruktive Forschungsarbeit strukturell und inhaltlich zumindest soweit als Gegenstand zu konstituieren, daß Aussagen und Wertungen über die fragwürdige Bestätigung politisch-moralisch wertender Vor-Urteile hinausreichen und sich auch potentiell neue Forschungsperspektiven eröffnen .

Die auch in der neueren Forschungsliteratur fast ausschließlich tradierte Feststellung, der NSLB sei auf die „politisch-weltanschaulichen Ausrichtung aller Lehrer im Sinne des Nationalsozialismus“ (BOBERACH 1990, S. 73, 77) „beschränkt“ (GÜNTHER 1967, S. 125) gewesen und habe sich „mit dem Abhalten von Schulungslagern zufriedengeben“ (KIPP/MILLER 1995, S. 42; WOLSING 1977, S. 656) müssen, ist keineswegs zutreffend. Sie bekräftigt lediglich die traditionelle Verengung der Forschungsperspektive und fixiert

die Lagerschulungskonzeption des NSLB unzulässig auf den Bereich der weltanschaulich-politischen Schulung. Forschungen jedoch, die darauf gerichtet sind, die Schulungsorganisation und Schulungsarbeit des NSLB in ihrer Gesamtheit zu erfassen, einzuordnen und zu werten, stehen nicht zur Verfügung.

Völlig unerforscht ist bis heute – trotz gegenteiliger Mutmaßungen, Behauptungen und Schlußfolgerungen – die knapp zehnjährige institutionalisierte konkrete Praxis und die tatsächliche Wirksamkeit der NSLB-Schulung. Empirisch gesicherte Forschungen sind jedenfalls bisher nicht publiziert. Aussagen darüber gründen sich bisher fast ausschließlich auf Vermutungen, Annahmen, verkürzte Wahrnehmung auch bekannter Fakten, einseitige Interpretationen oder gar paradigmengedüngtes Wunschdenken. Nicht nachvollziehbar sind allein bei Zugrundelegung des Kriteriums der empirischen Nachprüfbarkeit z.B. Aussagen über die organisatorische, didaktische-methodische und didaktisch-inhaltliche Effizienz der NSLB-Schulung (FEITEN 1981, S. 187; MÜLLER-ROLLI 1989, S. 255 f.). Hoch spekulativ – und damit schlicht untauglich – sind vor allem auch Behauptungen über persönlichkeitsbezogene und fachliche Auswirkungen der Schulungsmaßnahmen auf die Erzieherchaft. Geradezu abenteuerlich mutet somit auch jeder Versuch an, die Frage zu beantworten, ob und gegebenenfalls in welchem Umfang die Schulungsmaßnahmen ihre generelle Intention erreichten, die Geschulten „ihrer Unabhängigkeit, ihres Willens, ihrer Selbstbestimmung (und) ihrer Spontaneität, d.h. ihrer Widerstandskraft zu berauben“ (KRAUSE-VILMAR 1984, S. 29).

Im Folgenden kann nicht der Versuch unternommen werden, das Desiderat Lehrerlagerschulung im Dritten Reich, zu dem bis heute lediglich lokale, regionale und sektorale Studien¹ vorliegen, systematisch aufzuarbeiten.² Die

1 Vgl. z.B. ACHS/TESAR 1988, S. 25, 42 f.; APEL/BITTNER 1994, S. 291 ff., 332 ff.; Arbeitsgruppe Pädagogisches Museum 1983, S. 125 ff.; BOBERACH 1990, S. 73, 77; BREYVOGEL 1977, S. 338 f.; GENSCHEL 1980, S. 93 ff.; HESKE 1988, S. 97 ff.; IRMSCHER 1966, S. 246; KEIM 1995, S. 90 f.; LEHBERGER 1984, S. 29 ff.; SELMEIER 1969, S. 81 ff. Jüngere Untersuchungen thematisieren die Schulung durch das Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht (KRAAS 1999, S. 189 ff.) und durch den NSLB (KÖNIG 1999, S. 154 ff.) erstmals unter dem systematischen Aspekt der Professionalisierung der Lehrerschaft. Beide Studien widerlegen die in allen Veröffentlichungen mehr oder weniger deutlich vertretene Auffassung, die weltanschauliche Schulung sei ineffektiv und unsinnig gewesen.

2 Verwiesen wird ausdrücklich auf die von ANDREAS KRAAS an der Universität Potsdam bearbeitete und vor dem Abschluß stehende Dissertation „Lehrerlager 1932–1945. Natio-

Ausführungen beschränken sich vielmehr auf die Rekonstruktion der verwickelten Organisationsgeschichte und der komplizierten Organisationsstrukturen, auf die Untersuchung der Praxis der Lagerschulung des NSLB bis zu ihrer Stilllegung am 26. Januar 1943³ sowie auf die Schwierigkeiten von Wirkungsanalysen.

2 Zur Frühgeschichte der Lehrerschulung im NSLB

Aufbau und Formierung der NSLB-Schulungsorganisation zwischen 1926/27 und 1934/35

Mit der 1977 von WILLI FEITEN als Dissertation eingereichten und 1981 publizierten Monographie *Der Nationalsozialistische Lehrerbund. Entwicklung und Organisation* stand erstmals eine Studie über die Organisationsgeschichte des NSLB zur Verfügung. Allerdings ist die Arbeit äußerst lückenhaft, ungenau und im Detail teilweise auch unzutreffend. Das gilt speziell für die „Schulungstätigkeit des NSLB“, die von FEITEN ausschließlich unter dem Aspekt der „weltanschaulichen Schulung der Lehrerschaft“ thematisiert wird (FEITEN 1981, S. 173–187). Der Begriff der fachlichen Schulung auf weltanschaulicher Grundlage (KÖNIG 1999, S. 175 ff.), der seit der Jahreswende 1933/34 fester Bestandteil der NSLB-Terminologie war und im Februar 1934 durch RODER in der „Nationalsozialistischen Lehrerzeitung. Reichszeitung der deutschen Erzieher“ programmatisch entwickelt wurde (RODER 1934), ist FEITEN – übrigens ebenso wie allen Autoren, die sich vor und nach ihm mit der Schulungsarbeit des NSLB beschäftigt haben – als systematischer Begriff völlig unbekannt.

2.1 Die Anfänge der Schulungsarbeit

Die Schulungsarbeit des 1927 von HANS SCHEMM und MAX KOLB in Hof a.d.S. gegründeten NSLB war in den ersten Jahren zunächst fast ausschließlich an die lokalen und regionalen Schulungsaktivitäten der NSDAP gekop-

nationalsozialistische Lagerpädagogik zwischen politischer Schulung und fachlicher Fortbildung“.

3 Der in der Literatur als Tag der „Stilllegung“ des NSLB angegebene 18. Februar 1943 (EILERS 1963, S. 134; FEITEN 1981, S. 197) ist unzutreffend. Die diesbezügliche Anordnung Nr. 10/43 des Leiters der Parteikanzlei, MARTIN BORMANN, vom 18.2.1943 verfügte lediglich die sofortige Stilllegung des Hauptamtes für Erzieher in der Reichsleitung der NSDAP bis zum Endsieg (BAB NS 12/567: NSLB-Reichswalter WÄCHTLER, Schreiben an den Führer, 1. Entwurf o. Dat.; KÖNIG 1997, S. 381, Anm. 19).

pelt. Parallel dazu entwickelte sich zugleich eine NSLB-eigene, im wesentlichen auf die extensive Vortragstätigkeit des als charismatisch, rhetorisch brillant und visionär geltenden NSLB-Reichsleiter und oberfränkischen NSDAP-Gauleiters SCHEMM beschränkte Schulungsarbeit (Tätigkeitsbericht 1931, S. 8; Propagandatätigkeit 1931, S. 8; Erzieher 1934, S. 20; Die Entwicklung 1937, S. 10). Weiterhin gab es in einigen Gauen von den Gauobleuten initiierte „große [...] Kundgebungen“, die auf die Weckung und Stärkung des „Kameradschafts- und Gemeinschaftsgeistes“ (F.[RIEDMANN] 1934, S. 2) als der „Grundlage nationalsozialistischen Handelns“ zielten und damit ebenfalls den frühen Schulungsbemühungen zuzurechnen sind.

Spezielle Schulungsmaßnahmen auf lokaler oder regionaler Ebene, wie z.B. die 1931 in Schlesien durchgeführten beiden Schulungskurse, die der ideologischen „Klärung und Sammlung“ (Brief 1932, S. 14) der Mitglieder dienten, oder die vom 5. bis 8. Oktober 1932 in der Reichsführerschule der HJ in Flechtorf bei Braunschweig durchgeführte Schulungstagung der Amtswalter des NSLB im Gau Südhannover-Braunschweig, waren dagegen bis Anfang 1933 die Ausnahme. Die Gründe lagen sowohl in der vergleichsweise geringen⁴ Mitgliederzahl des NSLB, dem bis Januar 1933 größtenteils nur Mitglieder der NSDAP beigetreten waren, als auch in seiner 1933 nur sehr unzureichenden organisatorischen Durchgliederung.⁵ Erst nach der Machtübernahme schuf sich der NSLB durch den Aufbau einer der Parteistruktur der NSDAP folgenden, streng hierarchisch gegliederten Organisation die organisatorische, durch die rücksichtslose Gleichschaltung der traditionellen Lehrerverbände ab Juni 1933 die personelle und durch den Aufbau einer Schulungsabteilung Mitte 1934 die administrative Basis für eine zentral gesteuerte systematische Schulungsarbeit (BAB NS 12/1455⁶).

4 Ende 1931 gehörten lediglich 2.000, im Oktober 1932 rund 10.000, am 30. Januar 1933 exakt 12.902 Lehrerinnen und Lehrer dem NSLB an.

5 Noch im Februar 1932 hatte die Reichsleitung des NSLB keinen Überblick über die organisatorisch-territorialen und personellen Zuständigkeiten. Alle „Gauleiter des NS-Lehrerbundes“ waren deshalb von der Reichsleitung aufgefordert worden, „sofort eine Faustskizze über die Reichweite ihres Gaues und der etwaigen Unterbezirke“ anzufertigen und nach Bayreuth zu „senden“ (Organisation 1932, S. 14). Weiterhin mußte jeder, der „eine Lehrerbundsgruppe zu führen hat(te), [...] sich unter skizzenmäßiger geographischer Abgrenzung seines Arbeitsgebietes“ (ebd.) umgehend in der Bayreuther Zentrale melden. Als einer der „bestorganisierten und ständig wachsenden“ (ebd.) Gaue des NSLB galt – neben Sachsen und Thüringen – im Februar 1932 der von GÄRTNER, GEISEL und WEINZAPF geführte Gau Baden.

6 Das Schulungswerk des NSLB (o. O. u. undatiert; Anfang 1940), S. 3.

2.2 Die ersten Schulungslager in den Gauen 1933/34

Signalwirkung für den organisatorischen Ausbau des Schulungsbereichs hatte zweifellos der „Befehl zur Erziehung des Deutschen Menschen“ (WOLF 1934, S. 6), den HITLER kurz nach der Machtübernahme ausgegeben hatte. Schon wenig später nämlich begannen die Politische Organisation der NSDAP (PO) sowie deren Untergliederungen resp. die angeschlossenen bzw. betreuten Verbände, den Befehl konsequent umzusetzen. Auch im NSLB bemühte man sich in enger Zusammenarbeit mit der PO, den Führerbefehl unverzüglich umzusetzen. Schon wenige Monate nach der Machtergreifung wurden zunächst „sämtliche Amtswalter“⁷ des NSLB, wenig später alle NSLB-Mitglieder, die der Partei beigetreten waren und somit zu dem ab 8. Dezember 1933 in der Nationalsozialistischen Erzieherfront⁸ (NSEF) zusammengeschlossenen Personenkreis gehörten, zum Besuch der von der Politischen Organisation der NSDAP (Bericht 1934, S. 8) als Kreis-, Gau- oder Landesführerschulen „eingerrichteten Schulungslager“ (BAB NS 12/606⁹) verpflichtet und „weltanschaulich geschult“ (ebd.; vgl. auch BAB NS 12/41¹⁰). Träger dieser Schulungsmaßnahmen war die NSDAP, da es zumindest

7 Vgl. dazu die an die (im Juni 1934 eingerichtete) Unterabteilung Schulung bzw. an die (im Dezember 1935 gegründete) Hauptabteilung Schulung zur Kenntnisnahme, Befürwortung resp. Genehmigung von den Gauschulungswältern eingeschickten Tages- und Lehrpläne für Schulungsmaßnahmen in den Gauen in: BAB NS 12/1419: Schulungen in den Gauen: Tages- und Lehrpläne (1933–1936).

8 Die NSEF war ein von NSDAP-Reichsorganisationsleiter Dr. ROBERT LEY in der Auseinandersetzung zwischen DEG I (NSLB; Führer: HANS SCHEMM) und DEG II (Reichsministerium des Innern; Führer: Dr. RICHARD VON HOFF) um die Anerkennung als parteiunabhängige nationalsozialistische Gesamterzieherorganisation durch PO-Verfügungen vom 8., 13. und 21. Dezember 1933 genehmigter Vorläufer des späteren Hauptamtes für Erzieher in der Reichsleitung der NSDAP (KÖNIG 1997, S. 16–20). Der NSLB war danach „Amt der politischen Organisation“ und „fachliche Organisation der NSDAP“ für den Bereich „Erziehung“ – und somit die Parteiorganisation für Lehrer. Bestätigt wurde diese Regelung erneut in der Ausführungsbestimmung der PO vom 4. Januar 1934 (Ausführungsbestimmungen 1934, S. 4). Die Gründung des Hauptamtes für Erzieher erfolgte erst Ende August 1934. Zum „Reichsleiter“ berief HITLER mit Wirkung vom 1. September 1934 HANS SCHEMM.

9 NSLB-Reichswaltung, Hauptamt für Erzieher, Rundschreiben Nr.E 60/1934 vom 18.9.1934; auch abgedruckt in Reichszeitung der deutschen Erzieher 1934, H. 11, S. 17.

10 NSLB-Gauwaltung Magdeburg-Anhalt, Abteilung Schulung, Vortrag des Gauschulungsleiters Pg. BRENNECKE – Lessau: Wesen und Ziel nationalsozialistischer Schulung, o. Dat. (1936?). BRENNECKE machte seinen Zuhörern deutlich, wer warum und mit welcher Zielsetzung zu schulen ist. „Derjenige Mensch, der andere Menschen führt, muß geschult werden. Menschenführer sind: die Hoheitsträger, der Bauer, der Jurist und nicht

bis Herbst 1934 im NSLB eine auch nur im Ansatz organisatorisch einheitlich strukturierte, didaktisch-inhaltlich formalisierte und von der Reichsamtsleitung des NSLB zentral gesteuerte Schulungstätigkeit nicht gab. Vielmehr war die „in den Gauen aus eigenem Antrieb [...] aufgebaute Organisation auf dem Gebiete der Schulung“ (F.[RIEDMANN] 1934, S. 2) ebenso uneinheitlich wie die in einzelnen Gauen ab Herbst 1933 durchgeführte Lagerschulung.

Nach offizieller Darstellung in der Reichszeitung der deutschen Erzieher begann der „Gau Hessen-Nassau des Nationalsozialistischen Lehrerbundes [...] als erster Gau“ am 7. Mai 1934 in der am 18. Mai 1934 von Gauobmann RINGSHAUSEN feierlich eröffneten Rhein-Mainischen Stätte für Erziehung „mit der planmäßigen Schulung aller ihm unterstellten Erzieher“ (Das Schulungslager 1934, S. 17). Bis Ende 1934 waren in dem pro Kurs rund 200 Teilnehmer fassenden Lager Mainz-Zitadelle etwa „1900 Erzieher“ „1. (w)eltanschaulich, 2. (e)rzieherisch und 3. (s)portlich“ „geschult“ (Gesamtbericht 1934, S. 10) worden. Eine ebenfalls planmäßige Lagerschulung (Gauführerschule 1934, S. 16) gab es 1934 auch im NSLB-Gau Mittelfranken. Mit dem angemieteten Schloß Henfenfeld bei Hersbruck/Mfr. besaß der NSLB ein eigenes Schulungslager mit 50 Schlaf- und maximal 100 Schulungsplätzen, in dem „laufend Kurse“ von „12-tägiger“ (Gesamtbericht 1934, S. 10) Dauer abgehalten wurden. Ähnliche Schulungslager unterhielten auch die NSLB-Gaue München-Oberbayern (Lager Neukirchen), Schwaben (Lager Thannhausen), Thüringen (Lager Egendorf), Pommern (Lager Misdroy), Westfalen-Süd (Lager Wislade) und Württemberg (Lager Nürtingen und Lager Comburg). Geplant waren Schulungslager in den NSLB-Gauen Baden Koblenz-Trier, Köln-Aachen (Lager Köln-Königsforst), Mecklenburg, Niederschlesien und Oberfranken (Burg Hohenberg a.d. Eger). Keine eigenen Schulungslager besaßen oder planten bis Ende 1934 dagegen die Gaue Groß-Berlin, Hamburg, Kurhessen, Magdeburg-Anhalt, Niederbayern-Oberpfalz, Oberschlesien, Südhannover-Braunschweig, Unterfranken, Osthannover, Pfalz, Sachsen, Schlesien, Weser-Ems, Westfalen-Nord, Danzig und Ostpreußen.

Ebenso „verschieden“ wie die Organisation waren auch die didaktische und methodische Konzeption und der „Stundenplan“ dieser in ihrer Zielsetzung primär der weltanschaulich-politischen Ausrichtung verpflichteten „ständigen NSLB-Lager“ (Bericht 1934, S. 8). Einen Einblick in den

zuletzt der Lehrer“ (ebd., S. 1). „Die Schulung dient der weltanschaulichen Ausrichtung. Es kommt dabei nicht an auf Wissensvermittlung (Fachbildung), sondern auf die innere Erfassung des Menschen“ (ebd.).

„Dienstplan“ und das „Schulungsprogramm“ dieser frühen weltanschaulichen Gemeinschaftslagerschulung auf Gauebene ermöglichen u.a. zwei Berichte (Gauführerschule 1934, S. 16 f.; Gauführerschule 1934a, S. 26 f.) über die Schulungsarbeit der Gauführerschule 1 Franken: Schloß Henfenfeld des NSLB-Gaues Mittelfranken in Henfenfeld im Kreis Hersbruck bei Nürnberg aus dem Jahr 1934.

Abb. 1: „Dienstplan“ der Gauführerschule 1 Franken (Schloß Henfenfeld) des NSLB-Gaues Mittelfranken (Quelle: Gauführerschule 1934, S. 17)

D i e n s t p l a n :	
6.00	Wecken,
6.10— 6.30	Frühspport,
6.30— 7.30	Anziehung — Betten machen — Stubendienst,
7.30— 8.00	Frühstüd,
8.10	Lagerbesichtigung,
8.20	Befanntgabe der Tageslosung,
8.30— 9.30	Weltanschaulicher Unterricht (Ausprache),
9.30—12.00	ins Gelände (Wehrspport),
12.00—14.30	Mittagspause,
14.30—17.00	ins Gelände (Wehrspport),
17.00—18.00	Weltanschaulicher Unterricht (Ausprache),
18.00—19.30	Abendbrot,
19.30—20.30	Vortrag (Ausprache) — anschließend Singen,
22.00	Betruhe.

Der für die Lagerschulung typische¹¹ „Dienstplan“ sah neben der achtstündigen Nachtruhe und einer einstündigen Ruhephase im Regelfall einen Block mit fünfzehn Stunden pro Tag vor, der der Schulung im weitesten Sinne vorbehalten war. Er differenzierte sich in eine durch Wecken, Stubendienst, Lagerbesichtigung, Appell mit Flaggenhissung und Ausgabe der Tageslosung bestimmte Phase formalen Lagerlebens, in eine Phase körperlicher Eräftigung und Wehrerziehung, die sich aus dem obligatorischen Frühspport, dem Sport im Freien und dem meist intensiv betriebenen Wehrspport im Gelände zusammensetzte, in die eigentliche Phase der Schulung, die vom weltanschaulichen Unterricht und von politisch-weltanschaulichen Vorträgen mit Aussprache geprägt war, und in eine Phase gemeinsamer Freizeit, in der einerseits Wanderungen, Besichtigungen und Führungen in der näheren Umgebung des Lagers, andererseits das obligate Gemeinschaftssingen und das Zusammensitzen am Lagerfeuer ihren Platz hatten.

Das „Schulungsprogramm“ teilte sich in die Blöcke „Weltanschauliche Schulung“ (Abb. 2) sowie „Volks- und Geländespport“ (Abb. 3).

11 Auch in anderen Gauen war der „Dienstplan“ vergleichbar oder identisch aufgebaut, vgl. u.a. den für die Schulung im NSLB-Gau Köln-Aachen 1934 gültigen „Dienstplan“ (abgedruckt in: Schulung 1934, S. 28).

Abb. 2: Schulungsprogramm „Weltanschauliche Schulung“ der Gauführerschule 1 Franken (Schloß Henfenfeld) (Quelle: Gauführerschule 1934, S. 16)

Schulungsprogramm:

A. Weltanschauliche Schulung.

1. Grundlegung.

- 1) Deutsche Vorgeschichte.
- 2) Aus der deutschen Geschichte.
 - a) Das Germanentum.
 - b) Die Christianisierung.
 - c) Die Zeit Karls des Großen.
 - d) Italienzüge.
 - e) Kreuzzüge.
 - f) Der 30-jährige Krieg.
 - g) Bismarck.
 - h) Zentrum und Katholizismus.
 - i) Der Jude in der Weltgeschichte.
 - k) Der Jude in der deutschen Geschichte.
 - l) Das Dritte Reich.

2. Das Wesen nationalsozialistischer Weltanschauung.

- 1) Das Programm des Nationalsozialismus.
- 2) Die Bücher des Nationalsozialismus:
Hitler „Mein Kampf“,
Rosenberg „Mythos“,
Chamberlain „Grundlagen“.
- 3) Weltansch. „Rasse“.
- 4) Der Kampf des Nationalsozialismus vor und nach der Revolution.
- 5) Die Aufgaben des Nationalsozialismus.

3. Der nationalsozialistische Erzieher:

- 1) Der nationalsozialistische Erziehungsgedanke.
- 2) Nationalsozialistische Erziehungsformen.
- 3) Die Aufgabe des Erziehers.

4. Gemeinschaftsbildung.

Obleich das Schulungsprogramm „Weltanschauliche Schulung“ den Eindruck erweckt, als sollte durch „Vorträge“ (Gauführerschule 1934a, S. 27) eine spezielle Geschichtsinterpretation aus nationalsozialistischer Sicht geleistet werden, wird insbesondere aus Berichten von Schulungsteilnehmern deutlich, daß es sich hierbei nur um ein ideologisches Vehikel handelte. Die eigentliche Intention der meist frei gehaltenen Vortragsschulung lag tiefer und zielte auf das „Abbrechen aller Bindungen“, auf „ein Losgelöstsein von allem Verwirrenden“, auf ein „geistiges Sammeln und Neuorientieren“, d.h. auf die weltanschaulich-politische Ausrichtung der Schulungsteilnehmer auf die Ideologie des Nationalsozialismus und die Übertragung dieses weltanschaulich-politischen Grundmusters auf den Bereich Erziehung und Unterricht.

Abb. 3: Schulungsprogramm „Volks- und Geländesport“ der Gauführerschule I Franken (Schloß Henfenfeld) (Quelle: Gauführerschule 1934, S. 17)

1. Leibesübungen: Gymnastik mit und ohne Gerät,
Leichtathletik: Lauf, Sprung, Stoß, Wurf.
2. Ordnungsübungen.
3. Märsche und Wanderungen.
4. Geländesport: Sinnesübungen,
Kartenlesen,
Meldungen,
Stützen,
Entfernungsschätzen,
Orientieren,
Geländefunde,
Geländebekämpfung,
Geländespiele.
5. Kleinkaliberschießen.
6. Erste Hilfe bei Unglücksfällen.
7. Ziviler Luft- und Gaschutz.

Das Schulungsprogramm „Volks- und Geländesport“ (Abb. 3) hatte zwar die „gemeinschaftsbildende [...] Wirkung“ und die Formationserziehung der Schulungsteilnehmer im Blick, intendierte letztlich aber die „Erziehung zur Wehrhaftigkeit“ (Gauführerschule 1934, S. 16). Gefördert und ausgebildet werden sollten durch die „allgemeinen Leibesübungen“, durch „Ordnungsübungen“, durch „Märsche und Wanderungen“ sowie durch den als besonders geeignet angesehenen „neue(n) Sportzweig“ „Geländesport“ (Schulung 1934, S. 27) die „Grundeigenschaften des wehrhaften Mannes“, wie „körperliche Leistungsfähigkeit, Gewandtheit und Härte, Willensstärke, Mut und Entschlußkraft, Zucht, Ordnungsliebe, Kameradschaft (sowie) Wehr- und Opferbereitschaft“ (Gauführerschule 1934, S. 17).

Neben der weltanschaulich-politischen Schulung gab es 1933/34 auch schon erste „(f)achliche Schulungskurse“ (Bericht 1934, S. 9) im NSLB in Form von „Abendveranstaltungen“, z.B. in den Gauen München-Oberbayern, Pfalz, Weser-Ems und Danzig, als mehrtägige Kurse, z.B. in den Gauen Schlesien, Ostthannover und Oberfranken, oder als „Schulungswochen“, z.B. im Gau Oberfranken (Gesamtbericht 1934, S. 10 f.). Sie dienten der „fachlichen Durchbildung“ der Schulungsteilnehmer „im nationalsozialistischen Sinne“ und sollten die „Erzieher“, insbesondere in den *neuen politischen* Unterrichtsgebieten Rassenkunde, Vorgeschichte, Geopolitik, volksdeutsche Fragen, Ostfragen usw., dazu befähigen, „fachlich-methodisch [...] neue Wege (zu) gehen“ und ihren Unterricht ideologisch und didaktisch im Sinne der neuen deutsch-völkischen Schule auszurichten.

2.3 Zur Gründung der Unterabteilung Schulung

So aktiv einzelne NSLB-Gau im Bereich der Schulung auch waren: den eigentlichen Startschuß¹² für die systematische Schulungsarbeit des NSLB im gesamten Reich gab nicht die Reichsamtsleitung des NSLB, sondern Reichserziehungsminister BERNHARD RUST mit seiner programmatischen Forderung nach jährlicher „Überholung der deutschen Erzieherschaft“ (BAB NS 12/1146¹³) auf der zentralen Kundgebung des NSLB in Bayern am 28. Juni 1934 im Münchner Zirkus-Krone-Bau (Die Entwicklung 1937, S. 11; KRAAS 2000 i.d.Bd.).

Erst „im Laufe des 2. Halbjahres 1934“ (BAB NS 12/1146) bemühte sich die Reichsamtsleitung erstmals ernsthaft, die bis dahin sich weitgehend ungesteuert entwickelnde Schulungsarbeit organisatorisch zu regeln und inhaltlich stärker zu konturieren. Den unmittelbaren Anlaß gaben erste Berichte über Schulungsmaßnahmen aus den Gauen und Kreisen, die im Rahmen der am 28. März 1934¹⁴ von der Reichsamtsleitung angeordneten Erhebung über die bisher geleistete Schulungsarbeit im NSLB vorgelegt worden waren. Die Sichtung der von Gau- und Kreiswaltern verfaßten Berichte deutete auf eine hinsichtlich Organisation, Dauer, Gegenstand und Methodik äußerst unterschiedliche, größtenteils nicht befriedigende Schulungspraxis hin (Gesamtbericht 1934, S. 10 f.). SCHEMM reagierte in Absprache mit Reichsgeschäftsführer MAX KOLB und Hauptabteilungsleiter GEORG RODER darauf mit der Anordnung, unverzüglich bei der „Hauptabteilung Erziehung und Unterricht“ (HAEU) die für alle Schulungsangelegenheiten grundsätzlicher Art zuständige Unterabteilung Schulung einzurichten (Rdde 1934, H. 11, S. 16). Zu den wichtigsten Aufgaben der von CARL WOLF, einem Bayreuther Volksschullehrer, geleiteten Unterabteilung gehörte der flächendeckende Aufbau einer in der Grundstruktur prinzipiell einheitlichen, gleichwohl aber örtliche Besonderheiten berücksichtigende Schulungsorganisation im NSLB. Kristallisationspunkte dafür waren die im Verlauf der zweiten Hälfte des Jahres 1934

12 Daß der NSLB diesen offenkundigen Zusammenhang bestritt und behauptete, schon vor der RUSTschen Forderung nach „alljährliche(r) Überholung der deutschen Lehrerschaft [...] ha(be) sich der NSLB in seiner Schulung dieser Aufgabe gewidmet“ (Bericht 1934, S. 8), zeigt überdeutlich, daß die Reichsamtsleitung sich veranlaßt sah, offensichtliche Versäumnisse zu kaschieren.

13 Reichsleitung der NSDAP. Hauptamt für Erzieher (NSLB), Hauptabteilung Schulung: Denkschrift [...]. Bayreuth, 14.10.1935, S. 1.

14 Vgl. Rundschreiben Nr. 6/1934, abgedruckt in: Rdde 1934, H. 11, S. 16.

in den Gauen neu berufenen bzw. bestätigten Schulungswalter und Schulungsreferenten.

Neben dem Aufbau der Schulungsorganisation, deren vorläufige Konzeption den Gauwaltern und Gauschulungswaltern per Rundschreiben am 18. September 1934 mitgeteilt worden war, entwickelte WOLF Ende 1934 erstmals konkrete Vorstellungen zur Schulung der nicht der NSDAP beigetretenen – und somit auch nicht durch die PO-Schulung der NSDAP erfaßten – rund 260.000 Erzieherinnen und Erzieher. Diese Gruppe, knapp 90 % aller NSLB-Mitglieder (BAB NS 12/1146¹⁵), sollte nach WOLFs Vorschlag „in Zukunft in besonderen Lagern durch den NSLB (Amt für Erzieher) [...] in Verbindung mit dem Reichsschulungsamt und dem Reichsunterrichtsministerium“ „weltanschaulich und fachlich [...] geschult“ (BAB NS 12/606¹⁶) werden. Für die Schulungsarbeit im NSLB, die zwischen 1933 und 1934 23.882 Erzieherinnen und Erzieher (rund 8 % der gesamten deutschen Lehrerschaft) erfaßt hatte, formulierte WOLF Mitte 1934 „im Sinne der nationalsozialistischen Weltanschauung“ BAB NS 12/1146¹⁷) umfassende, reichsweit verbindliche Schulungsrichtlinien.¹⁸ Einen weiteren Erfolg für den NSLB erzielte WOLF nach intensiven Verhandlungen mit dem Reichsschulungsamt um die Jahreswende 1934/35 hinsichtlich der parteirechtlichen Absicherung der Schulungsarbeit. Am 5. Februar 1935 übertrug nämlich der Reichsschulungsleiter der NSDAP, Dr. MAX FRAUENDORFER, dem NSLB in einer zwischen dem Reichsamtsleiter des NSLB und dem Reichsschulungsamt geschlossenen und am 25. April 1935 mit Zustimmung von Reichsorganisationsleiter Dr. ROBERT LEY veröffentlichten Vereinbarung die Zuständigkeit

-
- 15 Reichsleitung der NSDAP, Hauptamt für Erzieher (NSLB), Hauptabteilung Schulung: Denkschrift [...]. Bayreuth, 14.10.1935, S. 6.
 - 16 NSLB-Reichswaltung, Hauptamt für Erzieher, Rundschreiben Nr. E 60/1934 vom 18.9.1934; auch abgedruckt in: RddE 1934, H. 11, S. 17.
 - 17 Reichsleitung der NSDAP, Hauptamt für Erzieher (NSLB), Abt. Schulung: Denkschrift [...]. Bayreuth, 14.10.1935, S. 2.
 - 18 Die Veröffentlichung der „im Einvernehmen mit dem Reichsschulungsamt festgelegt(en)“ „Schulungsrichtlinien“ wurde vom Leiter der „Hauptabteilung Erziehung und Unterricht“, RODER, für „nach der Reichstagung in Frankfurt“ (2.–5.8.1934) (BAB NS 12/606: Reichsamtsleitung des NSLB, Hauptabteilung Erziehung und Unterricht, Rundschreiben Nr. E 35/34 v. 28.6.1934), d.h. für Ende August, Anfang September 1934 angekündigt, dann aber mit Rundschreiben Nr. 60/1934 am 18. September vom Ergebnis einer Besprechung zwischen dem „Reichswalter“ des NSLB, dem Leiter des „Reichsschulungsamtes“ und dem Reichserziehungsministerium (einschließlich eines Vertreters des „Zentralinstituts für Erziehung und Unterricht“) abhängig gemacht (BAB NS 12/606: Reichsleitung des NSLB, Hauptabteilung Erziehung und Unterricht, Unterabteilung Schulung, Rundschreiben Nr. E 60/1934, 18.9.1934).

für die „weltanschaulich-fachliche Schulung aller Erzieher“ (BAB NS 12/302¹⁹; auch IZM Ma 608²⁰).

Mit der Zuerkennung der Kompetenz sowohl für die „weltanschauliche Schulung“ als auch für die „fachliche Weiterbildung aller Erzieher unter nat.-soz. Gesichtspunkten“ (Mitteilungen 1935, S. 129) war die Auseinandersetzung zwischen dem NSLB und dem Reichserziehungsministerium resp. dem Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht zwangsläufig vorprogrammiert. Kaum nämlich hielt der NSLB die Zuständigkeit für die fachliche Schulung auf weltanschaulicher Grundlage in Händen, versuchte er, seinen lediglich parteirechtlich relevanten Anspruch auf die Lehrerschulung auch auf den Bereich der staatlichen Lehrerfortbildung auszudehnen und gegenüber dem Reichserziehungsministerium durchzusetzen. Der Erfolg blieb dem NSLB bis Ende 1935 versagt, da KOLB, der nach SCHEMMs Unfalltod am 5. März 1935 satzungsgemäß den geschäftsführenden Vorsitz im NSLB übernommen hatte, vom Reichserziehungsministerium als Gesprächspartner weitgehend ignoriert wurde. KOLB konzentrierte sich deshalb notgedrungen zunächst auf den inneren Ausbau der Schulungsorganisation, wobei die organisationsrechtlich bedeutsame Aufwertung der Unterabteilung Schulung zur Hauptabteilung einen Schwerpunkt bildete. Parallel dazu bemühte er sich auch um die Übertragung des im August 1934 erst errichteten und am 1. September 1934 mit SCHEMM als Reichsleiter besetzten Hauptamtes für Erzieher, das organisatorisch der Reichsorganisationsleitung der NSDAP zugeordnet war. Trotz erheblicher Bedenken LEYS gegenüber dem als führungsschwach geltenden KOLB ließ sich ‚Führer-Stellvertreter‘ RUDOLF HEB (1894–1987) durch die NSLB-Führung von der Bedeutung dieser Personalentscheidung für die Arbeit und die Akzeptanz des NSLB überzeugen und übertrug diesem im April oder Mai 1935 auch die kommissarische Führung des Hauptamtes für Erzieher.

2.4 Zur Gründung der Hauptabteilung Schulung

Im Zusammenhang mit der vom Reichsschulungsamt angeordneten Neuordnung der Genehmigungsverfahren für Schulungsmaßnahmen wurden im Herbst 1934 erste Überlegungen zur Ausgliederung der Unterabteilung

19 NSDAP-Reichsleitung, Hauptamt für Erzieher/NSLB, Abt. Schulung: Rundschreiben [...], v. 19.09.1935.

20 NSLB-Reichswaltung, Hauptamt für Erzieher/NSLB, Abteilung Schulung: Rundschreiben an Rundschreiben Nr. E 60/1934 vom 18.9. 1934; auch abgedruckt in: RdDE 1934, H. 11, S. 17.

Schulung aus der HAEU angestellt. Intendiert war die Aufwertung der Unterabteilung zur selbständigen Hauptabteilung in der Reichswaltung des NSLB und die Errichtung einer Hauptstelle Schulung im Hauptamt für Erzieher der NSDAP. Weitgehende Einigkeit erzielten KOLB, WOLF und RODER in dieser Frage in Anwesenheit aller Gauwalter für Erziehung und Unterricht am 8. Dezember 1934 im Verlauf einer Tagung der HAEU in Bayreuth. Im Frühjahr 1935, kurz nach der Übernahme der geschäftsmäßigen Führung des NSLB durch KOLB, wurde die beim Reichsorganisationsleiter beantragte Umorganisation genehmigt und die Unterabteilung Schulung zur Hauptabteilungsleitung Schulung erhoben. Neuer Leiter der nun „selbständigen Abteilung“ (BAB NS 12/1146²¹) wurde der bisherige Unterabteilungsleiter WOLF.

Hauptmotiv für die Herauslösung der Schulungsarbeit aus der HAEU, für die Schaffung einer eigenständigen Hauptabteilung Schulung und die Errichtung einer entsprechenden Hauptstelle Schulung im Hauptamt für Erzieher bei der Reichsleitung der NSDAP war die parteirechtliche Stärkung der Verhandlungsposition des NSLB gegenüber dem Reichserziehungsministerium und dem Zentralinstitut. Reichserziehungsminister BERNHARD RUST, der Leiter des Zentralinstituts für Erziehung und Unterricht (ZI), Dr. LUDWIG PALLAT (1897–1946), sowie dessen Stellvertreter und Pädagogischer Leiter des ZI, ALFRED PUDELKO (1899–1982), beanspruchten nämlich neben der fachlichen auch die weltanschauliche Schulung der Erzieher in eigener Zuständigkeit durchzuführen. Das entsprach zwar der jahrzehntelangen Praxis, keineswegs jedoch der – allerdings nur parteirechtlich relevanten – Anordnung des Reichsschulungsamtes der NSDAP, wonach „die weltanschaulich-fachliche *Schulung aller Erzieher* durch das Amt für Erzieher [...] erfolgen“ (BAB NS 12/307²²) sollte.

Um für die bevorstehende Auseinandersetzung mit dem Reichserziehungsministerium möglichst gut gerüstet zu sein, berief das Hauptamt für Erzieher alle Gauschulungswalter vom 30. Mai bis 2. Juni 1935 zu einer Reichsschulungstagung in das NSLB-Gauschulungslager Jungborn bei Nürtingen im Gau Württemberg. Ziel der Tagung, zu der auch der Reichsschulungsleiter der NSDAP, FRAUENDORFER, und der Reichsgeschäftsführer des NSLB, KOLB, eingeladen waren und „grundlegende Referate“ hielten, war zum einen die Festlegung von Richtlinien zur Vereinheitlichung der Schu-

21 Reichsleitung der NSDAP, Hauptamt für Erzieher (NSLB), Hauptabteilung Schulung: Denkschrift [...]. Bayreuth, 14.10.1935, S. 3.

22 NSDAP-Reichsleitung, Hauptamt für Erzieher/NSLB, Abteilung Schulung: Rundschreiben [...], v. 19.9.1935, S. 2.

lung, zum anderen die Klärung der grundsätzlichen Position des NSLB zur behördlichen Schulung der Erzieher.

Kurz nach der Tagung beauftragte KOLB den Hauptabteilungsleiter WOLF, die Beratungsergebnisse schriftlich festzuhalten. Um dem zuständigen Reichsschulungsamt der NSDAP bei den Verhandlungen mit dem Reichserziehungsministerium eine Argumentationshilfe im Sinne des NSLB an die Hand zu geben, verfaßte WOLF zunächst eine *Denkschrift zur Frage der behördlichen Schulung der deutschen Erzieherchaft* (Lageort: BAB NS 12/1146). Parallel dazu formulierte er auf Anweisung KOLBs unter dem Titel *Die Schulungsarbeit des Amtes für Erzieher (NSLB)* ein Grundsatzpapier, in dem der Auftrag des NSLB organisatorisch und inhaltlich zum ersten Mal synoptisch dargestellt wurde. Das auf den 19. September 1935 datierte Papier (BAB NS 12/1146²³) ging nach der Genehmigung durch KOLB Ende September allen mit der Schulung im NSLB befaßten Amtswaltern zu.

Erst ab diesem Zeitpunkt, d.h. rund ein halbes Jahr nach der Errichtung der Hauptabteilung Schulung, verfügte der NSLB über eine terminologisch und organisatorisch einheitliche und systematische Beschreibung der Ziele und Aufgaben der weltanschaulich-politischen und der fachlichen Schulungsarbeit sowie über verbindliche Regelungen zur Durchführung und Finanzierung dieser Arbeit. Keineswegs beendet war dagegen der Aufbau der Schulungsorganisation. Neben der personellen Besetzung der Führungspositionen (Reichsschulungswalter, Gauschulungswalter, Kreisschulungswalter, Schulungsreferenten usw.), die 1934 weitgehend abgeschlossen war, galt es vor allem, die bis 1933/34 unkoordiniert gewachsenen Organisationsstrukturen zu vereinheitlichen.

2.5 Der Reichsschulungswalter

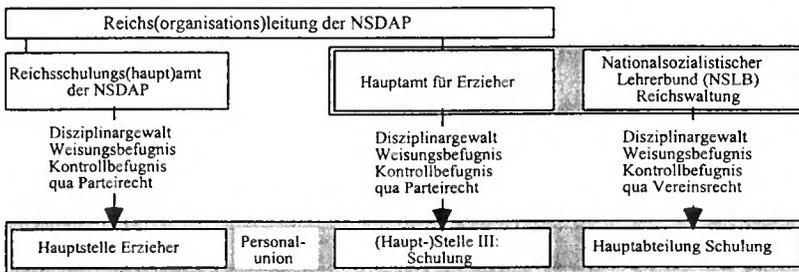
Das Amt des Reichsschulungswalters des NSLB wurde im Juni 1934 geschaffen und mit dem Bayreuther Volksschullehrer CARL WOLF besetzt. WOLF war 1933/34 zunächst als Kreisschulungswalter im Gau Bayerische Ostmark tätig. Durch sein Engagement und Organisationstalent, seine klare und kompromißlose weltanschauliche und politische Position, seine Eloquenz und Rhetorik sowie seine Überzeugungskraft hatte er sich in kurzer Zeit im NSLB einen Namen gemacht und die Aufmerksamkeit des Reichsamtseleiters SCHEMM und des Leiters der HAEU, RODER, auf sich gezogen.

23 NSDAP-Reichsleitung, Hauptamt für Erzieher/NSLB, Abteilung Schulung, Rundschreiben [...], v. 19.9.1935.

Aufgrund dieser Fähigkeiten war er für RODER der geeignete Mann als Leiter der ebenfalls im Juni 1934 errichteten (BAB NS 12/606²⁴) und organisatorisch bei der HAEU angesiedelten Unterabteilung Schulung (UAS) (Rdde 1934, H. 11, S. 16).

Im Frühjahr 1935 erhielt die UAS im Kontext der Entlassung RODERS und der Neubesetzung der HAEU-Führungsposition den organisationsrechtlichen Status einer selbständigen Hauptabteilung. WOLF stieg dadurch zum Hauptabteilungsleiter der Hauptabteilung Schulung (HAS) auf, die direkt dem Reichswalter unterstellt war. Zeitgleich mit der Ernennung zum Hauptabteilungsleiter der HAS wurde WOLF auch die Funktion des Hauptstellenleiters Schulung im Hauptamt für Erzieher in der Reichsleitung der NSDAP in Personalunion übertragen. Erheblich erweitert worden waren WOLFS Kompetenzen zudem auch durch ein am 5. Februar 1935 zwischen SCHEMM und NSDAP-Reichsschulungsleiter FRAUENDORFER geschlossenes Abkommen zur Beschleunigung der Genehmigung der Schulungsmaßnahmen des NSLB sowie zur Überwachung der „Einheitlichkeit der weltanschaulichen Schulungsarbeit“ (BAB NS 12/1146²⁵) des NSLB auf Reichsebene (Abb. 4).

Abb. 4: Institutionelle Kopplung zwischen der Hauptstelle Erzieher im Reichsschulungsamt der NSDAP, der (Haupt-)Abteilung III: Schulung im Hauptamt für Erzieher durch Personalunion zur Genehmigung und Überwachung der NSLB-Schulungsarbeit (Stand 5. Februar 1935)



24 NSLB-Reichswaltung, Hauptabteilung Erziehung und Unterricht, Unterabteilung Schulung: Rundschreiben Nr. 10/1934 v. 14.6.1934.

25 Reichsleitung der NSDAP, Hauptamt für Erzieher (NSLB), Abt. Schulung: Denkschrift [...]. Bayreuth, 14.10.1935, S. 3.

WOLF erhielt dadurch nämlich zu seinem Amt als Reichsschulungswalter und Hauptabteilungsleiter der Hauptabteilung Schulung in der Reichswaltung des NSLB und zu seiner Funktion als Hauptstellenleiter der (Haupt-)Abteilung III: Schulung im Hauptamt für Erzieher in der Reichsleitung der NSDAP zugleich in Personalunion noch die Position des Hauptstellenleiters der Hauptstelle Erzieher im Reichsschulungs(haupt)amt der NSDAP in der Reichsleitung der NSDAP übertragen. WOLF stand damit fachlich und disziplinar in einem partei-, organisations-, arbeits- und vereinsrechtlich äußerst verwickelten Dienstverhältnis, durch das er zum einen sowohl gegenüber dem Reichsleiter des Reichschulungshauptamtes als auch gegenüber dem Reichsleiter des Hauptamt für Erzieher qua Partei- resp. Arbeitsrecht, zum anderen aber auch gegenüber den Reichswalter des NSLB als Vereinsmitglied qua Vereinsrecht weisungsgebunden war. Die Funktion des Reichsschulungswalters übte WOLF bis zur Stilllegung des NSLB am 18. Februar 1943 aus.

Welche Verwendung er danach fand ist bisher nicht bekannt. Gesichert ist jedoch, daß er in der parteiamtlichen Erzieherausbildung durch die NSDAP nicht die seinem bisherigen Amt vergleichbare Funktion der *Reichsbeauftragten für die weltanschauliche Schulung der Erzieher* im Hauptschulungsamt der NSDAP übertragen bekam. Auf diese Position wurde nämlich der bisherige Reichsfachschaftsleiter IV: Lehrer an Volksschulen, WILHELM KIRCHER, berufen (LINK 1999).

2.6 Die Gau- und Kreisschulungswalter

Praktisch zeitgleich mit der Ernennung WOLFs zum Reichsschulungswalter und Leiter der neuerrichteten (BAB NS 12/606²⁶) Unterabteilung Schulung (UAS) verpflichtete die Reichsamtsleitung die Gauobmänner, unverzüglich Schulungswalter (BAB NS 12/606²⁷) und Schulungsreferenten in allen Gauen und Kreisen einzusetzen. Voraussetzungen für die Ernennung zum Schulungswalter bzw. Schulungsreferenten waren a) die Mitgliedschaft im NSLB,

26 NSLB-Reichswaltung, Hauptabteilung Erziehung und Unterricht, Unterabteilung Schulung: Rundschreiben Nr. 10/1934 v. 14.6.1934.

27 NSLB-Reichswaltung, Hauptabteilung Erziehung und Unterricht, Rundschreiben Nr. E 35/34 v. 28.7.1934. Die Bezeichnung *Schulungswalter* wurde durch Anordnung des Reichsschulungsleiters der PO Nr. 27/1934 eingeführt und mit obigem Rundschreiben Nr. 35/1934 für den NSLB verbindlich gemacht, um Verwechslungen mit den *Schulungsleitern* der PO der NSDAP auszuschließen. Bis 1936 wurde die Bezeichnung *„-leiter“* dennoch in Rundschreiben des NSLB immer wieder verwendet.

b) die durch den Besuch von Schulungen des Reichsschulungsamtes erworbene und zuerkannte fachliche Eignung, c) die schon vor dem 30. Januar 1933 bestehende NSDAP-Mitgliedschaft und d) die Zustimmung der zuständigen „politischen Gau- und Kreisleitung“ (BAB NS 12/606²⁸).

In einigen Gauen, wie z.B. in Baden, Mecklenburg-Lübeck, Unterfranken oder Württemberg-Hohenzollern, konnte der Anordnung der Reichsamtseitung vom 28. Juli 1934 nur unter erheblichen Schwierigkeiten nachgekommen werden. Ursache dafür war die teilweise sehr knappe Personaldecke in den Gauen, so daß erst nach längerer Suche geeignete Personen für diese Funktion gefunden und berufen werden konnten. Nicht selten aber waren auch Personalquerelen ursächlich dafür, daß es – zumindest in einigen Gauen – zu teilweise erheblichen Verzögerungen kam. Insgesamt jedoch verlief die Einsetzung der Schulungswalter und Schulungsreferenten weitgehend planmäßig. Schon im Oktober 1934 waren in fast allen Gauen Schulungswalter und Schulungsreferenten eingesetzt und bestätigt (Abb. 5).

Abb. 5: Schulungswalter und Schulungsreferenten in den NSLB-Gauen, Stand: Oktober 1934 (Quelle: RddE 1934, H. 11, S. 12–16)

Gau	Schulungswalter	Schulungsreferenten
Düsseldorf	1	17
Essen	3	9
Groß-Berlin	11	-
Kurhessen	5	17
Kurmark	14	16
Magdeburg-Anhalt	15	28
Mecklenburg-Lübeck	1	-
Mittelschlesien	13	27
Niederbayern-Oberpfalz	16	-
Oberfranken	14	-
Oberschlesien	6	13
Osthannover	17	9
Ostpreußen	22	2
Pfalz	25	20
Sachsen	-	23
Schleswig-Holstein	10	40
Schwaben	18	13
Südhanover-Braunschweig	20	42
Thüringen	15	8
Unterfranken	1	2
Weser-Ems	18	-
Westfalen-Nord	21	25
<u>insgesamt</u>	<u>266</u>	<u>351</u>

28 NSLB-Reichswaltung, Hauptabteilung Erziehung und Unterricht, Unterabteilung Schulung: Rundschreiben Nr. 10/1934 v. 14.6.1934.

Die Gesamtheit aller Gauschulungswalter bildete das sogenannte Reichskorps der Gauschulungswalter²⁹. Es wurde vom Reichsschulungswalter geführt. Der Gauschulungswalter war einerseits der Hauptabteilung Schulung in der Reichswaltung des NSLB resp. der Hauptstelle Schulung im Hauptamt für Erzieher und andererseits dem Gauschulungsleiter in der zuständigen NSDAP-Gauleitung unterstellt und diesem sowie dem Gauleiter gegenüber weisungsgebunden. Zu seinen zentralen Aufgaben gehörte neben der Berufung der Kreisschulungswalter und der Führung des Gaukorps der Kreisschulungswalter besonders die strikte Umsetzung aller Anordnungen in organisatorischer, personeller, inhaltlicher und methodischer Hinsicht sowie die verantwortliche Planung, Durchführung und Überwachung aller Schulungsmaßnahmen im Gau. Die Kreisschulungswalter, deren Berufung vom jeweils zuständigen Gau- und Kreisschulungsleiter der NSDAP bestätigt werden mußte, nahmen auf der Kreisebene die gleichen Aufgaben wahr und waren ebenfalls in die NS-Hierarchie eingebunden. Zur ideologisch-politischen Ausrichtung und fachlichen Qualifizierung der Gau- und Kreisschulungswalter führten die Hauptabteilung Schulung des NSLB resp. die Hauptstelle Schulung des Hauptamtes für Erzieher und das Reichs- bzw. Hauptschulungsamt der NSDAP in unregelmäßigen Abständen spezielle Schulungslager und Lehrgänge durch.

3 Die Praxis der NSLB-Lagerschulung

Eine vollständige und umfassende Darstellung der Praxis der weltanschaulich-politischen Schulung und der fachlichen Schulung auf weltanschaulicher Grundlage ist an dieser Stelle nicht zu leisten. Bewußt verzichtet wird auf Ausführungen zur weltanschaulich-politischen Schulungspraxis (KÖNIG 1999, S. 167–175). Vielmehr soll lediglich am Beispiel der weit verbreiteten lagermäßig durchgeführten fachlichen Wochenendschulung und der wenig bekannten teiloffenen fachlichen Lagerschulung ein erster Einblick in die Schulungspraxis vermittelt werden.

29 Begrifflich klar zu unterscheiden ist vom „Reichskorps der Gauschulungswalter“ das personell weiter gefaßte *Gesamt-Schulungs-Führerkorps* (BAB NS 12/1455: Sonderveranstaltungen der Hauptabteilung Schulung, undat., Ende 1937). Zu ihm gehörten neben den *Gauschulungswalter* auch die *Lagerleiter* und *Lagerleiterinnen*, die *Sportreferenten* und *Sportreferentinnen* und die *Feiergestalter im NSLB* (ebd.).

3.1 Fachliche Wochenendschulung im Lager

Als typisches Beispiel für die weit verbreitete Praxis der fachlichen NSLB-Kurzschulung auf weltanschaulicher Grundlage wird hier die von der Gauarbeitsgemeinschaft für das Bekleidungs-gewerbe in der Gaufachgruppe 1: Gewerbliches Schulwesen der Gaufachschaft VI: Berufs- und Fachschulwesen des NSLB-Gaues Westfalen-Süd im Sommer 1939 im NSLB-eigenen Gauschulungslager Wislade bei Lüdenscheid lagermäßig durchgeführte Wochenendschulung (MÜTZE 1939) vorgestellt. Lagermäßig durchgeführt bedeutete auch hier, daß die Schulung in der Abgeschlossenheit des Schulungslagers ohne soziale Außenkontakte durchgeführt wurde. Intention des Lagerkonzepts war, Privatheit und bürgerliche Verkehrsformen durch Kameradschaft, Gemeinschaft und Führer-Gefolgschafts-Prinzip zu ersetzen. Der Lageralltag selbst war in seinem äußeren Ablauf durch einen strengen „Dienstplan“ (ebd.) reglementiert. Seine Einhaltung wurde vom Leiter der Gauarbeitsgemeinschaft für das Bekleidungs-gewerbe, Gaufachbearbeiter STANDOP, Gewerbeoberlehrer an der gewerblichen Berufsschule in Hamm (Westfalen), als Lagerleiter überwacht und notfalls entsprechend dem Führer-Gefolgschafts-Prinzip auch per Anordnung konsequent durchgesetzt. „Sinn und Zweck der Lagerarbeit“ waren die „(w)eltanschauliche Ausrichtung“, die „fachliche Schulung“ und die „Behandlung methodischer Fragen“ (ebd.).

Weltanschauliche Ausrichtung bedeutete im Rahmen der fachlichen Schulungsarbeit jedoch nicht die Beschäftigung mit den kanonisierten Basis-schulungstexten, wie z.B. HITLERS „Mein Kampf“ oder ROSENBERGS „Mythus“. Das war Aufgabe des weltanschaulich-politischen Propädeutikums bzw. der in den NSLB-Kreisen durchgeführten weltanschaulich-politischen Breitenschulung (A-Schulung). Politische Indoktrination war hier vielmehr unter dem Aspekt der „besonderen Aufgaben“ des „2. Vierjahresplan(s)“ auf das spezifische Arbeitsfeld der Lagerteilnehmer ausgerichtet und intendierte die vorbehaltlose Übernahme relevanter Argumentationsschemata, Sichtweisen und Interpretationsmuster. Konkret zielte die weltanschauliche Schulung somit vor dem aktuellen Hintergrund der „zeitweisen Verknappung der textilen Werkstoffe und des Leders“ aufgrund des „Mehrbedarfs der Bevölkerung“ und des „Bedarf(s) der Wehrmacht und der (Partei-)Formationen“ darauf ab, die Schulungsteilnehmer auf die These vom „gewaltigen Ringen des deutschen Volkes auf allen Gebieten des Wirtschaftslebens um seine Rohstofffreiheit“ im allgemeinen sowie auf die These vom „Kampf“ um den „Bestand“ der „Wirtschaftsgüter“ „Stoff und Leder“ im „Textil- und Leder-

gewerbe“ (ebd.) im besonderen als quasiparadigmatische Leitgedanken zu verpflichten. War dies gelungen, dann vermittelte der zur Umsetzung der Vorgaben der Schulbehörden verpflichtete Lehrer die entsprechenden Anordnungen gleichsam aus fachlicher Einsicht in die politische Notwendigkeit.

Im speziellen Fall zielte die weltanschauliche Ausrichtung der Schulungsteilnehmer auf die Verpflichtung, die im 2. Vierjahresplan u.a. unter dem Aspekt der Blockadesicherheit propagierte Autarkiepolitik (PETZINA 1968) als politisch und ökonomisch überlebenswichtig zu akzeptieren und zur Grundlage der gesamten fachlichen Arbeit zu machen. So sollte z.B. die Tapezierer- und Sattlerlehre unterrichtenden Gewerbelehrer ihre Schüler davon überzeugen, daß das Ersetzen der im Tapezierer- und Sattlerhandwerk „devisengebundenen Füllmaterialien, wie Palmfaser, Sisal oder Kokosfaser, [...] durch neue Werkstoffe“, wie „Waldwolle, Strofa und Marena sowie die neuen JP-Gewebe, Bezugsstoffe aus Zellwolle und die verschiedenen Kunstleder“ (MÜTZE 1939, S. 321) wirtschaftspolitisch notwendig und technologisch sogar fortschrittlich sei. Ähnlich auch das thesenartig vorgetragene, sich ständig wiederholende Argumentationschema gegenüber den in der Ausbildung von Schuhmacherlehrlingen tätigen Gewerbelehrern. Sie sollten z.B. die am 1. Januar 1939 von der Lederüberwachungsstelle erlassene Anordnung, „Vorderkappen, Rahmen und Leder“ in der „Schuhfabrikation“ durch sogenannte „Austauschstoffe“ zu ersetzen, in der beruflichen Ausbildung als fachlich richtige und politisch notwendige Maßnahme zur Autarkiesicherung vermitteln und so deren fachliche Akzeptanz sichern helfen.

Auch die *fachliche Schulung* war völlig auf die Umsetzung des 2. Vierjahresplanes ausgerichtet. In vier Vorträgen wurden die Schulungsteilnehmer durch erfahrene, fachlich qualifizierte und zugleich politisch-weltanschaulich zuverlässige Gewerbelehrer mit den politisch relevanten fachlichen Fragestellungen konfrontiert. Themen waren „Die deutsche Textilwirtschaft und die Deutschen Spinnstoffe“; „Fachliche Schulung in Spinnstofffragen“, „Die deutsche Lederwirtschaft und Austauschstoffe für Leder“ und „Neue Werkstoffe im Tapezierergewerbe“ (ebd.). Im Anschluß an den Vortragszyklus hatten die Schulungsteilnehmer Gelegenheit, sich anhand von Kurzbesprechungen über die Neuerscheinungen der letzten Jahre zu informieren und sich sowohl Fachliteratur für die Unterrichtsvorbereitung als auch Schulbücher für den Unterricht empfehlen zu lassen. Weiterhin wurde den Schulungsteilnehmern eine Reihe geeigneter Lehr- und Anschauungsmittel vorgestellt sowie „Lieferfirmen deutscher Werkstoffe“ empfohlen.

3.2 Die teiloffene fachliche Lagerschulung

Als Prototyp der teiloffenen fachlichen Lagerschulung kann das 6. Schulungslager für die württembergische Berufsschullehrerschaft (BORST 1935, S. 295 f.) angesehen werden, das in den Osterferien 1935 in Heidenheim an der Brenz von der NSLB-Gaufachschaft VI: Berufs- und Fachschulen im Gau Württemberg in enger Zusammenarbeit mit der Abteilung Gewerbeschulwesen³⁰ des württembergischen Kultusministeriums durchgeführt wurde. Das Lager glich in seinem äußeren Ablauf zunächst einem gewöhnlichen Schulungslager mit dem üblich strukturierten Tagesablauf (vgl. o. 2.2).

Trotz des gewöhnlichen Tagesablaufs war dieses Schulungslager aber in zweifacher Hinsicht innovativ. Zum einen wurden in ihm – was für die NSLB-Lagerschulung völlig unüblich war – „männliche und weibliche Berufsschullehrkräfte zusammengefaßt“ (ebd., S. 295); zum anderen „(erfolgte) die Schulung [...] nicht nur im Lager [...], sondern zugleich auch in den verschiedensten gewerblichen und kaufmännischen Betrieben“ Heidenheims. Für die pseudo-koedukative Form der Schulung, die der ideologisch begründeten geschlechtsspezifischen Rollenzuschreibung der Nationalsozialisten entgegenstand, waren ausschließlich praktische Gründe entscheidend. Um Kosten zu sparen, wurden die meist als Hauswirtschaftslehrerinnen tätigen (ledigen!) Schulungsteilnehmerinnen in drei Gruppen geteilt und rollentypisch eingesetzt. Während die erste Gruppe mit der Maßgabe, „die praktischen Berufskennnisse zu erweitern und zu vertiefen“, in der Lagerküche arbeiten und „die Zubereitung der Speisen für das ganze Lager [...] übernehmen“ (ebd.) mußte, wurde die zweite Gruppe der Lagerteilnehmerinnen „im Luftschutz ausgebildet“ (ebd.). Lediglich die dritte Gruppe wurde im Rahmen der offenen Schulung „in Gärtnereien“ am Ort beschäftigt. Die männlichen Lagerteilnehmer marschierten dagegen nach dem Flaggenappell geschlossen in die Groß-, Mittel- und Kleinbetriebe Heidenheims. Wie das Ministerium lobend erwähnte, hatten die Betriebe „in vorbildlicher Bereitwilligkeit ihre Werkstätten und Kontore geöffnet“, um den „rund 70 Berufsschullehrern und Lehrerinnen [...] im Maschinensaal und im Kontor, am Schraubstock und an der Hobelbank, im Garten und in der Küche“ die Möglichkeit zu geben, „aus eigenem Erleben heraus die Welt des arbeitenden Menschen, seine Nöte und seine Hoffnungen kennen und verstehen“ zu lernen. Über diese Erfahrung hinaus, die zweifellos für die unterrichtliche Ge-

30 Leiter der „Abteilung Gewerbeschulwesen“ im württembergischen Kultusministerium war Dr.-Ing. OTTO BORST, der zugleich als „Gaufachschaftsleiter“ die „Gaufachschaft VI: Berufs- und Fachschulen“ im NSLB-Gau Württemberg führte.

staltung des Schulalltags von erheblichen Nutzen sein konnte, gewährten die Betriebspraktika auch Einblick in die „Geschäftsführung“ und in innovative „Arbeitsverfahren [...], die oft erst nach langjährigen Versuchen“ (ebd.) und dem Einsatz erheblicher finanzieller Mittel entwickelt worden waren.

Das fachliche Schulungsziel der „Schulung im Betrieb“ war aber nicht darauf beschränkt. Intendiert war zugleich das Erleben „deutscher Arbeitsgesinnung“ und deutscher Volksgemeinschaft als „Schicksalsgemeinschaft“ zwischen „Arbeiterschaft und Lehrerschaft, Betriebsführer und Schule“ in der Praxis.

4 **Offene Fragen zur Wirksamkeit: Die NSLB-Lehrerschulung**

Für den Zeitraum von 1926/27 bis 1933 finden sich im Bestand NS 12 des Bundesarchiv Berlin-Lichterfelde weder partielle Zahlenwerke noch Schulungsstatistiken. Ab 1933 bis einschließlich 1942 überliefert der Bestand NS 12/1455 nur eine vergleichsweise kleine Zahl von Dokumenten mit allgemeinen Informationen, Karten und Statistiken zur NSLB-Schulung. Inwieweit das damit verfügbare Zahlenmaterial über die „Anzahl der im NSLB geschulten Erzieher“ den quantitativen Aspekt der Schulungsaktivitäten authentisch wiedergibt, entzieht sich der empirischen Überprüfung. Mit großer Wahrscheinlichkeit nämlich wurden die von den einzelnen Gauen ab 1934 an die Hauptabteilung Schulung der Reichswaltung gemeldeten Schulungsdaten 1945 – zumindest teilweise – ebenso vernichtet wie jene der Hauptstelle Schulung des Hauptamtes für Erzieher. Hinzu kommt noch, daß in den von mir gesichteten NS-Beständen einer Vielzahl von Regional- und Landesarchiven Archivalien von NSLB-Gauwaltungen entweder gar nicht oder aber nur sehr spärlich vorhanden sind und auch keine speziell für die NSLB-Schulung relevanten Informationen liefern. Regionale Bilanzierungen der Schulungstätigkeit stehen somit für eine empirisch gesicherte quantitative Gesamtrechnung der Schulungstätigkeit nicht zur Verfügung.

Weitaus schwieriger als eine vorläufige Quantifizierung der Schulungstätigkeit ist die Einschätzung oder gar Beurteilung persönlichkeitsimmanenter und fachlicher Auswirkungen der Schulungsarbeit auf die geschulte Erzieherschaft im allgemeinen sowie auf die konkrete Unterrichtsarbeit im Klassenzimmer im besonderen. Allgemeine Aussagen, wonach die Schulungsarbeit des NSLB ineffektiv, ja unsinnig gewesen sei (FEITEN 1981, S. 187; MÜLLER-ROLLI 1989, S. 255 f.), sind nach allem was bisher bekannt – oder besser: nicht bekannt – ist, weitgehend Spekulation, zumal sich alle diese

Bewertungen in Unkenntnis der fachlichen Schulungsarbeit des NSLB ausschließlich auf die weltanschaulich-politische Schulungsarbeit beziehen. Und auch diesbezüglich stellt sich die Frage, welche gesicherten Forschungsergebnissen verfügbar sind, um eine wissenschaftlich haltbare Beurteilung der Wirksamkeit der Schulungsarbeit vorzunehmen.

Der Versuch, das Verhalten einzelner Erzieher unter den eher unzureichend differenzierenden und auch nicht hinlänglichen Kategorien Kontinuität, Anpassung und Diskontinuität allgemein zu beschreiben, führt hier nicht weiter. Spezielle biographische Untersuchungen zu diesem Aspekt der NSLB-Schulung, die sich insbesondere mit der Frage zu befassen hätten, ob – und wenn ja, in welchem Umfang – die Schulungsmaßnahmen ihr intendiertes Ziel, die geschulten Erzieher und Erzieherinnen „ihrer Unabhängigkeit, ihres Willens, ihrer Selbstbestimmung (und) ihrer Spontaneität“, d.h. ihrer „Widerstandskraft“ als privates Subjekt und ihres pädagogischen Ethos „zu berauben“ (KRAUSE-VILMAR 1984, S. 29), tatsächlich auch erreicht haben, stehen bisher überhaupt nicht zur Verfügung. Ebenso fehlen empirisch breit angelegte Forschungsarbeiten zu der Frage, wie sich die weltanschaulich-politische A-, B- und C-Schulung und die parallel dazu zusätzlich durchlaufene fachliche Schulung auf weltanschaulicher Grundlage zunächst auf die entweder in der ausgehenden Kaiserzeit oder in der Weimarer Republik über Sozialisation, Enkulturation und Lernen herausgebildeten individuellen Sinnwelten und Lebensstile sowie politischen, gesellschaftlichen und pädagogisch-didaktischen Positionen der Lehrerschaft auswirkten.

Diese Feststellung gilt aber auch für die Auswirkungen der weltanschaulich-politischen und der fachlichen Schulungsarbeit des NSLB (KÖNIG 1997, S. 375 f.) auf die konkrete Unterrichtsgestaltung. Da die Schulungsunterlagen der Ausleseschulung – von Einzelfällen abgesehen – in den letzten Kriegsmonaten systematisch vernichtet wurden, sind z.B. Aussagen über die Veränderung der weltanschaulich-politischen Haltung und der damit vermutlich einhergehenden fachlichen *Um*-Orientierung der Geschulten sowohl im Verlauf als auch nach Abschluß der Schulung nicht mehr empirisch zu erfassen. Damit aber sind Untersuchungen darüber, inwieweit Urteile amtlicher Lehrerbeurteilungen aus der Zeit der Weimarer Republik und des Dritten Reiches sowohl mit den Beurteilungen über Schulungsteilnehmer als auch mit der weltanschaulich-politischen Ausrichtung der praktischen Unterrichtsarbeit korrelieren und wie sich die Einstellung der Lehrerschaft aufgrund der Schulungsarbeit des NSLB bzw. der NSDAP zwischen 1933 und 1945 veränderte, nicht mehr leistbar.

Gleichwohl gibt es Indikatoren³¹ dafür, daß die Schulungsarbeit zumindest bei dem quantitativ nicht faßbaren systemnahen Teil der Lehrerschaft im Sinne des Regimes durchaus Wirkung hinsichtlich einer didaktisch-inhaltlich und methodisch zunehmend stringenter ausgerichteten politisch-ideologischen Unterrichtsarbeit hatte. Ob der Versuch der politischen und fachlichen Entmündigung beim systemfernen Teil der Lehrerschaft als ungewollte Nebenwirkung permanenter Schulung ebenfalls Anshub zur Qualifizierung war, jetzt aber im Sinne einer zunehmend bewußter werdenden systemkritischen Haltung, die Distanz zur Ideologie und zum politischen System generierte und auf die Unterrichtsarbeit ausstrahlte, muß dagegen offenbleiben.

Quellen und Literatur

Ungedruckte Quellen

Bundesarchiv Berlin (BAB)

NS 12; 28; 39; 41; 302; 307; 567; 606; 664; 683; 684; 804; 831; 927; 1146; 1400; 1401; 1402 a; 1402 b; 1403; 1404; 1405; 1406; 1407; 1408 a; 1408 b; 1409; 1410; 1411; 1412; 1413; 1414; 1415; 1416 b; 1417; 1419, 1420; 1146; 1455

NS 15: 307

NS 22: 831

NSD 24: 4 (1936); 55/1-1937

R 4901: 3228. 32; 4607

Freie und Hansestadt Hamburg, Forschungsstelle Geschichte des Nationalsozialismus in Hamburg. Archiv (FGNSHH) 964 NSLB

Institut für Zeitgeschichte München (IZM) Ma 608

Gedruckte Quellen (bis 1945)

Arbeitsplan (der Hauptabteilung Erziehung und Unterricht für das Schuljahr 1936/37) (Ausriß aus einer nicht zu identifizierenden Zeitschrift aus dem Jahre 1936 in meinem Privatbesitz).

31 Ein Indikator ist das starke Interesse und das umfassende Engagement bei den „Hilf mit!“ – Schülerwettbewerben. Die Wettbewerbe waren so angelegt, daß die erfolgreiche Teilnahme einen Unterricht voraussetzte, der sich didaktisch-inhaltlich eng an der NS-Ideologie orientierte.

- Ausführungsbestimmungen vom 4.1.1934. In: RddE, H. 1, S. 4.
- Bericht über die Schulung im NSLB bis August 1934. In: RddE, H. 11, S. 8–9.
- BORST, O.: Schulung der württembergischen Berufsschullehrer im Betrieb.
In: Die Deutsche Berufserziehung. Ausgabe A, 50 (1935), H. 25 (25. Juni 1935). Berlin 1935, S. 295–296.
- Brief aus Schlesien. In: Nationalsozialistische Lehrerzeitung (1932), 2. Folge (Februar), S. 14.
- Das Schulungslager des NSLB Gau Hessen-Nassau, Mainz. In: RddE, H. 11, S. 17–18.
- Die Entwicklung der Schulungsarbeit im NSLB. In: Der Lagerleiter. Beilage zu den aml. Mitteilungsblättern der Hauptstelle Schulung der NSDAP, Nr. 2. Bayreuth 1937, S. 10–14.
- (Erzieher) Niedersachsens Erzieher im Kampf um das Dritte Reich. In: RddE, H. 11, S. 20.
- F.(RIEDMANN), H.: Die Schulung der Deutschen Erzieher. In: RddE, H. 11, S. 2.
- Gauführerschule 1 Franken in Henfenfeld, Kreis Hersbruck b. Nürnberg. In: RddE, H. 6, S. 16–17.
- Gauführerschule 1 Franken in Henfenfeld. In: RddE, H. 11, S. 26–27 (a).
- Gesamtbericht über Schulung. In: RddE, H. 11, S. 10–11.
- Handbuch der Erzieher und Schulen im Gau Weser-Ems nach dem Stande vom 1. Mai 1936 mit allen Veränderungen bis zum 1. November 1936, hrsg. v. NS-Lehrerbund, Gauverwaltung Weser-Ems (Bearbeiter: HANS HUPE). Oldenburg 1936.
- HEHLMANN, W.: Pädagogisches Wörterbuch. Stuttgart ²1941.
- Junglehrer-Schulungslager im Jugenddorf Hassitz bei Glatz vom 2. bis 21. Oktober. In: Pädagogisches Zentralblatt 13 (1933), S. 433–434.
- Mitteilungen des National-Sozialistischen Lehrer-Bundes, Gau Franken. Nürnberg 1935.
- MÜTZE: Wochenendschulung im Gau Westfalen-Süd. In: Die Deutsche Berufserziehung. Ausgabe A: Gewerbliches Schulwesen 54 (1939), S. 321–322.
- Organisation. In: Nationalsozialistische Lehrerzeitung. Kampfblatt des nationalsozialistischen Lehrerbundes 1932, H. 2., S. 14.
- Propagandatätigkeit. In: Nationalsozialistische Lehrer-Zeitung 1931, 8. Folge (Juni), S. 8.
- (RddE) Reichszeitung der deutschen Erzieher 1 (1934).
- (Schulung) Geländesporthliche Schulung im NSLB Gau Köln-Aachen. In: RddE, H. 11, S. 27–28.

- Tätigkeitsbericht des Gauess Sachsen. In: Nationalsozialistische Lehrer-Zeitung 1931, 8. Folge (Juni), S. 8.
- USADEL, G.: Zucht und Ordnung. Grundlagen einer nationalsozialistischen Ethik. Hamburg 1935.
- WOLF, C.: Die Schulung der Lehrer als Grundlage für die Jugenderziehung im Dritten Reich. In: RddE, H. 11, S. 6–8.

Literatur (nach 1945)

- ACHS, O./TESAR, E.: Jugend unterm Hakenkreuz. Erziehung und Schule im Faschismus. Wien/München 1985.
- APEL, H.J./BITTNER, S.: Humanistische Schulbildung 1890–1945. Anspruch und Wirklichkeit der altertumskundlichen Unterrichtsfächer. Köln/Weimar/Wien 1994.
- ARBEITSGRUPPE PÄDAGOGISCHES MUSEUM (Hrsg.): Heil Hitler, Herr Lehrer. Volksschule 1933–1945. Das Beispiel Berlin. Reinbek 1983.
- BOBERACH, H.: Jugend unter Hitler. Bindlach 1990.
- BREYVOGEL, W.: Volksschullehrer und Faschismus. Skizze zu einer sozialgeschichtlichen Erforschung ihrer sozialen Lage. In: HEINEMANN, M. (Hrsg.): Der Lehrer und seine Organisation, Stuttgart 1977, S. 317–343.
- EILERS, R.: Die nationalsozialistische Schulpolitik. Eine Studie zur Funktion der Erziehung im totalitären Staat. Köln/Opladen 1963.
- FEITEN, W.: Der Nationalsozialistische Lehrerbund. Entwicklung und Organisation. Ein Beitrag zum Aufbau und zur Organisation des nationalsozialistischen Herrschaftssystems, Weinheim/Basel 1981.
- GENSCHEL, H.: Politische Erziehung durch Geschichtsunterricht. Der Beitrag der Geschichtsdidaktik und des Geschichtsunterrichts zur politischen Erziehung im Nationalsozialismus. Frankfurt a.M. 1980.
- GÜNTHER, U.: Die Schulmusikerziehung von der Kerstenberg-Reform bis zum Ende des Dritten Reiches. Ein Beitrag zur Dokumentation und Zeitgeschichte der Schulmusikerziehung mit Anregungen zu seiner Neugestaltung. Neuwied/Berlin 1967.
- HESKE, H.: „... und morgen die ganze Welt ...“. Erdkundeunterricht im Nationalsozialismus. Gießen 1988.
- IRMSCHER, J.: Altsprachlicher Unterricht im faschistischen Deutschland. In: Jahrbuch für Erziehungs- und Schulgeschichte 5/6 (1966), S. 224–271.
- KEIM, W.: Erziehung unter der Nazi-Diktatur. Bd. 1: Antidemokratische Potentiale, Machtantritt und Machtdurchsetzung. Darmstadt 1995.

- KIPP, M./MILLER, G.: Anpassung, Ausrichtung und Lenkung: Zur Theorie und Praxis der Berufserziehung im Dritten Reich. In: KIPP, M./MILLER, G. (Hrsg.): *Erkundungen im Halbdunkeln*. Frankfurt a.M. 1995 S. 27–50.
- KÖNIG K.: Spezialuntersuchung: Das „Haus der Deutschen Erziehung“ in Bayreuth (1933/36 bis 1943/45). In: LIEDTKE, M. (Hrsg.): *Handbuch der Geschichte des Bayerischen Bildungswesens*. Bd. III: *Geschichte der Schulen in Bayern von 1918 bis 1990*. Bad Heilbrunn 1997, S. 383–447.
- DERS.: Die Schulung der Lehrer im Nationalsozialistischen Lehrerbund (NSLB) – eine Maßnahme zur Professionalisierung der Lehrerschaft im Dritten Reich? In: APEL, H.J. u.a. (Hrsg.): *Professionalisierung pädagogischer Berufe im historischen Prozeß*. Bad Heilbrunn 1999, S. 154–188 .
- KRAAS, A.: „Qualifizierung“ durch Lagerschulung? – Lehrerlager im Nationalsozialismus. In: APEL, H.J. u.a. (Hrsg.): *Professionalisierung pädagogischer Berufe im historischen Prozeß*. Bad Heilbrunn. 1999, S. 189–206.
- KRAUSE-VILMAR, D.: Das Lager als Lebensform des Nationalsozialismus. Anmerkungen und Fragen. In: *Pädagogische Rundschau* 38 (1984), S. 29–38.
- LEHBERGER, R.: *Englischunterricht im Nationalsozialismus*. Tübingen 1984.
- LINK, J.-W.: *Reformpädagogik zwischen Weimar, Weltkrieg und Wirtschaftswunder. Pädagogische Ambivalenzen des Landschulreformers Wilhelm Kircher (1898–1968)*. Hildesheim 1999.
- MÜLLER-ROLLI, S.: Lehrer. In: LANGEWIESCHE, D./TENORTH, H.-E. (Hrsg.): *Die Weimarer Republik und die nationalsozialistische Diktatur (Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte, Bd. V)*. München 1989, S. 240–258.
- PETZINA, D.: *Autarkiepolitik im Dritten Reich. Der nationalsozialistische Vierjahresplan*. Stuttgart 1968.
- SELMEIER, F.: *Das nationalsozialistische Geschichtsbild und Geschichtsunterricht*. Diss. München 1969.
- WOLSING, T.: *Untersuchungen zur Berufsausbildung im Dritten Reich*. Kastellaun 1977.

Anschrift des Autors:

Dipl. Ing. Dr. phil. Karlheinz König
Studiendirektor; Lehrbeauftragter für Pädagogik
am Institut für Pädagogik der Universität Erlangen
Privat: Hohenloher Str. 13, 97234 Reichenberg

„Die Damen die Wahrheit lehren“

Intentionen populärwissenschaftlicher Wissensvermittlung im 18. Jahrhundert*

1 Einleitung

Die Bildungsgeschichte von Frauen in der Moderne wird generell als eine Geschichte der Ausgrenzung geschrieben, und, bezogen auf das Wissen, vor allem als Geschichte der Konstruktion eines frauenspezifischen Curriculums, zu dem vor allem die Naturwissenschaften nicht gehören. Vor diesem Hintergrund ist es überraschend zu sehen, daß noch im 18. Jahrhundert Frauen ausdrücklich Adressaten naturphilosophischer und naturwissenschaftlicher Literatur wurden. Selbst Texte, die die Erkenntnisse von ISAAC NEWTON thematisierten, unterstellten Frauen als Leser. Diese Literatur, die NEWTONS wissenschaftliche Erkenntnisse allgemeinverständlich darzustellen versuchte (ROUSSEAU 1982, S. 201)¹, war Teil eines schon im 17. Jahrhundert aufkommenden literarischen Genres, das modernes naturphilosophisches respektive naturwissenschaftliches Wissen an Laien der gebildeten Schichten vermitteln wollte. Damit war diese Literaturgattung zwar durch eine Differenz konstituiert, aber es war nicht primär die Differenz der Geschlechter, sondern die von gebildetem und gelehrtem, laienhaftem und expertenhaftem Publikum, mit der die Darstellungsproblematik dieser Schriften bezeichnet

* Für die Diskussionen und Anregungen danke ich Prof. Dr. B. Rang u. Prof. Dr. H.-E. Tenorth.

1 Im Kontext des Newtonianismus erschienen im 18. Jahrhundert zahlreiche populärwissenschaftliche Werke, die ihre Vermittlungsentention auch auf Frauen richteten. Zu diesen zählen JOHN HARRIS „Astronomical Dialogues between a Gentleman and a Lady“ (1719), CHARLES LEADBETTER „The Ladies Astronomy and Chronology“ (1735), ROBERT HEATH „Truth Triumphant, or Fluxions for the Ladies“ (1752), BENJAMIN MARTINS „The Young Gentleman and Lady's Philosophy“ (1755), JAMES FERGUSON „The Young Gentleman and Lady's Astronomy familiar explained in ten Dialogues“ (1768), JÉROME DE LALANDE „Astronomie des dames“ (1785).

war. Deshalb mußten sich die Autoren auch ausdrücklich mit der Frage auseinandersetzen, welche Darstellungsweise von Wissen ihrem spezifischen Adressatenkreis angemessen sein könnte; dann kommen auch wieder Frauen als Adressaten in den Blick.

Innerhalb der populärwissenschaftlichen Literatur werden Frauen auf drei unterschiedliche Arten als antizipierte Leser berücksichtigt: In einem Teil der Schriften werden sie bereits im Titel als alleinige Adressaten angesprochen (u.a. ALGAROTTI 1738; HEATH 1752; LALANDE 1785)², Frauen und Männer werden, ferner, zusammen genannt (u.a. FERGUSON 1768; HARRIS 1719; MARTIN 1755), und schließlich werden Frauen erst im Text als eine Zielgruppe der Vermittlung explizit erwähnt (u.a. GROZELIER 1726–1771; REGNAULT 1729; VOLTAIRE 1738). Wenn also durch diese Bücher den Frauen – wie allen Laien – das neue, die modernen Naturwissenschaften und die Mathematik begründende Wissen zugänglich gemacht werden sollte, dann stellt sich die Frage, ob die Kategorie Geschlecht nicht nur als ein Merkmal der Differenzierung und Spezifizierung der Adressaten bedeutsam wurde, sondern auch die Vermittlungsintention und das Vermittlungskonzept der Autoren prägte, vielleicht so weit, daß die Darstellungsform den modernen Universalismus, d.h. die nur funktionale Unterscheidung, wieder dementiert, den die Zuordnung zur Gruppe der Laien gestiftet hat.

Diese Frage wird in der folgenden Darstellung untersucht. Nach einigen Vorbemerkungen, in denen die an Frauen adressierte, populärwissenschaftliche Literatur in ihrem historischen Kontext verankert wird, werden exemplarisch zwei populärwissenschaftliche Werke – „*Éléments de la philosophie de Neuton mis à la portée de tout le monde*“ (1738)³ von VOLTAIRE (1694–

2 Als Gegenstück zu diesen Büchern können die Werke angesehen werden, die sich an bestimmte Berufsgruppen wandten und damit vor allem an Männer, wie z.B. J. AYRES „*Arithmetick: a Treatise Designed for the Use ... of Tradesmen*“ (1710) (Titel zit. n. ROUSSEAU 1982, S. 209).

3 Sie wurden 1738 erstmals publiziert. Eine zweite Auflage erschien noch im gleichen Jahr, 1741 folgte eine dritte, 1744 die vierte und schließlich 1745 die fünfte und letzte Einzelausgabe. Ab 1748 erschienen die „*Éléments de la philosophie de Neuton*“ in den zahlreichen Werkausgaben. Die berühmteste Werkausgabe ist die Kehler Ausgabe von 1784 (1785). Als Übersetzungen erschienen: „*The Elements of Sir Isaac Newton's philosophy*“ (1738) von J. HANNA, „*Elements of Newton's philosophy in Works of Mr Voltaire*“ (1761–1763) von T. SMOLLET u.a., „*Elementi della filosofia del Neuton esposti dal Signor di Voltaire*“ (1741). Dieser Arbeit liegt die kritische Ausgabe von WALTERS und BARBER (1992) zugrunde. Der zitierte Buchtitel entspricht dem der ersten Ausgabe von 1738.

und „Il Newtonianisme pour les dames“ (1739)⁴ von FRANCESCO ALGAROTTI (1712–1764) – auf solche Differenzen der Adressaten und der Konsequenzen für die Darstellung hin betrachtet. Beide Autoren adressieren ihre Texte (auch) an die Frauen, denen sie die Philosophie NEWTONS vermitteln wollten. Ihre Vermittlungsabsicht und ihr angestrebtes Vermittlungskonzept wird auch ausdrücklich artikuliert; denn bereits in den Vorworten finden sich Hinweise auf die angenommenen Lern- und Bildungsvoraussetzungen und die vermutete Lernbedürftigkeit der intendierten Lernenden.⁵

Die beiden genannten Schriften sind für eine vergleichende Betrachtung besonders interessant, weil sie innerhalb des gleichen sozialen und wissenschaftlichen Milieus um die französischen und englischen Newtonianer entstanden sind. ALGAROTTI hatte VOLTAIRE das Manuskript von „Il Newtonianisme pour les Dames“ 1735 auf dem Landsitz von ÉMILIE DU CHÂTELET in Cirey vorgelesen. Durch diese Lesung und die anschließenden Diskussionen erhielt VOLTAIRE wichtige Impulse für seine spätere Schrift über NEWTONS Philosophie, z.B. die Kenntnis der Arbeiten anderer Newtonianer wie GRAVESANDE und MUSCHENBROECK oder die Idee von der zentralen Bedeutung der Gravitation bei NEWTON. Außerdem übernahm VOLTAIRE den inhaltlichen Aufbau von ALGAROTTIS Buch, indem er ebenfalls von einer Darstellung des Lichts zur Optik und zur Theorie der Gravitation übergang. Dennoch verfaßte er, wie noch zu sehen sein wird, die „Éléments de la philo-

4 Unter dem Titel „Il Newtonianismo per le dame, ovvero, dialoghi sopra la luce e i colori“ erschien das Buch erstmals 1737 in Mailand. 1739 folgte eine zweite, erweiterte und verbesserte Ausgabe, die 1746 mit einer angefügten wissenschaftlichen Abhandlung im Anhang neu herausgegeben wurde. 1750 erschien in Berlin die letzte und endgültige Ausgabe, aus deren Titel die Damen aber bereits verschwunden sind: „Dialoghi sopra la luce, i colori e l'attrazione“ (DE ZAN 1984, S. 133–147; BONORA 1969). 1738 erschien die erste französische Übersetzung „Le Newtonianisme pour les Dames ou Entretiens sur la Lumière, sur les couleurs et sur l'attraction“ von DU PERRON DE CASTERA. Dieser Edition folgte 1739 die zweite und 1741 eine dritte. Von ELIZABETH CARTER stammt „Sir Isaac Newton's Philosophy Explain'd for the Use of the Ladies. In Six Dialogues on Light and Colours“ (1739). 1742 und 1765 erschienen Neuauflagen dieser Übersetzung. 1772 kam „The Lady's Philosophy: or Sir Isaac Newton's Theory on Light and Colours“ als Neuauflage der Ausgabe von 1742 auf den Markt. „Newtons Welt=Wissenschaft für das Frauenzimmer, oder Unterredungen von dem Licht, von den Farben und von der Anziehenden Kraft“ (1745) lautet der deutsche Titel. Dieser Arbeit liegt die Französische Ausgabe von 1739 zugrunde.

5 Um ein besseres Verständnis der französischen Textzitate und eine Kontrolle meiner eigenen Lesart zu ermöglichen, werden diese an Stellen, wo es notwendig erscheint, in den Anmerkungen übersetzt.

sophie de Neuton“ in einem ganz anderen Stil als ALGAROTTI (WALTERS/ BARBER 1992, S. 30–47; MASON 1981, S. 467–480).

2 Bildungskultur und Salon – das historische Umfeld

Für die europäische Bildungskultur des 18. Jahrhunderts war die Auseinandersetzung mit NEWTONS wissenschaftlichem Werk ein dominierendes Thema. Seine Methode galt als sicherer Weg zur Erkenntnis der Natur und der Planetenbewegung, und NEWTONS „Philosophiae naturalis principia mathematica“ (1687) wurde als Triumph des naturwissenschaftlichen Fortschritts und der Vernunft wahrgenommen; denn seine Schrift bot eine systematische Zusammenfassung und axiomatische Durchdringung sowie neue Begründung des damaligen Erkenntnisstandes und in der Gravitationstheorie den entscheidenden Beitrag, der das Bild der Himmelsmechanik perfektionierte. Methodisch wegweisend, verbanden sich Empirismus, Experiment und mathematischer Formalismus zu einer Einheit. NEWTONS Werk entsprach den Bedürfnissen der Zeit und sollte nicht nur den Experten, sondern auch der gebildeten Gesellschaft vermittelt werden (RICHTER 1972; NICOLSON 1973). In Frankreich wurde NEWTON ab den 20er Jahren des 18. Jahrhunderts populär, und dies so sehr, daß VOLTAIRE 1735 in einem Brief an CIDEVILLE feststellte: „Les vers ne sont plus guère à la mode à Paris. Tout le monde commence à faire le géomètre et le phisicien.“⁶ (VOLTAIRE 1735, zit. n. WALTERS/BARBER 1992, S. 40 f.)

Die Bemühungen um Popularisierung setzten auch nicht erst angesichts der Schriften von NEWTON ein, und diese Vermittlung war nicht nur innerhalb des Bildungswesens zu finden. Schon im 17. Jahrhundert hatte eine naturphilosophische und mathematische Wissensvermittlung begonnen, die sich außerhalb der in Schulen, Akademien und Universitäten institutionalisierten Ausbildung vollzog. Diese institutionelle Ungebundenheit ging einher mit einer wissenschaftlichen Kultur, in der die Teilung der Wissenschaft in einen naturwissenschaftlich-mathematischen und einen geisteswissenschaftlichen Zweig noch nicht so dominierte, wie das später diagnostiziert wurde (SNOW 1967), und auch geschlechtsstereotype Vorstellungen, die naturwissenschaftlich-mathematische Bildung noch nicht in dem Maße prägten, wie dies im 19. und 20. Jahrhundert der Fall war (TOBIES 1997; GRABOSCH/ZWÖLFER 1992). Der mathematisch-naturwissenschaftliche Bil-

6 „Die Verse sind kaum noch Mode in Paris. Alle Welt beginnt Geometer und Physiker zu werden.“

dungsbereich befand sich, ebenso wie die modernen Wissenschaften, nicht nur in einer Konstituierungsphase, er war auch von den Anstrengungen allgemeiner Bildung noch nicht separiert.

Die Offenheit des gebildeten Publikums für naturwissenschaftliche Themen spiegelte sich u.a. im Buchhandel des 18. Jahrhunderts. Wissenschaftliche Inhalte wurden in Flugblättern, Periodika, Nachschlagewerken und Büchern auf unterschiedlichem mathematischen, naturphilosophischen und -wissenschaftlichen Niveau in den Vulgärsprachen publiziert. Ein Großteil dieser Veröffentlichungen wandte sich an Leser und Leserinnen ohne mathematische oder naturphilosophische Vorkenntnisse (METZGER 1934; ROUSSEAU 1982). Sie eröffneten daher dem lesenden Publikum einen allgemeinen Zugang zu neuem Wissen, das weder in den höheren Bildungsinstitutionen, wie Ritterakademien, Colleges und Universitäten, die Jungen und Männern vorbehalten waren, noch innerhalb einer häuslichen Erziehung, die insbesondere Mädchen und Frauen die für sie charakteristischen Bildungsmöglichkeiten bot, zum Unterrichtskanon gehörte (GORDEN BODEK 1975/76; HERRMANN 1976; LARDY 1994; SONNET 1987). In der Regel wurden hier nämlich Kenntnisse, die über die Grundrechenarten und Ansätze einer realistischen Bildung hinausgingen oder gar das neue naturphilosophische Wissen umfaßten, nicht vermittelt (SCHÖLER 1970; SNYDERS 1971).

Eine Vielzahl dieser allgemeinverständlichen naturphilosophischen und mathematischen Publikationen wandte sich im 17. Jahrhundert ausdrücklich auch an Frauen und integrierte sie insofern in die Formen naturphilosophisch-mathematischer Wissensvermittlung, die primär auf ungeleitete, autodidaktische oder kommunikative Aneignungs- und Lernprozesse gerichtet war. Für Frauen, die bis dahin von einer systematischen wissenschaftlichen Bildung weitgehend ausgeschlossen waren, und für die nun (natur-)philosophische Wissensinhalte jenseits der klassischen Ausbildungsorte erklärt, beschrieben und publiziert wurden, markierten diese wissenschaftlichen Schriften und vor allem der Ort ihrer Vermittlung eine gravierende historische Zäsur. Sie eröffneten ihnen nicht nur den Zugang zu neuen Themen und Wissensbeständen, sondern banden sie auch in neue Formen der Kommunikation ein. Das wird vor allem in bezug auf die französische Salonkultur und -literatur des 17. Jahrhunderts besonders früh deutlich (BAADER 1986, T. 1, S. 44–67).

Da die Frauen, ebenso wie die meisten der anderen intendierten Adressaten, keine oder nur geringe naturphilosophische Vorbildung besaßen, und die scholastische Naturdarstellung vor einer abstrakteren, mathematischen Sichtweise der Welt weit entfernt war, zeigten sich bald didaktische Schwierig-

keiten in der philosophisch-wissenschaftlichen Wissensvermittlung an Laien – und zwar ganz unabhängig von der Differenz der Geschlechter. Dieses Problem wurde in der Popularphilosophie aufgegriffen, die sich mit didaktischen Fragestellungen befaßte, um eine allgemeinverständliche Form der Darstellung von Fragen und Ergebnissen der Naturwissenschaften zu finden (SCHNEIDER 1993). Sehr früh entstanden vor allem französisch- und englischsprachige Schriften, die in der Verbreitung der Wissenschaften den Kriterien der Allgemeinverständlichkeit, Unterhaltung, Nützlichkeit und Vulgärsprachlichkeit genügen wollten und eine besondere Zielgruppe, die gebildeten Laien, durch Sentenzen wie „pour tout le monde“ oder „pour les dames“ häufig schon im Titel bezeichneten.

Die Integration der Frauen in diese primär auf der eigenen Lektüre basierende Form der Wissensvermittlung kann auch aus der Perspektive der Ökonomie interpretiert und als frühes Indiz für die Entstehung einer modernen Konsumgesellschaft in Europa gelesen werden (LOVELL 1997). Ebenso ist die Bereitschaft, Wissen verstärkt einem breiteren Bevölkerungsteil zugänglich zu machen, vor dem Hintergrund des noch unsicheren Status zu sehen, den die modernen Wissenschaften im 17. und 18. Jahrhundert innerhalb der wissenschaftlichen Institutionen besaßen (ROSSI 1997). Dennoch ist aus der Sicht der historischen Bildungsforschung das Interesse an den Frauen als Lernende von zentraler Bedeutung, vor allem an ihren Lernformen angesichts der modernen Wissenschaften, wie es in den populärwissenschaftlichen Schriftformen des 17. und 18. Jahrhunderts zu finden ist. Es sind insofern die Formen dieser mathematisch-naturphilosophischen Wissensvermittlung selbst, die hier primär zu untersuchen sind; denn sie zeigen die eigenständige Verknüpfung einer für die Moderne insgesamt typischen und insofern universellen mit einer spezifischen pädagogischen Intention – die Bildung der Laien in Verbindung mit der Bildung der Frauen. Während die Wissenschaftshistoriker die dabei entstandene Literatur bereits in ihrer eigenen Perspektive betrachtet und dabei auch Fragen der Popularisierung sowie weiblicher Bildung berücksichtigt haben (MEYER 1955; PEIFFER 1992; PHILLIPS 1990; REYNIER 1929; SCHIEBINGER 1993), hat die historische Bildungsforschung diese Literatur-Gattung und ihren sozialen Kontext noch nicht angemessen erörtert.

Eine wesentliche Voraussetzung für die entscheidende Tatsache, daß Frauen zu den Adressaten des neuen Wissens gehörten, das sich auf die Vernunft, die Beobachtung und die Erfahrung berief, resultierte nicht zuletzt aus dem veränderten neuzeitlichen Denken über die Bildungsfähigkeit und -notwendigkeit von Frauen. Insbesondere durch den Einfluß des cartesianischen

Rationalismus, dem viele Frauen der gebildeten Schichten des 17. Jahrhunderts anhängen (HARTH 1992), wurde die intellektuelle Gleichheit von Mann und Frau nicht mehr grundsätzlich abgestritten (CRAMPE-CASNABET 1994, S. 346–349). In der Diskussion um die Bildung der Frauen und in den Forderungen der Frauen nach Bildung trat vielmehr eine Wende ein; denn die Befürworter der geistigen Schulung wie die fordernden Frauen argumentierten auf der Basis der Vernunftgleichheit der Geschlechter und begründeten ihre Forderungen mit der These, daß die Frau als Mensch ebenso wie als Teil der Gesellschaft zur Bildung und intellektuellen Schulung verpflichtet sei (BLOCH 1979).

Zwar gab es auch weiterhin eine Diskrepanz zwischen den Theorien zur Erziehung von Mädchen und Frauen, der Erziehungspraxis und der tatsächlichen Wissensvermittlung im 17. und 18. Jahrhundert (GORDON BODECK 1975/76), dennoch stieg der Anteil hochgebildeter Frauen innerhalb der gesellschaftlichen Eliten ab dem 17. Jahrhundert deutlich an. BAADER (1986) sieht den Grund für die Teilhabe der Frauen an der neuen Wissenskultur in dem Phänomen begründet, daß innerhalb der Geselligkeits- und Konversationskultur des 17. und frühen 18. Jahrhunderts die klassische Bildung der Männer und die nicht-klassische der Frauen, die sie als „ungelehrten Modernismus“ bezeichnet, zusammentrafen, dort aber als gleichwertig und gegenseitig bildend angesehen wurden (ebd., S. 42).

Frauen wie die Naturwissenschaftlerin ÉMILIE DU CHÂTELET, die Philosophin und Physikerin LAURA BASSI und die Literatin Lady MARY WORTLEY MONTAGU, mit denen VOLTAIRE und ALGAROTTI intellektuell verkehrten, dokumentieren diese Teilhabe der Frauen an der modernen, populären Kultur des Wissens, die sich in den gebildeten Gesellschaftsschichten entwickelte. Sie waren Repräsentantinnen der Geselligkeits- und Konversationskultur, Produzentinnen des neuen Wissens und Objekte von wissenschaftlichen Lehrbemühungen (KLENS 1994; CERANSKI 1996; HALSBAND 1956). Als intellektuelle Vorbilder für die Adressatinnen tauchen sie in VOLTAIRES und ALGAROTTIS Büchern auf.⁷

7 VOLTAIRE, der lange Zeit mit ÉMILIE DU CHÂTELET zusammenlebte und (wissenschaftlich) arbeitete, widmete ihr 1736 ein Lobgedicht, das ihrer Übersetzung der „Principiae“ von NEWTON vorangestellt wurde, sowie das Vorwort der „Éléments de la philosophie de Newton“ (WALTERS/BARBER 1992, S. 186). ALGAROTTI nahm auf LAURA BASSI in dem Gedicht Bezug, das das Interesse der Marquise an NEWTON in „Il Newtonianisme pour les dames“ weckte, und auch Lady WORTLEY MONTAGU steht in Verbindung mit der Publikation seines Buches (BONORA 1969, S. 19 u. S. 568).

Es war gerade diese Verbindung zwischen den Vermittlungsbestrebungen der populärwissenschaftlichen Bücher und den Idealen der „honnêteté“ und „politeness“, die auch die Typen der „femme savante“ (BONNEL/RUBINGER 1994) und der „scientific lady“ (MEYER 1955; PHILIPPS 1990) prägten und die historische neue Situation in der Bildung der Frauen dokumentieren (KLEIN 1993; WALTERS 1997). Zugleich hat diese spezifische Konstellation anscheinend auch vielen Wissenschaftshistorikern den Blick auf die bildungsgeschichtliche Bedeutung dieser Bücher versperrt⁸, die ein kulturhistorisch sensibler Autor wie J. HUIZINGA aber schon früh als besonders bedeutsam hervorgehoben hat:

„Bis in die Salons bestimmt die neue Naturwissenschaft den Ton, wie Fontenelles »Entretiens sur la pluralité des mondes« es bezeugen, und später Algarottis »Newtonianismo per le donne« (1733) [sic] und noch später Eulers »Lettres à une princesse d'Allemagne« (1768) folgen. Man zuckt allzu leicht hin die Schultern über diese Salonwissenschaft der populären Sternkunde und der »phisique amusante«, über dieses wissenschaftliche Rokoko, das nicht viel mehr als ein eleganter und sehr gebildeter Zeitvertreib zu sein scheint. In Wirklichkeit ist es viel mehr als das. Es ist die Einverleibung einer ganz neuen und reichen Domäne in die allgemeine Bildung, Bildung einer Elite, gewiß, aber innerhalb des weitesten Kreises, der damals intellektueller Kultur offenstand. Es bedeutet überdies das Einbeziehen der Frau in die intellektuelle Kultur, eine Angelegenheit von nicht minderem Gewicht.“ (HUIZINGA 1945, S. 154)

Die Distanz der Wissenschaftshistoriker ist andererseits verständlich; denn die Verbindung mit den Höflichkeitsidealen des 17. und 18. Jahrhunderts ließ die populärphilosophische Darstellung vielfach zu einer heute eigentümlich anmutenden Mischung aus wissenschaftlicher Abhandlung und Lehrbuch werden, in der naturwissenschaftliche und mathematische Präsentation, Reflexion, Poesie und Literatur selbstverständlich kombiniert und zu einem Wissenskomples vereint wurden. Diese Verbindung war für das 18. Jahrhundert aber nicht ungewöhnlich, weil sein weiter Literaturbegriff auch die geometrischen und naturwissenschaftlichen Schriften noch mit umfaßte (GRIMM 1994, S. 185). Im Artikel "Lettre" des „Dictionnaire universel“ (1701) von

8 In seiner Studie über die allgemeinverständlichen Physikbücher der Aufklärung kommt KLEINERT (1974) zu folgendem Urteil über ALGAROTTIS „Newtonianisme“: „Bei *Algarotti* trat das Bemühen um eine ernsthafte Darstellung der von ihm propagierten Newtonschen Physik völlig zurück hinter dem Versuch, aus Optik und Gravitationstheorie um jeden Preis eine Unterhaltung für Damen zu machen, deren Interesse an der Physik er dadurch zu wecken hoffte, daß er laufend Querverbindungen zu Liebe, Galanterie und Poesie herstellte.“ (Ebd., S. 139)

FURETIÈRE zeigt sich diese Verbindung: „[...] les vraies belles lettres sont la Physique, la Géométrie et les sciences solides.“⁹

Literarisches Vorbild für die zahlreichen, auch an Frauen gerichteten populärwissenschaftliche Werke waren die „Entretiens sur la pluralité des mondes“ (1686) von FONTENELLE (DOUGLAS 1994). Seine Intention war es, die Frauen durch die Form der Fiktion und das Vorbild einer imaginierten Lernenden anzusprechen, um das System der cartesianischen Philosophie zu vermitteln:

„J'ai mis dans ces Entretiens une Femme que l'on instruit, et qui n'a jamais ouït parler de ces choses-là. J'ai crû que cette fiction me serviroit et rendre l'Ouvrage plus susceptible agrément, et à encourager les Dames par l'exemple d'une Femme, qui ne sortant jamais des bornes d'une personne qui n'a nulle teinture de Science, ne laisse pas d'entendre ce qu'on lui dit, et de ranger dans sa tête sans confusion les Tourbillons et les Mondes. Pourquoi des Femmes cederoient-elles à cette Marquise imaginaire, qui ne conçoit que ce qu'elle ne peut se dispenser de concevoir?“¹⁰ (FONTENELLE 1966, S. 5 f.)

VOLTAIRE und ALGAROTTI gehören in den Kontext dieser Literatur und dieser Bemühungen um eine eigene Form der darstellerischen Artikulation des Wissens in didaktischer Absicht. Sie finden dafür zwar verschiedene, aber eigenständige und bis heute lehrreiche und bedeutsame Lösungen.

3 Voltaire: Wissensvermittlung als geschlechtsneutraler Prozeß

VOLTAIRE folgt zwar der Bildungsabsicht, stellt sich in seinem Text aber bewußt nicht in die literarische Nachfolge FONTENELLES, dessen Darstellungsart er mit „Ce n'est point ici une marquise, ni une philosophie imaginaire“¹¹ (VOLTAIRE 1992, S. 547) vielmehr eine deutliche Absage erteilt. Er orientiert sich an der klaren, schnörkellosen und präzisen Darstellung des

9 „[...] die wahre Literatur sind die Physik, die Geometrie und die soliden Wissenschaften.“

10 „Ich habe in diesen Gesprächen von einer Frau geschrieben, die man unterrichtet und die niemals von diesen Dingen hat sprechen hören. Ich habe geglaubt, daß diese Fiktion mir helfen würde, dem Werk mehr Zustimmung zuteil kommen zu lassen und die Damen durch das Beispiel einer Frau zu ermutigen, die niemals aus den geistigen Grenzen einer Person herausgekommen ist, die über keinerlei Kenntnisse in der Wissenschaft verfügt, deren Verständnis nie über das, was man ihr sagt, hinausging, indem ich in ihrem Kopf ohne Konfusionen die Wirbel und die Welten anordne. Warum sollten die Frauen vor dieser imaginierten Marquise weichen, die nur das begreift, was zu erfassen sie sich nicht entziehen kann?“

11 „Es handelt sich hier weder um eine Marquise noch um eine erdachte Philosophie.“

englischen Schriftstellers HENRY PEMBERTON in „A View of Sir Isaac Newton's Philosophy“ (1729). Exakt beschreibt und diskutiert er NEWTONS Philosophie und die wissenschaftliche Debatte zwischen Cartesianismus und Newtonianismus. Im Vordergrund der Lektüre stehen die konzentrierte Auseinandersetzung und das detaillierte Nachvollziehen der rationalen Begründungen des naturwissenschaftlichen Wissens (KLEINERT 1974, S. 87–104).

In dem Titel der „Elémens de la philosophie de Neuton mis à la portée de tout le monde“ (1738) wendet sich VOLTAIRE weder an ein Geschlecht noch an eine spezifische Personengruppe. Seine Adressatin ist die „monde“. Obwohl dieser Begriff im 18. Jahrhundert auch als eine Bezeichnung für die feine französische Gesellschaft verwendet wurde, meint VOLTAIRE ihn hier umfassend. Der idiomatische Ausdruck „tout le monde“ steht für alle Menschen, denn „la science de la nature est un bien qui appartient à tous les hommes.“¹² (VOLTAIRE 1992, S. 548)

Entgegen der fontanelleschen Darstellungsweise faßt er wissenschaftliches Lernen nicht als eine Ansammlung von Annehmlichkeiten auf (ebd., S. 547), sondern als eine anstrengende, aber auch befriedigende geistige Tätigkeit, die Frauen ebenso wie Männern offensteht: „L'étude solide que vous [DU CHÂTELET, F.B.] avez faite de plusieurs nouvelles vérités et le fruit d'un travail respectable sont ce que j'offre au public pour votre gloire, pour celle de votre sexe, et pour l'utilité de quiconque voudra cultiver la raison et jouir sans peine de vos recherches.“¹³ (Ebd., S. 547) Deutlicher wird diese universalistische Betrachtung der Philosophie im veränderten Vorwort von 1741, in dem sie von VOLTAIRE als eine Geschlechter-, Gesellschafts- und Kulturdifferenzen aufhebende geistige Tätigkeit angesehen wird:

„La philosophie est de tout état et de tout sexe; elle est compatible avec la culture des belles-lettres, et même avec ce que l'imagination a de plus brillant, purvu qu'on n'ait point permis à cette imagination de s'accoutumer à orner des faussetés, ni de trop voltiger sur la surface des objets.“¹⁴ (Ebd., S. 192)

12 „die Wissenschaft der Natur ist ein Gut, das allen Menschen gehört.“

13 „Das gründliche Studium, das sie [DU CHÂTELET, F.B.] über mehrere neue Wahrheiten durchführten und die Früchte einer respektablen Arbeit sind es, was ich der Öffentlichkeit zu ihrer Ehre und zu der ihres Geschlechts biete und zum Nutzen derjenigen, die die Vernunft kultivieren und ohne Anstrengung ihre Forschungen genießen möchten.“

14 „Die Philosophie gehört jedem Stand und jedem Geschlecht. Sie ist mit der literarischen Kultur vereinbar, und sogar mit der brilliantesten Imagination, vorausgesetzt, man hat dieser Imagination nicht erlaubt sich mit Unwahrheiten zu schmücken, oder zu sehr über die Oberfläche der Dinge hinweg zu fliegen.“

Während im Text des Vorworts von 1738 DU CHÂTELET als intellektuelles Vorbild für Frauen hervorgehoben wird, betont der Text von 1741 die Fähigkeit der Frauen, die erlernte Philosophie in ihr gesellschaftliches Leben zu integrieren: „Elle [la philosophie, F.B.] est certainement du ressort des femmes lorsqu'elles ont su mêler aux amusements de leur sexe, cette application constante qui est peut-être le don de l'esprit le plus rare.“¹⁵ (Ebd.) Die Anwendung der Philosophie auf das gesellschaftliche Leben ist aber ebenfalls nicht für die Frauen kennzeichnend; denn es ist eine Eigenschaft der Philosophie selbst, anwendbar und nützlich sein zu können. Aber der Anwendung und Nützlichkeit geht ein intensiver Aneignungs- und Lernprozeß voraus, der sich geschlechtsunabhängig im geistig tätigen, vernünftigen Individuum vollzieht (ebd., S. 547).

Es ist deshalb besonders auffällig, daß das Geschlecht der Adressaten im späteren Widmungsbrief dennoch eine größere Rolle spielt. Bei genauem Lesen zeigt sich, daß VOLTAIRE die Adressaten dann differenziert, wenn er den Menschen nicht mehr primär als geistiges, sondern in erster Instanz als soziales Wesen betrachtet. Als geistige Wesen sind alle gleich, aber als soziale Wesen haben Mann und Frau unterschiedliche Verpflichtungen, die „devoirs de la vie civile“ (ebd., S. 192) respektive „devoirs de la société“ (ebd.). Geschlechterdifferenz wird wirksam, wenn die Frau die Philosophie in ihre „amusements“ und der Mann sie mit dem Unternehmergeist, dem „esprit d'affaires“, oder den Beschäftigungen seines zivilen Lebens, den „emplois de la vie civile“, vereint (ebd.). VOLTAIRES Lebens- und Bildungsideal zeigt sich in den Begriffspaaren Gelehrtheit und Gesellschaft, Zurückgezogenheit und Geselligkeit. Diese bilden zwei Lebensbereiche, die gleichberechtigt nebeneinander existieren und von denen keiner zugunsten des anderen vernachlässigt werden darf¹⁶:

„Qui a fait plus d'usage de son esprit et plus d'honneur aux sciences, sans négliger aucun devoir de la vie civile? Votre [Du Châtelet, F.B.] exemple doit encourager ou faire rougir ceux qui donnent pour excuse de leur paresseuse ignorance, ces vaines occu-

-
- 15 „Sie [die Philosophie, F.B.] ist sicherlich für den Aufgabenbereich der Frauen geeignet, denn sie haben es verstanden, sie mit den Amusements ihres Geschlechtes zu verbinden. Diese dauerhafte Anwendung ist vielleicht die seltenste Geistesgabe.“
- 16 VOLTAIRES Haltung wird auch in einem Brief von ihm an CIDEVILLE 1735 bestätigt (VOLTAIRE 1968–1977, S. 85–135) und auch im Gespräch zwischen zwei jungen Frauen in der Abhandlung „L'éducation des filles“ (1761), das während der Zeit entstand, als VOLTAIRE der Erzieher von MARIE CORNELLE war.

pations qu'on appelle plaisirs, ou devoirs de la société, et qui presque jamais ne sont ni l'un, ni l'autre.“¹⁷ (Ebd.)

Diese beiden Sphären werden von VOLTAIRE durch die Momente der Nützlichkeit und Anwendung miteinander verknüpft. Auffällig wird dies im Widmungsbrief an ÉMILIE DU CHÂTELET von 1741, in dem gesellschaftliche Aspekte an Bedeutung gewinnen. Hier werden die Frauen als Teil der Adressaten besonders hervorgehoben. Auch die Anwendbarkeit und Nützlichkeit der Philosophie für das Leben in der Gesellschaft werden stärker betont, bleiben aber der Vermittlung und Aneignung des Wissens nachgeordnet. Da die Momente der Anwendung und Nützlichkeit durch Gesellschaft und Geschlechterverhältnis definiert sind, erscheint es folgerichtig, daß VOLTAIRE die Unterschiede im gesellschaftlichen Leben in eine Differenzierung seiner Adressaten überträgt. Der gelehrte Bereich bleibt allerdings von dieser Aufgliederung unberührt. Die intendierte Zielgruppe sind weiterhin die Laien, Lernende ohne philosophische Vorbildung, „ceux qui ne connaissent de Neuton et de la philosophie que le nom seul.“¹⁸ (Ebd., S. 549) Für sie soll sein Buch der Anfang einer fortgesetzten wissenschaftlichen Auseinandersetzung sein (ebd.).

4 Algarotti: Geschlecht als Dreh- und Angelpunkt der Wissensvermittlung

„Le Newtonianisme pour les dames“ (1739) von ALGAROTTI erscheint in vielen Punkten zum Werk VOLTAIRES als völlig konträr. In Anlehnung an FONTENELLE begleiten literarische Digressionen, amüsante Einwürfe und metaphorische Umschreibungen und Erklärungen den naturphilosophischen Inhalt: Die Wissensaneignung und -vermittlung soll auch unterhalten.

ALGAROTTI schränkt im Titel den Kreis seiner Adressaten mit der Bezeichnung „dames“ scheinbar ein, die ja nur auf die gesellschaftlich hochstehenden Frauen aus Aristokratie und Großbourgeoisie verweist (GAMILLSCHEG 1964, S. 294). In der Figur der Marquise, der Protagonistin seiner philosophi-

17 „Wer hat mehr seinen Verstand genutzt und den Wissenschaften mehr Ehre gemacht, ohne auch nur eine Aufgabe des zivilen Lebens zu vernachlässigen? Ihr [DU CHÂTELETS, F.B.] Beispiel sollte diejenigen ermutigen und erröten lassen, die als Entschuldigung für ihre faule Ignoranz diese oberflächlichen Beschäftigungen angeben, die man Vergnügen nennt oder gesellschaftliche Verpflichtungen, und die meist weder das eine noch das andere sind.“

18 „diejenigen, die von Newton und der Philosophie nur den Namen kennen.“

schen Dialoge, bietet er ihnen auch eine entsprechende Identifikationsfigur. Der Übersetzer DU PERRON DE CASTERA beurteilt ALGAROTTIS Einführung in NEWTONS Philosophie als ein Buch, das zwar den Frauen gewidmet, aber für Laien und deshalb auch für Männer geschrieben wurde: „[...] son Livre est fait pour les Dames, & sans doute pour les hommes, qui ne sont point initiés dans les mysteres de la Philosophie Newtonienne; doit-il esperer que de pareils Lecteurs l'entendront à demi mot.“¹⁹ (ALGAROTTI 1739, Bd. 1, S. X) Hier stellt sich nun die Frage, ob die Damen nicht – dem Autor und Titel entsprechend – wirklich als einzige Adressaten dieser Vermittlung zu deuten sind (vgl. auch RANG 1994; MYLNE 1979; DOUGLAS 1994).

Bereits ein aufmerksames Lesen des „Épître et preface de l'auteur“²⁰ offenbart eher den Wunsch, einen größeren Adressatenkreis zu erreichen. Es ist die Gesellschaft, die aus der Tradition der italienischen und französischen Hofgesellschaften des 16. und 17. Jahrhundert hervorgegangen ist. In ihre geselligen Zirkel, die Salons, soll die Philosophie Eingang finden und „rappeller la Philosophie du fonds des Cabinets des Bibliothèques, pour l'introduire dans les Cercles, à la Toilette des Dames.“²¹ (ALGAROTTI 1739, Bd. 1, S. xlij) Neben FONTENELLES Buch ist BALDESAR CASTIGLIONES „Libro del Cortegiano“ (1528) (vgl. Bd. 1, S. I) das bedeutsamste Vorbild. Diese Leitbilder stellen bereits zwischen ALGAROTTIS Text und der höfischen Kultur, in der Männer und Frauen gelehrte Bildung und höfische Umgangsformen kultivieren, eine enge Verbindung her. Die ästhetischen Maßstäbe dieser Kultur sind Mündlichkeit, Phantasie, Improvisation, Empfindung, Kurzweil, Plauderei und geistreiche Einfälle und an sie paßt ALGAROTTI in seiner Darstellung die rationale Strenge der Newtonschen Philosophie an. Er löst sie dabei bewußt von den gelehrten Disputen, die der „honnêteté“ als gelehrte Pedanterie gelten: „[...] le sçavoir serve s'il est possible, à polir à orner la société, au lieu de rendre l'esprit sec, de faire naître sur une vieille phrase les disputes frivoles, qui ne finissent point.“²² (ALGAROTTI 1739, Bd. 1, S. lvij, lvijj)

19 „[...] sein Buch ist für die Damen gemacht und ohne Zweifel für die Männer, die kaum in die Mysterien der Newtonschen Philosophie eingeweiht sind. Bleibt zu hoffen, daß solche Leser dies mit halbem Ohr verstehen.“

20 „Epistel und Vorwort des Autors“.

21 „die Philosophie aus den Tiefen der Kabinette, der Bibliotheken zurückzurufen, um sie in die Zirkel und die Toilette der Damen einzuführen.“

22 „[...] das Wissen dient dazu, wenn möglich, die Gesellschaft zu polieren und zu schmücken, anstatt den Geist spröde zu machen und über alte Sätze gehaltlose, nie endende Dispute zu gebären.“

Sein Vermittlungskonzept ist das aristokratische Bildungsideal, das sich aus dem klassischen Dogma des „docere et delectare“ zum „plaire et instruire“²³ bildete.²⁴ In diesem Ideal bestehen gelehrtes Wissen, Wissensvermittlung und gesellschaftliches Leben nicht als getrennte Teile, sondern bilden eine Einheit. Weil der höfische Mensch in erster Linie als ein soziales Wesen betrachtet wird, muß auch die Vermittlung von Wissen entsprechend der herrschenden ästhetischen Maßstäbe präpariert werden: „J'ai entrepris d'orner la verité sans lui ôter le secours des démonstrations, de l'orner aux yeux de ce Sexe, qui aime mieux sentir que Scavoir.“²⁵ (Ebd., S. xlv)

In der Figur der Adressatin und Protagonistin wird die Salongesellschaft symbolisch präsentiert und ist verdichtet gegenwärtig, denn die Ideale der Höflichkeit, Geselligkeit und geistreichen Konversation bilden sich durch die Frau und werden von ihr verkörpert (BAADER 1995; KLEIN 1993). In ihren Händen liegen gesellschaftliche Anerkennung und Akzeptanz. Sie entscheidet letztlich darüber, ob die Wissensvermittlung den Maßstäben der Gesellschaft gerecht geworden ist: „Cette charmante moitié du Monde, qui entraîne toujours les suffrages de l'autre moitié, a donné ses applaudissemens à votre Livre [de FONTENELLE, F.B.], l'a consacré à la posterité de la maniere la plus flatteuse.“²⁶ (ALGAROTTI 1793, Bd. 1, S. xliij)

Wenn ALGAROTTI die Vermittlungssituation und die Eigenschaften seiner weiblichen Hauptfigur beschreibt, entsteht das Bild einer Idylle, in der die Vermittlung als ein Element in einer Reihe gebildeter Gespräche erscheint (ebd., S. 1–20). In der Gesprächssituation erweist sich die Gesprächspartnerin als „honnête femme“. Dies manifestiert sich einerseits in ihrer literarischen Bildung, andererseits in ihren Konversationsfähigkeiten:

„A l'esprit le plus riant, à l'imagination la plus noble, elle joint beaucoup de délicatesse de solidité: supérieure à toutes les autres femmes, sans y songer, elle sçait parler bijoux, rubans, coëffures, lorsqu'il en est besoin, proposer des questions sublimes, quand l'oc-

23 „Vergnügen und Unterweisung“.

24 In vielen Werken des 18. Jahrhunderts leitet dieses Ideal, vergnügen und unterweisen, die Wissensvermittlung. Vgl. u.a. GUILLAUME-HYACINTHE BOUGEANT „Observations curieuses sur toutes les Parties de la physique“ (1719), OLINTHUS GILBERT GREGORY „Lessons astronomical and philosophical for the amusement and instruction of youth“ (1793) und WILLIAM LEYBOURN „Arithmetical Recreations“ (1699).

25 „Ich habe es unternommen, die Wahrheit zu schmücken, ohne ihr die Sicherheit der Demonstrationen zu nehmen, und sie in den Augen des Geschlechts zu verschönern, das eher fühlen mag als wissen.“

26 „Diese charmante Hälfte der Gesellschaft, die immer den Beifall der anderen Hälfte veranlaßt, hat ihrem [FONTENELLES, F.B.] Buch applaudiert und es der Nachwelt auf die schmeichelhafteste Art und Weise geweiht.“

casion le permet: point d'étude, point d'affectation dans ses discours; une aimable négligence les affaïsonne, le feu qu'on y voit briller, n'en est que plus séduisant“²⁷ (ebd., S. 1, 4).

Aufmerksam und interessiert folgt sie den Ausführungen, Erklärungen und Schlüssen des Philosophen, auf die sie durch (Nach-)Fragen und weiterführende Gedanken reagiert. Die Vermittlungssituation und die Gesprächskonstellation, in der die Frau durch einen Mann Bildung erlangt, reflektiert sicherlich die Bildungssituation in den Salons der Zeit (GORDON BODEK 1975/76, S. 185–187). Aber sie ist auch eine literarische Konstruktion, in der dem idealisierten höfischen Geschlechterverhältnis Ausdruck verliehen wird. In den präziösen Utopien wird es als „amitié tendre“ bezeichnet und meint die Freundschaft zwischen Frau und Mann, die von einer ritterlich-aristokratischen und cartesianisch-rationalistischen Ethik geprägt ist (BAADER 1986). Die Darstellung ALGAROTTIS greift dieses Geschlechterverhältnis auf, in dem die Würde und die Bildung von Mann und Frau als ebenbürtig angesehen werden, und macht dadurch auch den „honnête homme“ zu ihrem Adressaten.

Es ist gerade dieses Mann-Frau-Verhältnis, das es ALGAROTTI ermöglicht, das naturphilosophische Wissen mit emotionalen und unterhaltenden Gesprächsaspekten in Verbindung zu bringen. Denn diese Aspekte vermitteln sich nicht ausschließlich durch die Form des Dialogs, der es erlaubt, einen nicht-linear verlaufenden Aneignungsprozeß stilistisch, „net, clair, précis“²⁸, darzustellen (zur Dialogform vgl. HIRZEL 1895, S. 400–408). Es ist die Unterhaltung zwischen Mann und Frau, dank der ALGAROTTI geistreiche und witzige Einschübe, „images de sels“ (ALGAROTTI 1739, Bd. 1, S. 1), in das Gespräch einfügen kann.

Aber es sind auch die Interaktionsmöglichkeiten und –mechanismen des höfischen Geschlechterverhältnisses, die der Frau eine bestimmende Rolle im Gespräch geben und es ihr ermöglichen, ihr Bildungsinteresse durchzusetzen und dem Mann die Rolle zuzuweisen, ihr zu gehorchen: „[...] obéissez, Mon-

27 „Mit dem lieblichsten Geist, der edelsten Imaginationsgabe vereint sie sehr viel Feingefühl für die Stichhaltigkeit ihrer Gedanken: allen anderen Frauen ist sie überlegen, ohne darüber nachzudenken. Sie weiß über Schmuck, Edelsteine, Frisuren zu plaudern, wenn es notwendig ist, sublimste Fragen zu stellen, wenn die Gelegenheit es erlaubt. Keine Studiertheit, keine Affektiertheit in ihren Diskursen. Eine lebenswürdige Nachlässigkeit besänftigt das Feuer, das man in ihnen aufblitzen sieht, macht diese noch verführerischer.“

28 „deutlich, klar und präzise“.

sieur, je m'ennuye d'être encore dans ma première ignorance²⁹ (ebd., S. 13). Sie kann eine angemessene Didaktisierung einfordern:

„Fort bien, Monsier, interrompit la Marquise en souriant, vous me donnez un commentaire qui auroit besoin d'être commenté lui-même encore un peu plus que votre texte. C'est ma faute sans doute; mais enfin la réfraction, les rayons diversément réfrangibles m'épouventent me confondent: tout cela ne m'offre qu'une obscurité impénétrable: un peu plus de clarté, je vous en supplie, faite que je n'aye plus à me plaindre ni de vous ni de moi.“³⁰ (Ebd., S. 14)

Und der Mann muß sich fügen: „[...] il falloit m'accommoder à son goût“³¹ (ebd., S. 2). Dennoch darf er gemäß seiner höfischen Rolle das Gespräch durch galante Einwürfe auflockern, wie z.B. in dem Augenblick, als die Gräfin bedauernd erfährt, daß die Erde ein Planet unter vielen im Sonnensystem ist, und er sie tröstend auf ihre eigene Schönheit hinweist, die einzig durch die Erde hervorgebracht werden konnte (ebd., S. 65).

Intendiert ist also eine Vermittlung, die – entsprechend der Unwissenheit der Adressaten und des Konzepts der unterhaltenden Unterweisung – jeglichen Wissenschaftsjargon zu vermeiden sucht, also nicht allein die soziale Differenz des höfischen Lebens tradiert, sondern das moderne Problem des Laien vorwegnehmen kann:

„Je ne me servirai point du droit que vos raisons me donnent, pour vous proposer de sang froid si la lumière est une substance ou un accident, ou bien l'acte du transparent en tant que transparent; si les couleurs sont la première figuration de la matière, ou une certaine petite flamme, qui s'élance des corps, & dont les parties sont proportionnées à notre vûë. Voyez quelle attention j'ai pour vous, & combien d'ennui je veux vous épargner.“³² (ebd., S. 63).

29 „[...] gehorchen Sie mein Herr, es verdrießt mich, noch immer in meiner ersten Unkenntnis zu verharren.“

30 „Also wirklich, mein Herr, unterbrach die Marquise lächelnd, Sie geben mir einen Kommentar, der wiederum selbst noch mehr kommentiert werden müßte als ihr Text. Dies ist ohne Zweifel mein Fehler. Aber wirklich, die Brechung, die verschieden gebrochenen Strahlen schrecken und verwirren mich. All dies bietet mir lediglich eine undurchdringliche Dunkelheit. Ein wenig mehr Klarheit, ich bitte Sie, machen Sie, daß ich mich weder über Sie noch über mich zu beklagen habe.“

31 „[...] es war notwendig, sich an ihren Geschmack anzupassen.“

32 „Ich bediene mich nicht des Rechts, das Ihre Vernunftgründe mir geben, um ihnen kaltblütig darzulegen, ob das Licht eine Substanz oder ein Akzidens ist oder ein Akt der Transparenz als Transparentes. Ob die Farben die erste Repräsentation der Materie sind oder eine bestimmte kleine Flamme, die von den Körpern ausgeht und deren Teile im Verhältnis zu unserem Blick stehen. Sehen Sie, welche Aufmerksamkeit ich für Sie habe und wieviel Verdruß ich Ihnen ersparen möchte.“

Am Ende des Vermittlungsprozesses hat der Leser, wie die Marquise, einen Einblick in die Newtonianische Philosophie erhalten: „Vous ne savez que par conjecture en quoi consiste les Couleurs la Lumiere, cependant vous pourrez trouver des personnes qui diront que vous savez plus qu'il ne convient à une Dame“³³ (ALGAROTTI 1739, Bd. 2, S. 307). Und obwohl nicht alle immer Anerkennung für ihr Wissen finden werden, fordert ALGAROTTI sie auf, sich weiterhin mit NEWTON zu befassen (ebd., S. 307 f.), da sein Buch als Einleitung nur der Ausgangspunkt für weitere Studien sein kann (ALGAROTTI 1739, Bd. 1, S. 15 u. Bd. 2, S. 261).

5 Wissenschaft und die Bildung der Frauen

Bis zum Ende des 18. Jahrhunderts setzte die NEWTON thematisierende populärwissenschaftliche Literatur eine Vermittlungsform naturphilosophischer und naturwissenschaftlicher Inhalte fort, die zumindest die Frauen der gebildeten Gesellschaftsschichten der Aristokratie und der Großbourgeoisie an wissenschaftlichem Wissen teilhaben lassen wollte. Diesen Frauen boten die populärwissenschaftlichen Darstellungen einen Wissenszugang, der sich nicht primär über Bildungseinrichtungen, sondern über die individuelle oder gemeinsame Lektüre vollzog.

Die Bedeutung einer derartigen Lektüre für die Bildung der Frauen läßt sich anhand der Korrespondenz von Mme DE SÉVIGNÉ ermessen. Sie sah in der Lektüre und einem anschließenden Gespräch über deren Inhalte eine wichtige Funktion, um das Denken zu schulen und zu eigenen Einsichten zu gelangen. Das Bildungserlebnis, das ihr das (populär-)philosophische Buch ermöglichte, sah sie in der Aufhebung dessen, was den Unwissenden vom Wissenden trennt (BAADER 1986, S. 65 f.). Daß Frauen wie Mme DE SÉVIGNÉ, die literarisch, naturphilosophisch und mathematisch außerordentlich gebildet war, ihre Lektüre nicht auf einführende Werke, wie sie VOLTAIRES und ALGAROTTIS Bücher darstellten, beschränkten, ist zu vermuten. Aber VOLTAIRES „Élemens de la philosophie de Neuton“ und ALGAROTTIS „Il Newtonianisme pour les dames“ boten den Frauen einen Wissenseinstieg und bezogen sie in ihre Vermittlungsintentionen ein.

33 „Sie wissen nun nur durch Mutmaßungen, woraus die Farben und das Licht bestehen, trotzdem werden Sie Personen treffen, die sagen werden, daß Sie mehr wissen, als es einer Dame angemessen ist.“

Die Kategorie Geschlecht war für die Vermittlungsintention und das Vermittlungskonzept der Bücher von VOLTAIRE und ALGAROTTI in unterschiedlicher Weise bedeutsam: Bei VOLTAIRE hat das Geschlecht für die Vermittlung und das Vermittlungskonzept keine Bedeutung, Wissen, Wissensvermittlung und -aneignung als intensiver, arbeitsreicher kognitiver Prozeß bilden bei ihm einen adressatenunabhängigen Komplex. Geschlecht wird für ihn lediglich in den Momenten der Wissensanwendung und -nutzung, also im gesellschaftlichen Kontext, als differenzierende Kategorie bedeutsam.

Die Vermittlungsintention und das Vermittlungskonzept bei ALGAROTTI wenden sich vornehmlich an die höfische Gesellschaft. Wissen, Wissensvermittlung und Wissensaneignung als geistreiche, unterhaltende und amüsierende Prozesse werden an den Bedürfnissen und den ästhetischen Maßstäben dieser Gesellschaft gemessen. Die Bedeutung, die das Geschlecht und das Geschlechterverhältnis innerhalb dieser Gesellschaft hatten, bestimmt die Darstellungsform, eine dialogische Handlung, die um die Wissensinhalte konstruiert wird. ALGAROTTI spricht die Frauen an, weil in ihnen die Ideale dieser Gesellschaft vereint sind, und macht dadurch seine Wissensvermittlung „salonfähig“.

In dieser Art der Vermittlung des NEWTONSchen Weltbilds boten sich den Frauen zwei Wissenszugänge, die ihnen im Verlauf der folgenden zwei Jahrhunderte anscheinend verlorengegangen sind. Durch die Entwertung der Unterhaltung als Vermittlungskonzept konnte ALGAROTTIS Vermittlungsform in den post-höfischen Gesellschaften nicht fortbestehen. VOLTAIRES Konzept dagegen setzte sich als Vermittlungsform zwar durch, freilich ohne die Frauen auch weiterhin einzuschließen oder explizit anzusprechen. Sie sahen sich statt dessen immer stärker mit dem Vorurteil weiblicher Unfähigkeit im Hinblick auf die Naturwissenschaften konfrontiert.

Quellen und Literatur

Quellen

- ALGAROTTI, F.: *Le Newtonianisme pour les dames ou entretiens sur la lumie-re, sur les couleurs et sur l'attraction*. Traduits de l'Italien de M. Algarotti. Par M. DU PERRON DE CASTERA. 2 Bde., Paris 1739.
- AYRES, J.: *Arithmetick: a Treatise Designed for the Use ... of Tradesmen*. 1710.

- BOUGEANT, G.-H.: Observations curieuses sur toutes les Parties de la physique. Paris 1719.
- CASTIGLIONE, B.: Libro del Cortegiano (1528). In: Opere di Baldessare Castiglione, Giovanni della Casa, Benvenuto Cellini. (La letteratura italiana, storia e testi, Bd. 27). Hrsg. v. C. CORDIÉ. Mailand/Neapel 1960.
- FERGUSON, J.: The Young Gentleman and Lady's Astronomy Familiar Explained in Ten Dialogues. London 1768.
- FONTENELLE, B.: Entretiens sur la Pluralité des Mondes. (1689) Hrsg. v. A. CALAME. Paris 1966.
- FURETIÈRE, A.: Dictionnaire universel. Den Haag ²1701.
- GREGORY, O.G.: Lessons Astronomical and Philosophical for the Amusement and Instruction of Youth: being a Attempt to Explain and Account for the Most Usual Appearances in Nature in a Familiar Manner, from Established Principles. The whole Interspersed with Moral Reflections. London 1793.
- GROZELIER, N.: Observations curieuses sur toutes les parties de la physique, extraites et recueilliés des meilleurs mémoires. 4 Bde., Paris 1726–1771.
- HARRIS, J.: Dialogues Between a Gentleman and a Lady: wherein the Doctrine of the Sphere, Uses of the Globes, and the Elements of Astronomy and Geography Are Explained ... With a Description of the Orrery. London 1719.
- HEATH, R.: Truth Triumphant, or Fluxions for the Ladies. London 1752.
- LALANDE, J. DE: Astronomie des dames. Paris 1785.
- LEADBETTER, CH.: The Ladies Astronomy and Chronology. London 1735.
- LEYBOURN, W.: Arithmetical Recreations. London 1699³.
- MARTINS, B.: The Young Gentleman and Lady's Philosophy, in a Continued Survey of the Works of Nature and Art: by Way of Dialogue. 2 Bde., London 1755.
- NEWTON, I.: Philosphiae naturalis principia mathematica. London 1687.
- PEMBERTON, H.: A View of Sir Isaac Newton's Philosophy. London 1729.
- REGNAULT, LE PÈRE N.: Les entretiens physique d'Ariste et d'Eudoxe, ou physique nouvelle en dialogues. Paris 1729.
- SÉVIGNÉ, M.: Correspondance (1646–1696). 3 Bde. Hrsg. v. R. DUCHÊNE. Paris 1972, 1974 u. 1978.
- VOLTAIRE: Eléments de la Philosophie de Newton. (1738) Hrsg. v. R.L. WALTERS/W.H. BARBER. Oxford 1992. (The Complete Works of Voltaire, Bd. 15).

Literatur

- BAADER, R.: Dames de lettres. Autorinnen des präziösen, hocharistokratischen und 'modernen' Salons (1619–1698): Mlle de Scudery, Mlle de Montpensier, Mme d'Aulouy. Stuttgart 1986.
- DIES.: Heroinnen der Literatur. Die französische Salonkultur im 17. Jahrhundert. In: BAUMGÄRTEL, B./NEYSTERS (Hrsg.): Die Galerie der Starken Frauen. Düsseldorf 1995, S. 34–50.
- BLOCH, J.H.: Women and the reform of the nation. In: JACOBS, E. (Hrsg.): Women and Society in Eighteenth Century France. London 1979, S. 3–18.
- BONORA, E.: Illuministi Italiani, Opere di Francesco Algarotti e di Saverio Bettinelli. 2 Bde., Milano/Napoli 1969.
- CERANSKI, B.: Und sie fürchtet sich vor niemandem: die Physikerin Laura Bassi (1711–1778). Frankfurt a.M. 1996.
- CRAMPE-CASNABET, M.: Aus der Philosophie des 18. Jahrhunderts. In: DUBY, G./PERROT, M. (Hrsg.): Geschichte der Frauen. Frankfurt a.M./London 1994, S. 333–366.
- DE ZAN: La messa all'indice del Newtonianismo per le dame di Francesco Algarotti. In: Scienza e letteratura nella cultura italiana del Settecento. Bologna 1984, S. 133–147.
- DOUGLAS, A.: Popular science and the representation of women: Fontenelle and after. In: Eighteenth-Century Life 18 (1994), S. 1–14.
- GAMILLESCHEG, E.: Etymologisches Wörterbuch der französischen Sprache. Heidelberg 1969.
- GORDON BODEK, E.: Salonières and bluestockings: educational obsolescence and germinating feminism. In: Feminist Studies 3 (1975/76), S. 185–199.
- GRABOSCH, A./ZWÖLFER A. (Hrsg.): Frauen und Mathematik. Die allmähliche Rückeroberung der Normalität. Tübingen 1992.
- GRIMM, J. (Hrsg.): Französische Literaturgeschichte. Stuttgart 1994.
- HALSBAND, R.: The Life of Lady Wortly Montagu. Oxford 1956.
- HARTH, E.: Cartesian Women: Version and Subversion of Rational Discourse in the Old Regime. London 1992.
- HENRION, C.: Women in Mathematics. The Addition of Difference. Bloomington 1997.
- HERRMAN, U.: Erziehung und Schulunterricht für Mädchen im 18. Jahrhundert. In: Wolfenbütteler Studien zur Aufklärung 3 (1976), S. 101–136.
- HIRZEL, R.: Der Dialog. Ein literarischer Versuch. 2 Bde., Leipzig 1895.

- HUIZINGA, J.: Naturbild und Geschichtsbild im achtzehnten Jahrhundert. In: KAEGI, W. (Hrsg.): *Parerga*. Basel 1945, S. 147–174.
- KLEIN, L.E.: Gender, conversation and the public sphere in early eighteenth-century England. In: STILL, J./WORTON, M. (Hrsg.): *Textuality and Sexuality: Reading Theories and Practices*. Manchester 1993, S. 100–115.
- KLENS, U.: *Mathematikerinnen im 18. Jahrhundert: Maria Gaetana Agnesi, Gabrielle-Emilie Du Châtelet, Sophie Germain*. Fallstudien zur Wechselwirkung von Wissenschaft und Philosophie im Zeitalter der Aufklärung. Pfaffenweiler 1994.
- LARDY, M.: *L'éducation des fille de la noblesse et de la gentry en Angleterre au XVII^e siècle*. Berne u.a. 1994.
- LOVELL, T.: Subjective powers? Consumption, the reading public, and domestic women in early eighteenth-century England. In: BERMINGHAM, A./BREWER, J. (Hrsg.): *The Consumption of Culture, 1600–1800*. London 1997.
- MASON, H.T.: Algarotti and Voltaire. In: *Melanges à la memoire de Franco Simone. France et Italie dans la culture européenne II, XVII^e et XVIII^e siècles*. Genv 1981, S. 467–480.
- METZGER, H.: La littérature scientifique française au XVIII^e siècle. In: *Archéion* 16 (1934), S. 1–17.
- MEYER, G.G.: *The Scientific Lady in England 1650–1760*. Berkeley 1955.
- MYLNE, V.: The bibliothèque universelle des dames 1785–97. In: JACOBS E./BARBER, W.H./BLOCH, J.H. (Hrsg.): *Woman and Society in Eighteenth-Century France*. London 1979, S. 123–136.
- NICOLSON, M.H.: *Newton Demands the Muse. Newtons's Opticks and the Eighteenth Century Poets*. Hamden/Conneticut/London 1973.
- PEIFFER, J.: *Damenwissenschaften in der französischen Aufklärung – einfacher Zeitvertreib oder Teilnahme an der Gelehrsamkeit?* In: GRABOSCH/ZWÖLFER 1992, S. 212–239.
- PHILLIPS, P.: *The Scientific Lady: A Social History of Women's Scientific Interests: 1520–1919*. London 1990.
- RAABE, M.: *Die fürstliche Bibliothek in Wolfenbüttel und ihre Leser. Zur Geschichte des institutionellen Lesens in einer norddeutschen Residenz 1664–1806*. Privatdruck 1997.
- RANG, B.: From the one to the many. Pluralismus als Lehr- und Lernkonzept in Fontenelles *Entretiens sur la pluralité des mondes* von 1686. In: HEYTING, F./TENORTH, H.-E. (Hrsg.): *Pädagogik und Pluralismus*. Weinheim 1994, S. 159–174.

- REYNIER G.: La science des dames au temps de Moliere. In: *Revue des deux Mondes* 15 (1992), S. 436–464.
- RICHTER, K.: *Literatur und Naturwissenschaft. Eine Studie zur Lyrik der Aufklärung.* München 1972.
- ROSSI, P.: *Die Geburt der modernen Wissenschaft in Europa.* München 1997.
- ROUSSEAU, G.S.: *Science books and their readers in the eighteenth century.* In: RIVERS, I. (Hrsg.): *Books and their Readers in Eighteenth-Century England.* Leicester 1982, S. 197–255.
- SCHIEBINGER L.: *Schöne Geister. Frauen in den Anfängen der modernen Wissenschaft.* Stuttgart 1993.
- SCHNEIDER, W.: *Zwischen Welt und Weisheit. Zur Verweltlichung der Philosophie in der frühen Moderne.* In: *Studia Leibniziana* 15 (1983), S. 2–18.
- SCHÖLER, W.: *Geschichte des naturwissenschaftlichen Unterrichts.* Berlin 1970.
- SNOW, C.P.: *Die Zwei Kulturen. Literarische und naturwissenschaftliche Intelligenz.* Stuttgart 1967.
- SNYDERS, G.: *Pédagogie en France aux XVII^e et XVIII^e siècle.* Paderborn 1971.
- SONNET, M.: *L'éducation des filles au temps des Lumieres.* Paris 1987.
- TOBIES, R. (Hrsg.): *Aller Männerkultur zum Trotz. Frauen in Mathematik und Naturwissenschaften.* Frankfurt a.M. 1997.
- WALTERS, A.N.: *Conversation pieces: science and politeness in eighteenth-century England.* In: *History of Science* 35 (1997), S. 121–154.
- WALTERS, R.L./BARBER, W.H.: *Eléments de la philosophie de Newton.* Oxford 1992 (*The Complete Works of Voltaire*, Bd. 15).

Anschrift der Autorin:
Frauke Böttcher
Hochschulrechenzentrum der
Johann Wolfgang Goethe-Universität,
Graefstr. 38, 60054 Frankfurt a.M.
E-Mail: F.Boettcher@rz.uni-frankfurt.de

„Die erzieherische Mission ... ist nie zu verkennen“ Ludwig Hoffmanns Schulbauten als Sozialisationswelten im Berlin des frühen 20. Jahrhunderts

1 Vorgeschichte

Berlin, seit 1871 Hauptstadt des Deutschen Reiches, wurde zum Ende des 19. Jahrhunderts in vielerlei Hinsicht eine Stadt der Extreme: industriell, demographisch, kulturell und nicht zuletzt bildungspolitisch. Sieht man allein auf die Schulbautätigkeit, so kann man mit Fug und Recht von Berlin als einer „Stadt der Schulen“ (LEMM u.a. 1987, S. 86) sprechen.

1877 hatte Berlin als siebte Stadt der Welt die Millionengrenze an Einwohnern überschritten und zählte 1900 bereits zwei Millionen Einwohner. Das Wachstum der Bevölkerung war dabei vor allem auf den Zuzug von kinderreichen Arbeiterfamilien zurückzuführen, die in den neu entstandenen Arbeitervierteln im industriellen Norden und Osten der Stadt Quartier fanden. Die Kinder der Arbeiterfamilien besuchten in aller Regel die seit 1869 unentgeltliche Berliner Gemeindeschule (Volksschule). Da sie in der Versorgungspflicht der Kommune stand, hatte Berlin besonders in den letzten drei Jahrzehnten des 19. Jahrhunderts einen hohen Bauaufwand zu bewältigen, um den immensen Bedarf an neuen Schulhäusern zu decken, der im Jahr 1902 wegen der Verlängerung der Schuldauer von 6 auf 8 Jahre und durch die angestrebte Senkung der Klassenfrequenzen von vormals 70 auf 40 Schüler noch einmal sprunghaft wuchs. 1910 besuchten 111.991 Kinder die Berliner Gemeindeschule (ebd., S. 56), das waren knapp 90 Prozent aller Schulpflichtigen in Berlin. Für diese Klientel wurden zwischen 1871 und 1918 jährlich sechs neue Schulen gebaut. Sie waren sichtbarer Ausdruck einer Bildungsexpansion, zählbar in Stockwerken, Klassen- und Fachräumen, Gebäudeflügeln und Nebenanlagen einer Schule, die im ersten Drittel des 19. Jahrhunderts als Armenschule begonnen hatte.¹

1 KEMNITZ 1999, S. 39. Die Zahl der Gemeindeschulen stieg von 53 im Jahr 1870 auf 312 im Jahr 1918. Von diesen 312 Schulen hatten 285 ein eigens für sie errichtetes Gebäude,

Die Berliner Gemeindeschule, deren Bau seit der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts in das Ressort des Stadtbauamtes fiel, unterschied sich im Hinblick auf Bautechnik, Bautempo und Größe bereits während der Amtszeit der ersten beiden Stadtbauräte, ADOLPH GERSTENBERG und HERMANN BLANKENSTEIN, deutlich von der früheren Armenschule, die noch mit vier Klassenräumen in zwei Stockwerken für 200 Schüler ausgekommen war. Die Schulen der sechziger bis achtziger Jahre des 19. Jahrhunderts waren für 1.000 bis 2.000 Schüler berechnet, hatten 12 bzw. 24 Klassenzimmer, drei bis vier Stockwerke, waren massiv und funktional, auf Dauer gebaut und wiesen ein als zweckmäßig empfundenes räumliches Arrangement auf, das im Ausland in mancherlei Hinsicht als vorbildlich galt.² Wegen ihres ewig gleichen Aussehens wurden die Schulen allerdings zunehmend als architektonisch und ästhetisch nicht mehr zeitgemäß betrachtet.

Die in den neunziger Jahren einsetzende Kritik am schließlich auch kasernenartigen Aussehen der Gemeindeschulhäuser galt vor allem den Schulen BLANKENSTEINS, die sich durchweg durch strenge Symmetrie auszeichneten. BLANKENSTEIN selbst, der von 1872 bis 1896 als Stadtbaurat tätig war, hatte diese ‚Kasernenartigkeit‘ bereits früh zugegeben und zur Begründung auf die immer gleiche Funktion von Schule wie auch auf die Kostbarkeit von Grund und Boden verwiesen (Berlin und seine Bauten 1877, S. 190; vgl. auch SCHMIDT-THOMSEN 1991, S. 3).³ Vor diesem Hintergrund schien sich für BLANKENSTEIN auch das Aussehen seiner Schulen zu rechtfertigen. Seine Kritiker stimmten ihm darin freilich nicht zu, sondern sprachen verächtlich von „Schulkasernen“, die in ihrer Langweiligkeit später zu den „Lehrkommoden mit ihren 30 Schubladen in vier Stockwerken“ gezählt wurden, von denen MEYER (1903, S. 2) meinte, in ihnen würden junge „Menschenpflanzen“ in der „entsetzlichen Regelmäßigkeit einer Baumschule“ gehalten. In ihrem Äußeren, den Fassaden aus rotem und gelbem Backstein, die lediglich durch sparsame Terrakottaverzierungen aufgelockert waren, wirkten die Schulgebäude der Blankenstein-Ära bald nur noch trist und waren dem neuen

die restlichen waren in Häusern untergebracht, die die Stadt für Schulzwecke gemietet hatte (LEMM u.a. 1987, S. 86).

- 2 E.R. ROBSON, erster Architekt des London School Board, lobte die Berliner Gemeindeschule in den höchsten Tönen und kam 1874 in Bezug auf die Schularchitektur insgesamt zu dem Schluß, daß „Germany presents the finest model in the world“ (FILMER-SANKEY 2000). Zum wechselseitigen Interesse an der Schularchitektur in Deutschland und England vgl. auch KEMNITZ 2000.
- 3 Zur allgemeinen und auch sachlich begründeten Orientierung des großstädtischen Schulbaus am Vorbild der Kaserne vgl. RUHLAND 1999, S. 72 f.

Berlin, das sich auf dem Weg zur Weltstadt wähnte, nicht mehr schön genug. BLANKENSTEIN, der sich nicht nur in bezug auf seine Schulbauten, sondern insgesamt jeder Änderung seiner Architekturauffassung starrsinnig widersetzt hatte, war in den Augen der Berliner zu einem „stilistischen Fossil“ (FEUSTEL 1994, S. 37) geworden, dessen Ablösung durch einen neuen Stadtbaurat sehnlichst herbeigewünscht wurde.

Der Wechsel wurde 1896 mit der Wahl von LUDWIG HOFFMANN (1852–1932) in das höchste Stadtbauamt vollzogen. BLANKENSTEIN, der sich trotz aller Kritik noch einmal für dieses Amt zur Verfügung gestellt hatte, erhielt nur noch eine einzige Stimme. 104 von 108 Stadtverordneten hatten für den neuen Hoffnungsträger gestimmt. Mit ihm sollte die Hauptstadt und sollten auch die Schulen schöner werden.

HOFFMANN versah das Amt des Berliner Stadtbaurats 28 Jahre lang, von 1896 bis 1924. Mit öffentlichen Bauten – Badeanstalten, Denkmälern und Feuerwachen, mit Brücken und Brunnen, Krankenhäusern und Museen und nicht zuletzt mit Schulen – hat er das Aussehen des wilhelminischen Berlins wesentlich geprägt.⁴ Seine Schulen, die in der Regel 36 und mehr Klassenzimmer hatten und meist größer waren als die Schulen seines Amtsvorgängers BLANKENSTEIN, galten als Ausdruck der Abkehr vom Kasernenstil. Trotz ihrer Größe brachten diese Schulen HOFFMANN rasch den Ruf eines „Philanthropen“ ein. Dieser Ruf war mit Zuschreibungen verbunden, die den Architekten HOFFMANN zum (Volks-)Erzieher machten und seiner Bautätigkeit pädagogische Intentionen unterlegten. Auf diese Weise wurde ihm nach 1900 auch ein Platz im pädagogischen Diskurs eingeräumt, den er von sich aus nicht beansprucht hatte. Die Rede von der nie zu verkennenden „erzieherische(n) Mission“ seiner Bauten, die das Berliner Tageblatt am 12. Mai 1906 herausgestellt hatte, mag ihm geschmeichelt haben. HOFFMANN selbst aber hat sich nie als Erzieher oder gar als Missionar des Ästhetischen verstanden, sondern immer als Künstler definiert.

Die folgende Untersuchung geht der Frage nach, was die HOFFMANNschen Schulbauten für den pädagogischen Diskurs interessant machte und was daraus für den Zusammenhang von Architektur und Pädagogik folgt. Exemplarisch wird dabei den als pädagogisch wahrgenommenen Botschaften des architektonischen Arrangements von Schule als Sozialisationswelt nach-

4 Die meisten dieser Bauten sind erhalten geblieben, dagegen sind viele der freistehenden Skulpturen, die den Gebäuden zugeordnet waren, im Zweiten Weltkrieg zerstört worden. Zu HOFFMANNs Bauten in Berlin vgl. das Werkverzeichnis von VIERGUTZ 1992, das die überarbeitete Fassung der Zusammenstellung von REICHARDT, SCHÄCHE u.a. darstellt (deren Version ist veröffentlicht in: REICHARDT/SCHÄCHE 1987, S. 97–102).

gegangen. Dazu werden (2) das Selbstverständnis des Architekten und die historische Bauaufgabe beschrieben und (3) jene Gestaltungselemente vorgestellt, die HOFFMANN den Ruf des Philanthropen einbrachten. Unter (4) werden schließlich HOFFMANNs Schulbauten im öffentlichen volkspädagogischen Diskurs und im Diskurs der Pädagogen betrachtet.

2 Der Architekt als Künstler

LUDWIG HOFFMANN war 1896, nachdem er den Wettbewerb um den Bau des Leipziger Reichsgerichts gewonnen und nach dessen Fertigstellung das „uneingeschränkte Lob des Kaisers“ empfangen hatte, zum begehrtesten Architekten Deutschlands geworden (SCHÄCHE 1983, S. 35 f.). Bevor der gebürtige Darmstädter am 1. April 1896 zum Stadtbaurat von Berlin gewählt wurde, war ihm die überaus lukrative Stelle eines bautechnischen Chefs und vortragenden Rates im Reichsamt des Inneren angeboten worden. Auf dieser Stelle wäre er als Geheimer Oberregierungsrat zum ranghöchsten Architekten des Reichs aufgestiegen. Für das wenngleich hauptstädtische, so doch im Rang niedrigere Amt hatte er sich – wie SCHÄCHE nach den Lebenserinnerungen HOFFMANNs schreibt – der Attraktivität der mit diesem Amt verbundenen „verschiedenartigen Bauaufgaben“ wegen entschieden (ebd.). Da ihm zudem ein beträchtlicher Bauetat (jährlich 10 Millionen Mark) in Aussicht gestellt wurde, hatte sich HOFFMANN aus der praktischen Entwurfsarbeit eine befriedigendere Tätigkeit versprochen als aus der des vortragenden Rats in der obersten Reichsbehörde (FEUSTEL 1994, S. 34).⁵

Den Ausschlag für seine Entscheidung hat ganz offensichtlich HOFFMANNs Selbstverständnis als nicht nur planender und begutachtender, sondern als ‚praktizierender‘ Architekt gegeben. Als Architekt war er ein Künstler, der „malerische Gestaltung“ und „Wirkung“ zu seinen Lieblingsvokabeln zählte und dem „die Verantwortung des Künstlers [...] Privilegium (zugleich)“ war. Der „Künstler allein konnte die notwendigen Entscheidungen treffen“ (SCHÄCHE 1983, S. 10). In der Kombination dieses Privilegs mit dem praktischen Entscheidungsrecht seines Amtes war HOFFMANN im Laufe der Zeit fest davon überzeugt, daß auch „nur er wirklich beurteilen könne, was in jedem Falle nottat“ (ebd.). Mit diesem Selbstbewußtsein und der freundschaftlichen Verbindung zur kaiserlichen Familie füllte er seine Spitzenposition in der hauptstädtischen Bauverwaltung aus. Daß HOFFMANN

5 Zu HOFFMANNs Biographie, seinen einzelnen Arbeiten und Ehrungen vgl. v.a. SCHÄCHE 1983; REICHARDT/SCHÄCHE 1987, aber auch FEUSTEL 1994 (dort S. 27 ff.).

schließlich auch noch nach 1918, nach verlorenem Weltkrieg und Abdankung des Kaisers, im Amt blieb und ihn die Stadtverordneten 1920 ein weiteres Mal zum Stadtbaurat wählten, zeigt, welche Autorität er sich als Hauptstadarchitekt über den politischen Wandel hinaus erworben hatte. Als er schließlich abgewählt wurde, war er 72 Jahre alt.

Das Credo, mit dem HOFFMANN lange zur Zufriedenheit der Hauptstädter gearbeitet hatte, ist am deutlichsten dem Vorwort einer elfbändigen Repräsentationsreihe mit insgesamt 550 großformatigen Tafeln mit Zeichnungen und Fotos sowie Kommentaren zu einzelnen Bauten zu entnehmen, mit der die Stadtoberen 1906 ihre Neubauten und ihren Stadtbaurat feierten. In diesem Vorwort bekannte sich HOFFMANN zur Rücksicht auf die in Kunstperioden früherer Jahrhunderte geschaffenen Bauwerke und auf die jeweilige Umgebung.⁶ Daraus resultierte für ihn, „sich bei der Lösung neuer Aufgaben verschiedener Formensprachen zu bedienen“ (Neubauten, Bd. 1, 1906). Die Kunst des Architekten bestand schließlich darin, „in gefälligen Formen Gedanken auszudrücken und hierbei beabsichtigte Wirkungen zu erzielen“ (ebd.). Das blieb in allem, was er baute, sein Motto. Als bekennender Eklektizist grenzte sich HOFFMANN gleichzeitig von jedem „planlose(n) Aneinanderfügen bekannter oder unbekannter Motive, seien sie auch noch so prunkvoll“, ab: daraus würde „niemals ein Kunstwerk entstehen“. Er setzte dagegen auf eine „klare, ungezwungene und den Bedürfnissen in einfacher Weise Rechnung tragende Grundrißposition“ und auf Konzentration, die alles, „jedes Glied und jedes Motiv zu vermeiden“ hatte, das „der Erreichung der beabsichtigten Wirkung nicht nachweisbar dienlich“ war (ebd.). Diese Auffassung kam den Gemeindeschulen zugute, die bis dahin gänzlich im Schatten höherer Bildung und ihrer Gebäude gestanden hatten. HOFFMANN beendete für die Berliner Gemeindeschule nicht nur das Kapitel der Schulkasernenarchitektur, sondern trug mit der Gestaltung von Schule auch zu ihrer sozialen Aufwertung bei.

Die Gemeindeschulen wurden in der Regel als Doppelschulen gebaut. Ursprünglich waren für Jungen und Mädchen separate Schulen geplant worden. Dies hatte man aber bereits im letzten Drittel des 19. Jahrhunderts aus Sparsamkeitsgründen zugunsten von Doppelschulhäusern aufgegeben. Durch den

6 Er war in diesem Bekenntnis seinem Münchner Kollegen THEODOR FISCHER sehr nahe, der auf dem ersten deutschen Kunsterziehtag in Dresden 1901 insbesondere für den Schulbau die Anlehnung an die örtliche Bauüberlieferung und darüber den Anschluß an das Volkstümliche gefordert hatte. Zu den Wirkungen des viel diskutierten Referats von Fischer über „Das Schulgebäude“ auf die Schulbauentwicklung allgemein und speziell in Baden vgl. RÜHLAND 1999, zu FISCHER ebd., S. 28 und die Fußnote 800 auf der S. 230.

Bau von Doppelschulen standen zentrale Räume, die Aula und die Turnhalle und später auch das Physikzimmer, der gemeinsamen Nutzung durch beide Schulen zur Verfügung. Die Separierung erfolgte so, daß Jungen und Mädchen ihre Schulen, die sich lediglich unter einem Dach befanden, durch getrennte, entsprechend beschriftete Eingänge betraten. Auf diese Weise sollte gewährleistet werden, daß sich Jungen und Mädchen – aus Gründen der Sittlichkeit – in der Schule nicht oder zumindest wenig begegneten. Die Höfe der beiden Schulen wurden in der Regel durch eine Mauer getrennt oder lagen rechts und links vom Schulgebäude.

HOFFMANN hat laut jüngstem Werkverzeichnis (VIERGUTZ 1992, S. 287–310) insgesamt 75 Schulen gebaut. 53 davon waren Gemeindeschulen. Sie machten also den größten Teil seiner Schulbauten aus.⁷ Darüber hinaus entstanden 7 höhere Schulen (Gymnasien, Realgymnasien und Lyzeen), 11 Schulen, die dem Bereich des Fort- und Berufsschulwesens zuzurechnen sind, und 4 Turnhallen. In der Verteilung über Berlin, das bis zur Eingemeindung seiner Vororte 1920 aus lediglich sechs Bezirken bestand, stand der Bezirk Prenzlauer Berg an der Spitze der Schulneubauten. Hier wurden 23 Schulen gebaut, im Wedding 18, im Friedrichshain 14, im Tiergarten 6, in Kreuzberg ebenfalls 6, in Mitte aber lediglich 2.⁸ Die Mehrzahl befand sich eindeutig in der Nähe der Industriestandorte, die am Stadtrand von Berlin entstanden waren und zugleich die Berliner Arbeiterbezirke bildeten. Es waren die einfachen Gegenden, in denen HOFFMANN seine Schulen baute. In künstlerischer Entsprechung des Sozialen wurden sie einfach und schlicht gehalten, galten aber in städtebaulicher Hinsicht bald als „Geschmacksinseln im wilden Häusermeer Berlins“ (SCHÄCHE 1983, S. 166).

Zeitlich gesehen wurde die Mehrzahl der HOFFMANNschen Schulen, die zwischen 1898 und 1921 entstanden, vor dem Ersten Weltkrieg gebaut, wobei das Datum des Kriegsbeginns für die Bautätigkeit insgesamt nicht den Einschnitt markierte, den HOFFMANN in seinen Tagebüchern dieser Zeit noch vermerkte. Galt ihm der Krieausbruch 1914 noch als „scharfe(r) Schnitt in

7 REICHARDT und SCHÄCHE (1987) waren bei ihrem „Versuch eines Werkverzeichnisses“ auf insgesamt 63 Schulbauten gekommen. Sie zählten 47 Gemeindeschulbauten. Divergierende Angaben finden sich dann bei SCHMIDT-THOMSEN 1991 (S. 19 und S. 37), der einmal von 46, ein anderes Mal von 48 Gemeindeschulen schreibt, ungeachtet dieser leichten Differenz aber, wie die anderen auch, die Gemeindeschule eindeutig als quantitativ bedeutendste Bauaufgabe HOFFMANNs herausstellt.

8 Die Zahlen wurden nach REICHARDT/SCHÄCHE 1987 und VIERGUTZ 1992 zusammengestellt. Sie enthalten alle Schultypen. Schulkomplexe aus mehreren Schulen wurden einfach gezählt.

manche friedliche Arbeit“ (ebd., 1983, S. 9), so stellte er später erstaunt fest, daß der Schnitt so scharf gar nicht war. Es sollte sich zeigen, daß die hauptstädtische Bautätigkeit wie die anderer Städte auch kaum Beschränkungen unterlag. In den Erinnerungen erzählt HOFFMANN relativ ungebrochen weiter von Schulbauten für die Stadt und von Wettbewerben, zu deren Beurteilung er eingeladen wurde (ebd.). Im Schulbau sind für die Zeit des Ersten Weltkriegs 18 Neubauten zu verzeichnen. Mit der Fertigstellung bzw. Einweihung von gleich 10 Schulen in einem einzigen Jahr, 1915 (REICHARDT/SCHÄCHE 1987, S. 100 f.), wurde im Vergleich zur Vorkriegszeit sogar ein Rekord erzielt.

Wenn man HOFFMANNs Schulbauauftrag genauer ansieht, zeigt sich, daß er sich bei weitem nicht allein auf das eigentliche Schulhaus bezog, sondern auf die Projektierung eines Ensembles sehr verschiedener Funktionsbauten.

Von besonderer Bedeutung für den Berliner Gemeindeschulbau war die Einlagerung anderer, schulfremder öffentlicher Einrichtungen. Nachdem bereits im 19. Jahrhundert Volksbibliotheken und Lesehallen unter Schuldächern eingezogen waren, war es nur noch ein kleiner Schritt, bis die Schule von einem Bildungszentrum der Gemeinde auch zu einem Außenposten öffentlicher Dienste wurde. Dafür sorgte nach 1908 die behördliche Anweisung zur räumlichen Integration von Standesämtern, Steuereinnahmestellen, Feuerwehr und Gasrevierinspektionen, Straßenreinigungs- und Parküberwachungsdepots in Schulen.⁹ HOFFMANN kam dieser Aufgabe ohne besondere Rückfrage oder gar Protest nach. Ganz im Gegenteil wendete er sie von der Auftragsseite öffentlichen Bauens hin zur Kunst. War ihm schon die Errichtung von Rektor- und Lehrerwohnhaus auf dem Schulgelände sowie die Einbindung von Schuldiener- und Heizerwohnungen in Schulgebäuden, die zu den traditionell bekannten Aufgaben von Schularchitektur zählten, nicht unangenehm, so kamen ihm diese Außenposten gerade recht, konnte er mit ihnen doch z.T. die Grundrisskompositionen noch variabler gestalten und nicht zuletzt den Fassaden unterschiedliche Repräsentationsfunktionen zuweisen.

Hinsichtlich der beschriebenen Bauaufgaben war der Architekt vor allem als Disponent und Arrangeur von Räumen gefordert. Die Räume selbst hingegen waren, angefangen von ihrer Lage hinsichtlich des Lichteinfalls, über Länge, Breite und Höhe, die Anzahl und Größe von Fenstern, die minimale

9 Vgl. im einzelnen die Auflistung der Gebäude in VIERGUTZ 1992, S. 293 ff. sowie in Berlin und seine Bauten 1991, S. 353–406, mit detaillierten Angaben auch zu Material und Anordnungen.

Höhe von Fensterbrüstungen bis hin zur Anordnung von Lehrerpodest und Tafel vorgegeben und teilweise normiert. Hier hatten Schulhygiene, Schülerzahlen, Klassenfrequenzen und didaktisches Grundkonzept eine Architektur fixiert, die HOFFMANN lediglich verwaltete. Daß es ihm dabei dennoch gelang, seinen Schulbauten eine flexible Gestalt zu geben, verweist auf das besondere Geschick, mit dem sich HOFFMANN als Arrangeur von Schule hervortat. Für die Durchbrechung starrer Schemata nahm er sogar die Kritik der Pädagogen in Kauf, die sich des öfteren an verschiedenen Details störten, etwa an einer fehlenden Trennwand zwischen Mädchen- und Jungenschule oder einem Mauersockel, der den Kindern das Platznehmen, Balancieren und Klettern erlaubte (SCHÄCHE 1983, S. 185). Dennoch: Wirklich zu gestalten gab es an dieser Stelle wenig, wie ein Blick auf die Rahmendaten zeigt.

Der offizielle Programmrahmen, der die Schule allein betraf, enthielt nach WILHELM MÜNCH 1912 (S. 18 f.) für ein Doppelschulhaus „je zwei Amts-, Konferenz-, Karten- und Lehrmittelzimmer, zwei Apparateräume, zwei Horträume, ein Physikzimmer, eine Aula, 36 Klassenzimmer, Schulküche, Turnhalle und Brausebadanlage mit Nebenräumen“. Verglichen mit dem Raumprogramm für Schulen vor 1900 hatten sich nur marginale Veränderungen ergeben. Die zur Jahrhundertwende eingeweihten Schulen hatten bereits die dem Lehrplan der Gemeindeschule entsprechenden Standards aufzuweisen und waren, hinsichtlich der Ersatzfunktion, die die Gemeindeschule in hygienischer Hinsicht erfüllen sollte, auch bereits mit je einem Brausebad ausgestattet.¹⁰ Neu hinzu kamen das Physikzimmer, die Schulküche und die Horträume, wobei letztere die Schule in ihrer beginnenden Sozialfunktion zur Betreuung von Kindern über die vorgeschriebene Unterrichtszeit hinaus auswiesen.

Kunst setzte dort an, wo „Baumassen“ nach der Funktion zu verteilen waren, über die Materialien, die Fassadengestaltung, die Hinzuziehung von Bildhauern und damit über den Bauschmuck zu entscheiden war. Der Schule ein Gesicht zu geben und von dem zu erzählen, was im Inneren vor sich geht, dieser Aspekt des Schulhauses war es, der das Künstlerische noch einmal besonders herausforderte. Insofern waren Fassadengestaltung und die Auswahl von Schmuckelementen bei HOFFMANN nicht nur architektonisches Beiwerk, sondern rückten im Hinblick auf die Klientel von Schule ins Zentrum seiner Überlegungen.

10 Vgl. das Flächen- und Raumprogramm Berliner Gemeindeschulen um 1900 mit detaillierten Angaben u.a. zu Grundstücks- und Raumgrößen, Klassenstärken und Fensterflächen von Schulen in Berlin und deren Vororten in SCHMIDT-THOMSEN 1991, S. 18.

Im Rückblick auf die Jahre 1903, 1904 und 1905 gibt HOFFMANN in seinen Lebenserinnerungen seiner Intention schulischen Bauens folgendermaßen Ausdruck:

„Die Bevölkerung der Stadt Berlin nahm in jenen Jahren stark zu, im Innern erweiterte sich die Geschäftsgegend und drängte die Bewohner mehr und mehr nach der Peripherie. Dazu kam die Einführung von Fach- und Fortbildungsschulen sowie auch eine Beschränkung der Schülerzahl in den einzelnen Klassen älterer Schulen. Dies alles erforderte neue Schulgebäude in großer Zahl. War auch das Bauprogramm in manchen Fällen das gleiche, so führten doch andere Formen der Grundstücke und ganz besonders die Rücksichtnahme auf die bestehenden Nachbargebäude zu verschiedenen Lösungen, so daß von den vielen Schulgebäuden, welche ich mit den Jahren projektierte, kaum zwei einander ähnlich sind. Schon mit Rücksicht auf die Kinder hielt ich solche Bauten sehr einfach. In dieser äußerlich unangenehm aufgebauchten und größenwahnsinnigen Zeit erschien mir das angebracht. Helle freundliche Räume mit einigen wenigen bescheidenen liebenswürdigen Einzelheiten, sowie eine ruhige und dabei sorgsam abgestimmte Architektur im Äußeren unterschieden sie von den benachbarten, mit Giebeln, Türmchen, Balkons, Loggien und minderwertigen Stuckornamenten belasteten Häusern.“ (SCHÄCHE 1983, S. 166)

Der Gedanke der „freundlichen Umgebung“ beherrschte den HOFFMANNschen Schulbau. Er fand seine Entsprechung in Wandfriesen und ornamentverzierten Türen im Innern sowie Reliefs und Skulpturen im Äußeren der Gebäude. Erstere sollten die Klassenzimmer zu wohnlichen Stuben machen, letztere den scharfen Ton von Fassaden und die Riesenhaftigkeit der Gebäude mildern. Die „liebenswürdigen Einzelheiten“ (ebd.) bedeuteten Abweichung vom öden Einerlei früherer Schulhäuser und -räume. Sie sollten die Aufmerksamkeit von Kindern auf sich ziehen und Schule freundlicher aussehen lassen. Dieses Motiv, das im Krieg noch einmal eine Steigerung erfuhr, durchzog HOFFMANNS Schulbautätigkeit: „Je grausamer der Krieg sich fühlbar machte, um so mehr war ich bemüht, den Kindern ihre Schulgebäude freundlich zu gestalten.“ (Ebd., S. 251) Als solch ein „Freund der Kinder“, der ermuntern und trösten wollte, und dabei doch zugleich verschleierte, was die Wirklichkeit des Lebens und der Schule für Kinder bereithielt, wurde er zum Philanthropen.

3 Der Künstler als Philanthrop

HOFFMANN baute keine Schule ohne „Bilder“. Schon allein darin unterschied sich „seine“ Schule von denen, die BLANKENSTEIN bis 1896 gebaut hatte. HOFFMANN stand in dieser Hinsicht im Trend moderner Schularchitektur, die sich schon seit 1870 darum bemühte, Schule nach außen hin erkennbar zu machen und sie anders zu gestalten als Kasernen oder öffentliche Repräsen-

tationsbauten.¹¹ Von dieser Intention her, weil Ornamentik ihm nicht ausreichte und die Klientel angesprochen werden sollte, war er von Beginn an auf der Suche nach Bildhauern, die ihm die Bilder lieferten, mit denen sich Schule identifizieren ließ. Bis 1903 arbeiteten für ihn OTTO LESSING, HERMANN GIESECKE, AUGUST VOGEL, ERNST WESTPHAL und HUGO LEDERER. Sie schmückten vor allem Pfeiler im Eingangsbereich der Schulen und gestalten Eingänge oder Fassadenelemente. Sie führten ein Bildwerk ein, das bei vielfach humoristischer Qualität doch sehr stark didaktisierte. Allegorische Darstellungen von Lehrern und Lehrerinnen als Versinnbildlichung von alter und neuer Pädagogik, Jungen- und Mädchenköpfe sowie Tiere und Blumenkörbe zählten zu den beliebtesten Figuren. Bei der Verwendung von Tieren aus Fabeln und Märchen verließen sich die Bildhauer darauf, daß sie den Kindern in ihrem pädagogischen Symbolcharakter bekannt waren. Darauf gründete sich die Lesbarkeit der Bilder, die gut und schlecht, richtig und falsch gegenüberstellten und ein Identifikationsangebot unterbreiteten: Bienen und Ameisen standen für den Fleiß, Eulen und Raben für die Weisheit, Schnecken für Langsamkeit und Faulheit und der Pfau für die Eitelkeit. Daß auch der Fuchs Verwendung fand, führte bei den Erwachsenen, die die Bilder in pädagogischer Emphase immer wieder interpretierten, allerdings zu Verwirrung; Schlaueit war im Hinblick auf die Schule eine eher umstrittene, „dubiose Qualität“ (SCHMIDT-THOMSEN 1991, S. 37).

Unabhängig von widerstreitenden Meinungen hinsichtlich der Fuchses als Bildmotiv, waren sich die Interpreten des frühen, von HOFFMANN eingesetzten Bildwerkes darüber einig, daß mit ihm der Durchbruch zum ‚charakteristischen‘ Schulhaus gelungen war. In Betrachtungen über HOFFMANN'S Schulen ‚der ersten Stunde‘, die 1900 in der Glogauer Straße und in der Grenzstraße eingeweiht wurden, gerieten sie im Hinblick auf die Gebäudeanordnungen und das von HERMANN GIESECKE angefertigte Bildwerk förmlich ins Schwärmen. HOFFMANN bekam Lob für Wandfriese mit immer wechselnden Elementen (Disteln, Eichenzweigen, Rosen, Schmetterlingen etc.) in Klassenzimmern und für besonders kinderbezogene Darstellungen in den Horträumen. Damit waren Friese gemeint, auf denen das vermeintliche Lieblingsspielzeug der Kinder abgebildet war. Sie zeigten Mädchen beim Tanz,

11 RUHLAND (1999, S. 131 f.) weist mit Blick auf die Analysen von HERMANN LANGE (1967) zum Schulbau in der frühen Neuzeit darauf hin, daß die „charakteristische Gestaltung“ von Schule zwar eine lange Tradition hat, die Erkennbarkeit aber bei weitem nicht immer gegeben und die „Fassade eben nicht Gesicht“, sondern häufig „Maske“ (zit. ebd., S. 244) war, was zum Ende des 19. Jahrhunderts die Kritik der Kunsterzieher hervorrief.

Häuser und Pflanzen im Mädchenhort und im Jungenhort Burgen, Schaukelpferde und Wachhäuschen mit Soldaten (Die innere Ausstattung 1900, S. 281 u. 284). Besondere Bewunderung erfuhr schließlich der „sparsame bildnerische Schmuck am Äußeren“ in seinen „sinnige(n) Beziehungen auf die Schule“. Der hier zitierte Autor verwies damit auf die bereits erwähnten antithetischen Gegenüberstellungen von Faulheit und Fleiß mittels Schnecke und Biene sowie auf die symbolische Verwendung „frische(r) Kindergesichter“, die „aus wildem Rosengezweig (ragen)“, denen man ansehe, „daß sie mehr die Rosen, als die Dornen des Schulbesuchs empfinden“ (ebd., S. 284 f.). Während diese Symbolik als Entsprechung der schulischen Programmatik verstanden wurde, gerieten die drei aus Eichenlaub herauslugenden Fuchsköpfe in den Verdacht, „ganz unwillkürlich etwas zu sehr an Schlaueit und Gerissenheit“ zu mahnen, die einer Erziehung zu „brauchbaren Menschen“ nicht gut zu Gesicht stehe. Dem Zeitgeist gegenüber, der „freilich mehr die Fuchschlauheit“ betone, wäre die Schule in der Pflicht, „das Ideale“ zu „pflegen, auch im Osten Berlins!“¹² (Ebd., S. 285)

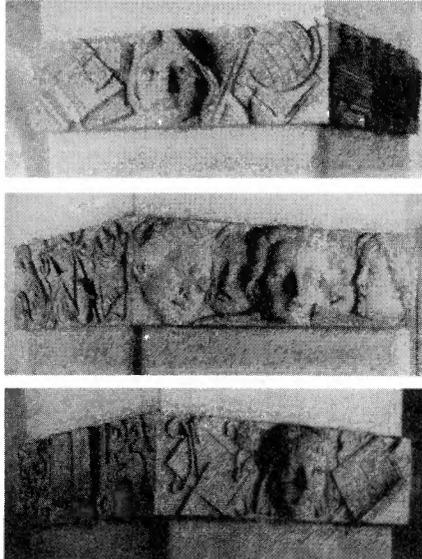
Ganz anders urteilte der Berliner Lokalanzeiger vom 15. Mai 1900 über die Fuchsköpfe. Hier wurden sie als „Allegorie auf die Klugheit der hellen Berliner Kinder“ interpretiert und auch die Deutsche Bauzeitung (Berliner Neubauten 1900) sah in der Darstellung des Fuchses nichts Negatives: „[...] der schlaue Fuchs [...] das Bild der Frau Sonne usw. sind jedenfalls viel mehr geeignet, die jugendliche Phantasie zu beschäftigen und anzuregen als Akanthus-Ranken und Palmetten mit griechischen Göttertypen“. Die Anspielung auf das an Gymnasialgebäuden häufig zu findende Bildwerk strich das Besondere des Dekors an HOFFMANNs Gemeindeschulen heraus. HOFFMANN lege „Werth darauf“, daß „bedeutungsloses Ornament und Allegorien von dem Volke unverständlicher Art möglichst vermieden“ werden. „Dem naiven Beschauer“ solle ein Interesse abgewonnen werden, „das über das Wohlgefallen an der künstlerischen Form hinausgeht“ (ebd.). In diesem Sinn waren die langsame Schnecke und Schildkröte und die fleißige Biene recht am Platz. Sie waren als Bilder schon für Kinder lesbar.

Die ersten von HOFFMANN engagierten Bildhauer gaben sich alle erdenkliche Mühe, den Erziehungsauftrag der Schule herauszuarbeiten. Sie schmückten die Fassaden mit Bären, die Kindern das Lesen beibrachten, ersannen darüber hinaus aber auch weit stärker didaktisierte Bildkompositionen, die den Einfluß der Institution auf dem Weg zum Erwachsensein zeigen

12 Es handelt sich um eine Anspielung auf die im Osten der Stadt gelegenen Arbeiterbezirke.

konnten. Manchen dieser Kompositionen wurde nach den Interpretationen in der Zeitschrift „Das Schulhaus“ (1900 und 1901) besonders „lebhaftes Interesse“ entgegengebracht. Es galt vor allem belehrenden Darstellungen, wie sie in der ebenfalls 1900 eröffneten Gemeindeschule an der Grenzstraße zu finden waren (Abb. 1).

Abb. 1: 73. u. 147. Gemeindeschule in der Grenzstr., Schmuckfriese der Säulenkapitelle



Sie waren als Pfeilerschmuck im Treppenhaus arrangiert und schilderten im Mädchenaufgang der Doppelschule den Weg vom Mädchen zur Frau. In der Interpretation wurden die Darstellungen, die ERNST WESTPHAL angefertigt hatte, als „wirklich wundervoll“ und als „Bilderschmuck für unsere Schulen“ bezeichnet, „wie er richtiger nicht gefaßt und poetischer nicht erdacht werden kann“ (Neue Berliner Schulbauten 1901, S. 512):

„Besondere Erwähnung verdient noch der sinnige Schmuck der Pfeiler im Haupttreppenhause, der aus Bändern besteht, deren Darstellungen auf die verschiedenen Altersstufen der die Schule besuchenden Mädchen bezug nehmen. Sehr hübsch sind hier die diesen angemessenen und besonders geliebten Beschäftigungen in Spiel und Ernst dargestellt. Bei dem unteren Band bilden Zahlen und Buchstaben in zum Teil recht fragwürdiger Form und ungeschlichter Größe noch ein wildes Durcheinander, wie es wohl in manchem Köpfchen der eben Eingeschulten umherschwirren mag. Daneben ist Schiefertafel mit Griffel und Schwamm und das erste Schreibheft mit dem Bleistift abgebildet. Dann sehen wir den Kinderkopf weit mehr mit Puppe und Sprungseil beschäf-

tigt als mit den weiblichen Handarbeiten, weshalb die Nadeln in dem heillos verwirrten Garne stecken, aus dem sich ohne Mühe freilich nichts gestalten will. Auch die folgenden Stufen sind mehr für Schwatzen und Schlittschuhlaufen, obwohl wir hier allmählich die ersten Kunstwerke eines Strickstrumpfes und einer Häkelei aus den immer ordentlicher behandelten Knäulen sich entwickeln sehen.

Schließlich wird der Wildfang aber doch gezähmt und zu nützlichem Thun in immer weiterem Umfange herangezogen. Mit Markt- oder Schultasche geht jetzt die Tochter als Stolz der Mutter einher und lernt das Bügeleisen und die Nähmaschine handhaben, bis sie schließlich als heranwachsende Jungfrau die Gipfel des Wissens in Geometrie und Himmelskunde erklimmt und sich auf die Einsegnung vorbereitet. Aber neben diesen ernsten Gedanken spuken in dem Kopfe des Backfisches wieder allerhand Raupen. Man fängt an sich zu putzen und sich hübsch zu finden (Toilettenkasten mit Kamm und Spiegel) und an die Zukunft zu denken. Noch ist die Schülerin ein halbes Kind, aber doch schon Weib genug, um von Fächern, Glacéhandschuhen und Bouquet zu träumen.“ (Ebd.)

Im Gegensatz zu seinen Interpreten war HOFFMANN mit diesem Bauschmuck, der die Schule im vordergründigen Ernst der Institution von Bildung und Erziehung vorführte und damit auch den pädagogischen Zeigefinger bemühte, schon bald nicht mehr zufrieden: „Je mehr Gebäude ich zur Ausführung brachte, um so mehr empfand ich, daß die Skulpturen ihnen nicht immer halfen.“ (SCHÄCHE 1983, S. 164) Er spielte damit auf die z.T. doch sehr barocklastige Art an, mit der Bildhauer wie AUGUST VOGEL und HERMANN GIESECKE Lehrerdarstellungen und ähnliches im Eingangsbereich von Schulen der frühen Bauphase ausgeführt hatten (SCHMIDT-THOMSEN 1991, S. 36 u. 39 mit den entsprechenden Abbildungen). Auf der Suche nach einer mehr kindgemäßen, kinderfreundlicheren, weniger belehrenden als überraschenden Bauplastik stieß HOFFMANN auf JOSEF RAUCH, IGNATIUS TASCHNER und GEORG WRBA, die, alle drei aus dem Süddeutschen, nach Berlin übersiedelten und für HOFFMANN tätig wurden. Erst sie begründeten eigentlich seinen Ruf als Philanthropen, indem sie für ein Dekor der Schulhäuser sorgten, das sich HOFFMANN im Sinne einer freundlichen Schule vorstellte und ihn als Kinderfreund auswies. Allein RAUCH, der HOFFMANN als der „Poet unter den Bildhauern“ (SCHÄCHE 1983, S. 164) galt, versah 34 Schulfassaden mit Skulpturen und Reliefs. Wie TASCHNER hatte auch RAUCH sich vom „betulichen Realismus der älteren Bildhauer“ (GÖTZ/BERGER 1992, S. 242) distanziert und sich bei seinen puttenartigen Kindergruppen von vordergründig schulpädagogischer Bezüglichkeit verabschiedet. RAUCH und TASCHNER bevorzugten runde und kleine Formen und Figuren (Tiere, Kinder in Begleitung von Tauben, Igel, Affen u.ä.), die das Gigantische der Schulgebäude zurücknahmen und Schule „liebenswert“ kontrastierten.

Ein Beispiel für diese Kontrastierung ist die 1908 eröffnete Gemeindegemeinschaft in der Christburger Straße 7 im Bezirk Prenzlauer Berg.¹³ Das Grundstück, auf dem die Schule errichtet wurde, lag „zwischen zwei parrallellaufenden Straßen, welche von Straße zu Straße sich erstreckten“ (SCHÄCHE 1983, S. 167). Es gehörte damit zu den Grundstücken, die HOFFMANN für eine Schulbebauung „am angenehmsten“ fand: „Da kamen das Schulgebäude an die eine und das Lehrerwohnhaus an die andere Straße zu stehen, während die Seitenflügel den Schulhof von den Nachbarhäusern abschlossen.“ (Ebd.) Der Grundriß (Abb. 2, S. 208) zeigt, daß die Seitenflügel der Schule an der Christburger Straße nicht ganz so weit ausgedehnt waren, die Anlage sonst aber das Prinzip einhielt. Das Schulhaus stand mit seiner Front an der einen Straße, das Lehrerwohnhaus und die Turnhalle standen an der anderen. Dazwischen lag der Schulhof. Er wies nicht die bei Doppelschulen eigentlich geforderte Trennung zwischen Jungen und Mädchen auf. HOFFMANN war hier verfahren, wie in seiner erstgebauten Schule in der Glogauer Straße, deren Hof zwar zweigeteilt war, aber auch ohne Trennmauer auskam (SCHMIDT-THOMSEN 1991, S. 38). Im Gebäude selbst war die Trennung von Mädchen- und Jungenschule architektonisch ähnlich undeutlich vollzogen und lediglich durch die Aula markiert.

In gewisser Weise genauso unorthodox war HOFFMANN mit dem Lehrerwohnhaus verfahren. Seine Lage war nicht zuletzt der Intention geschuldet, dem Wohnraum des Lehrers bei aller Nähe zum Dienstgeschäft den Charakter der Privatheit zuzugestehen und diese Privatheit, so weit es ging, auch zu schützen. Die architektonische Separierung von öffentlichem und privatem Raum, die HOFFMANN hier vollzogen hatte, ging von der Sache her Überlegungen von Schulhygienikern parallel. Nur waren deren Motive andere. Sie hatten die Ausgliederung der Lehrerwohnungen aus den Schulhäusern nicht zum Zweck des Schutzes der Privatsphäre der Lehrer gefordert, sondern um die Übertragungsgefahr von Krankheiten aus der Lehrerfamilie auf die Schulkinder zu verringern (SIEGERT 1895, S. 245; JANKE 1903, S. 397 u. 400).

13 Baubeginn für diese Schule war 1907. Das Gebäude vereinigte die 239. und die 296. Gemeindegemeinschaft für Mädchen bzw. Jungen. Die Zählung der Schulen in Berlin folgte dem numerus currens-Prinzip. Zu dieser Schule vgl. v.a. Berlin und seine Bauten 1991, Abb. 85, 93 und S. 360 sowie, davon abweichend: Die Bau- und Kunstdenkmale in der DDR 1983, S. 411–412. Dort wird die Schule nicht als Doppelschule, sondern als Gemeindegemeinschaft nur für Mädchen aufgeführt. Das Gebäude wurde im Zweiten Weltkrieg nur wenig zerstört und von 1945 bis 1992 als Poliklinik genutzt. Nach erfolgter Rekonstruktion wurde 1999 in dem Gebäude eine Grundschule untergebracht.

Das Schulhaus in der Christburger Straße selbst wurde in eine Straßenzeile mit Wohnungsbebauung eingepaßt, hatte eine Frontlänge von 91,6 Metern und war vier Stockwerke hoch. Es stellt den strengsten Typ der HOFFMANN bauten dar. Im Bild (Abb. 3, S. 208) scheint nichts von dem erkennbar zu sein, was an eine lebenswürdige Gestaltung denken läßt. Als Material wurde roter Backstein verwendet. Besonders auffällig ist die sehr streng und bedrückend wirkende 29achsige Vertikalgliederung des Schulhauses, die an Sakralbauten erinnert. Erst bei näherem Hinsehen erkennt man einen Figurenschmuck, durch den das Gebäude als Gemeindeschulhaus identifiziert werden konnte.

Aus der Perspektive des Fotografen wirkt das Gebäude vielleicht noch bedrückender als in der Frontalsicht und aus dem Blickwinkel von Kindern, die von unten nach oben sehen und deren Augen unwillkürlich am Bildschmuck der ersten Fensterreihe verharren (Abb. 4, S. 209). Dieser Bildschmuck verteilt sich in regelmäßiger Wiederkehr über die gesamte Fassade und ist auch an der Rückseite des Gebäudes angebracht. Die schmalen Terrakottareliefs stellen Kinderfiguren dar, die mittelalterlich als Burgfräulein oder Herolde verkleidet sind (GÖTZ/BERGER 1992, S. 245). Sie haben inhaltlich keinen pädagogischen Bezug, sondern lenken geradezu von dem der Schule ab. Sie sind niedlich anzusehen und als Überraschung inszeniert. Sie mildern die strenge Fassade. Interessant ist, daß HOFFMANN das noch immer Bedrückende des Gebäudes empfunden haben muß, denn er ließ vor dem Haus einen langgestreckten Zaun bauen, um die Höhe des Gebäudes optisch zu relativieren. Um die Strenge des Aussehens noch weiter zu reduzieren, ließ Hoffmann die beiden Torpfeiler bildhauerisch mit Tierfiguren aus Sandstein versehen. Sie sind, wie auch die Terrakottareliefs von IGNATIUS TASCHNER angefertigt worden. Die possierlich aussehenden Katzen und Hunde aus Stein (Abb. 5 u. 6, S. 209/210) hatten nicht zuletzt die Funktion, die Kinder zum Eintritt in die Schule zu überreden. Sie bekamen damit eine jener Aufgaben, die FEDOR LINDEMANN sonst allgemein den Türen des „künstlerisch gestalteten Schulhauses“ zugewiesen hatte, denn er wußte:

„An der Tür des Schulhauses, beim Betreten dieser fremden Welt, dieses mächtigen Steinkollosses, schreckt das Kind zurück, da gilt es zu überreden, ein freundliches Gesicht zu zeigen, es gilt den Eindruck zu erwecken, daß die Pforte sich öffnet zu einer Welt, in der die Liebe waltet wie zu Hause in der Familie“ (LINDEMANN 1904, S. 40 f.).

Hinter vorgehaltener Hand wurde dieser Schwindel per Bauschmuck von Zeitgenossen dann auch schon einmal bössartig mit den „Lebkuchen am Hexenhaus“ (zit. in SCHMIDT-THOMSEN 1991, S. 37) verglichen, wobei das

wohl insgesamt nur die ehrlichere Variante des Umgangs mit der vermeintlich kinderfreundlichen Schule war.

Abb. 2: 239. u. 296. Gemeindeschule in der Christburger Str., Grundriß

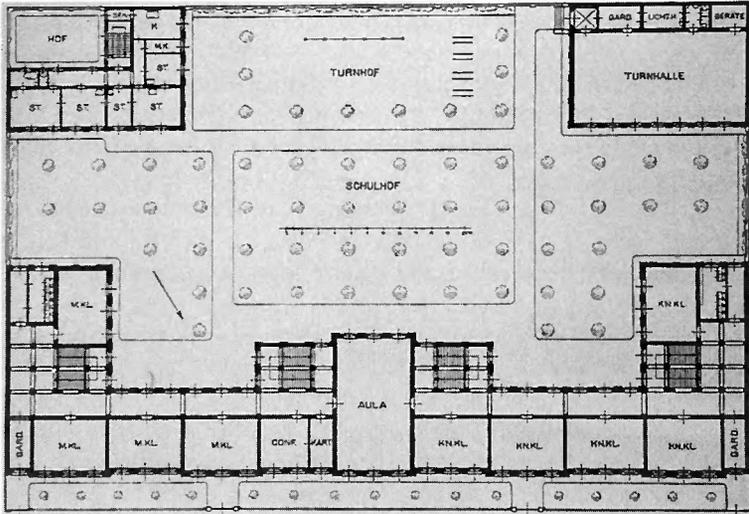


Abb. 3: Gemeindeschule in der Christburger Str., Gesamtansicht



Abb. 4: Gemeindeschule in der Christburger Str., Reliefschmuck



Abb. 5: Gemeindeschule in der Christburger Str., Zaun und Tor

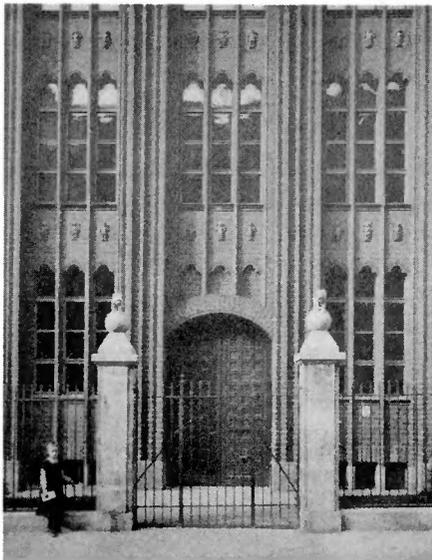
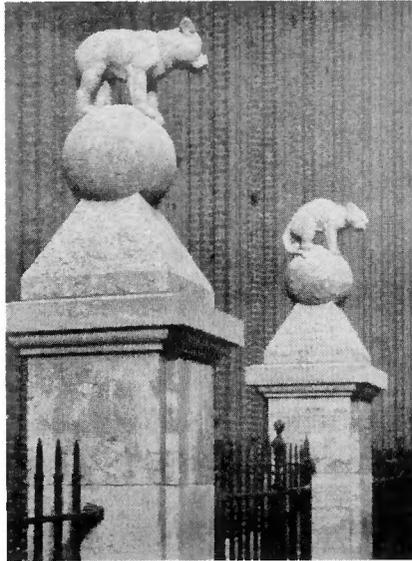


Abb. 6: Gemeindeschule in der Christburger Str., Torpfeiler



4 Hoffmanns Schulbauten im volkspädagogischen Diskurs und im Diskurs der Pädagogen

HOFFMANN hat der Nachwelt nicht nur seine Bauten, sondern auch eine Vielzahl von Schriftstücken hinterlassen: Zeitungsmeldungen, Würdigungsschreiben, Sitzungsprotokolle der Stadtverordnetenversammlung und anderes. Sie sind in 14 großformatige Folianten eingeklebt und bilden den Nachlaß LUDWIG HOFFMANN. Die Meldungen sind chronologisch geordnet und bestätigen im Überblick das erwartbare Bild: Im Hinblick auf die Schule waren es vor allem die ersten Bauten, die in der Öffentlichkeit mit besonderem Interesse aufgenommen wurden. Über sie wurde in der Tagespresse (Volkszeitung, Berliner Lokalanzeiger, Berliner Tageblatt, Staatsbürgerzeitung, Nationalzeitung und Vorwärts) berichtet.¹⁴ Aber auch die Fachzeitschriften reagierten schnell: „Das Schulhaus“ brachte bereits 1900 seine erste Besprechung und ließ bis 1906 weitere folgen. Von den eigentlichen Archi-

14 Ausgewählte Meldungen aus der Tagespresse und Aufsätze sind im Quellenverzeichnis angegeben.

tekturzeitungen wurde HOFFMANNs Schulbautätigkeit auch später noch beobachtet. Mit Aufmerksamkeit widmete sich schließlich auch die Zeitschrift „Kind und Kunst“ seinen Schulbauten.

Die meisten dieser Meldungen und Aufsätze stellen HOFFMANNs Berliner Schulbauten als vorbildliche Muster dar und differieren lediglich hinsichtlich der Begründungen, mit denen HOFFMANN Bewunderung zuteil wird. Von den Architekten wurde vor allem die bautechnische Variabilität, die Nutzung der Grundrisse, die Klarheit der Formen und die Konzentration auf das Wesentliche hervorgehoben. „Wenn man den Grundriß einer der Schulen studiert, die Hoffmann gebaut hat“, so wisse „man sofort Bescheid über die Formen ihres Betriebes“, so PAUL WESTHEIM (ohne dazu Näheres auszuführen) in der Zeitschrift „Bauwelt“ (1911, S. 17): „In dieser Konzentration der reichsten Erfahrung und praktischen Aufmachung steckt alles“ (ebd.). Die gelungene Anpassung der Gemeindeschularchitektur an die sozialen Gegebenheiten der Schulstandorte und die immer „zurückhaltende Paraphrasierung“ des baupolizeilich vorgegeben Schemas (WOLFF 1909, S. 149) werden als die besonderen Verdienste des Architekten betont. Immer wieder wird auch der Gegensatz zum früheren Schulbau in Berlin herausgestellt: seit Hoffmann sie baue, seien „die Schulen, Kinderhorte und -gärten, Elementarschulen für Knaben und Mädchen, Gymnasien, Realschulen, Handwerkerschulen keine Kasernen mehr“ (ebd., S. 146).

Die Tagespresse reagierte von 1900 an im Zusammenhang mit der sozialen Problematik besonders auf die ästhetisch-kulturelle Komponente der HOFFMANNbauten. Mit diesen Bauten sei „ein Stück architektonischer Schönheit und Poesie in die Massenquartiere der Arbeiterviertel des Nordens“ getragen worden. Inmitten der Mietskasernen würden gerade die „neuen Schulbauten einen wahrhaft künstlerischen, eigenartigen und darum erfrischenden Zug in das Architekturbild“ bringen (Neue Schulbauten 1900). Nach zehnjähriger Amtszeit brachten ihn die Journalisten schließlich in den volkspädagogischen Diskurs ein. In ihren Augen hatte Hoffmann die „kulturell eminent wichtige Aufgabe erfüllt, dem Volke ein ästhetisches Empfinden einzuimpfen, bei den Schulkindern angefangen“ (Zehn Jahre Stadtbaurat 1906). Im Berliner Tageblatt wurde HOFFMANNs Werk schließlich in einer Art Laudatio zur Pädagogik qua Stein:

„Die erzieherische Mission, deren sich Hoffmann so ernsthaft bewußt ist, ist nie zu verkennen. Seine Kunst wirkt immer klärend, nie verwirrend. Ein Berliner Junge, der in eine Hoffmannsche Gemeindeschule gegangen ist, der in der Hoffmannschen Handwerkerschule sich weitergebildet hat, der, wenn er krank ist, in einem Hoffmannschen Krankenhause verpflegt wird, hat einen ausgezeichneten Kursus in practischer Aesthe-

tik hinter sich. Das muß mit der Zeit Früchte tragen und wird hoffentlich das Berliner Stadtbild reformieren helfen.“ (Berliner Musterbauten 1906)

Das Programm, Kinder in Schulen „nicht irgendwie, sondern in netten und ansprechenden Räumen unterzubringen“ und mit hübschen Türen, Bänken und Brunnen, bepflanzten Höfen oder Rasen die „vergünstigtere Seite des Aufenthalts in der Schule zu betonen“ (WOLFF, 1909, S. 149) gereichte HOFFMANN nicht immer zum Ruhm. Bei den Lehrern stieß er mit diesem Programm, vor allem aber mit seiner Art von Humor auch auf Kritik. Auf den ersten Blick mag das verwundern. Wenn man aber bedenkt, daß die Bewunderung, die Hoffmann zuteil wurde, darauf beruhte, daß es ihm gelungen war, der Schule einen heiteren Zug zu geben und dem Ernst der Belehrung durch liebenswürdige Details ein Lächeln entgegenzusetzen, wird die zeitweilige Mißgunst der Lehrer HOFFMANN gegenüber verständlich. Daß die professionalisierten Pädagogen den Bauschmuck der HOFFMANNschen Schulen als Angriff auf ihre Würde und „als Verunglimpfung und Bloßstellung ihrer so verantwortlichen Tätigkeit“ (SCHMIDT-THOMSEN 1991, S. 36) verstanden haben, ist freilich nicht eindeutig zu belegen. Verschiedene Indizien deuten aber darauf hin, daß einerseits die Berliner Lehrer mit HOFFMANNs Ironie wenig anzufangen wußten und daß andererseits Hoffmann den Berliner Lehrern des öfteren zu verstehen gab, daß „Philanthropen“ wie er auch bessere Pädagogen seien. In seinen Lebenserinnerungen beschreibt HOFFMANN für einen Fall, wie er mit Forderungen, die ihm nicht einsichtig waren, umging. Das Beispiel betrifft die Schule in der Christburger Straße, deren Vorgarten HOFFMANN durch ein „Eisengitter“ auf einem Steinsockel abgeschlossen hatte. Die Höhe des Steinsockels war dabei so niedrig bemessen, daß sich „müde alte Leute und kleine Kinder ausruhen konnten“ (SCHÄCHE 1983, S. 185). Mit dieser Anlage stieß HOFFMANN freilich auf Widerstand: „Unsere Schullektoren dachten anders, sie wünschten die Sockel derart umgestaltet, daß Niemand sich darauf zu setzen vermöge.“ HOFFMANN beschreibt den Ausgang so: „Diesem Wunsche entsprach ich nicht, stellte aber auf die Torpfeiler von Taschner vortrefflich gestaltete, das Publikum anbellende Hunde und zum Sprung bereite Katzen.“ (Ebd.)

HOFFMANN hat sich nicht häufig den Wünschen der Lehrer verweigert und schließlich auf den Treppengeländern auch die geforderten Knöpfe „zur Verhinderung des Herabrutschens“ (Das städtische Friedrichs-Realgymna-

sium 1906, S. 549) angebracht.¹⁵ Daß er dennoch bei Lehrern in der Kritik stand, hängt damit zusammen, daß sie HOFFMANN mehrheitlich aus der Perspektive der Hygieniker beurteilten. Als Verfechter der Idee von der guten Schule als der gesunden Schule führten sie die Warnung: „Wo die Sonne nicht hinkommt, kommt der Arzt hin“ (SIEGERT 1895, S. 245) gegen die kunsterzieherisch gewendete „schöne“ Schule ins Feld. 1904 warf ihm RUDOLF KNAUER in einem Vortrag vor dem Berliner Lehrerverein vor, „die Kunst über die Hygiene“ gestellt zu haben: „Er wollte die Hygiene zwingen, sich dem Baustil anzupassen; das ist ihm nicht gelungen [...] So schön sich Bauten mit niederländischen Renaissancefassaden auch dem Auge des Beschauers darbieten, so wenig fördern sie den hygienischen Ausbau“ (KNAUER 1904, S. 116). Die Reaktionen in der Presse zeigten Verwunderung und später, als eine Kommission die einzelnen Kritikpunkte der Lehrer (zu wenig Licht, schlechte Belüftung etc.) widerlegte, auch Häme und Spott. RAPSILBER (1904, S. 113) meinte schließlich zu wissen, was „jene gegenstandslose Anzapfung hervorgerufen“ habe: „Nämlich ein heimlicher Groll gewisser empfindsamer Lehrer, die für den Humor der Kunst kein Verständnis haben.“ HOFFMANNS „Neigung, seinem hessischen Naturell folgend, hie und da humorvolle Motive im Schmuck der Schulbauten anklingen zu lassen“, würde in Berlin nicht gefallen. Auf „sothane(n) Humor“, der in Süddeutschland Lebenselement sei, würden die Berliner „Elementarlehrer, die auf straffe Autorität zu sehen haben“, „heikel“ reagieren, sobald „ihre wertere Person in Frage kommt“ (ebd.).

HOFFMANN ging aus derartigen Gegenüberstellungen immer als Sieger hervor. Die Anschuldigungen der Berliner Lehrerschaft schaden weder seinem Ruhm noch seinem Selbstbewußtsein. Zudem stellte sich für HOFFMANN die Situation anders dar. Für die Jahre 1903 bis 1905 notierte er in seinen Lebenserinnerungen (SCHÄCHE 1983, S. 167), daß die Lehrer seine Schulbauten „günstig beurteilt“ hätten, gerade in „gesundheitlicher Beziehung“. Zum Beweis führte er eine Briefstelle an, in der er von einem Rektor Schwarz als „Freund der Kinder“ bezeichnet wird, weil in der neu gebauten Schule viel weniger Kinder erkrankt seien als vorher, als die Schule in einem Mietshaus untergebracht war. Kritik bzw. in diesem Fall Wertschätzung der HOFFMANNschen Schulbauten gründeten sich auch hier auf den schulhygienischen Aspekt. Er stand bei den Lehrern deutlich im Vordergrund der Be-

15 Das „Aufschrauben hervorstehender Knöpfe“ zur Verhütung des „Herabgleitens“ war selbst im Enzyklopädischen Handbuch der Pädagogik als notwendige Baumaßnahme vermerkt (JANKE 1903, S. 398).

urteilung und verstellte teilweise den Blick auf das Ganze von Schule, die HOFFMANN wie kein anderer Schularchitekt vor ihm als Sozialisationswelt verstanden hatte. Schule war ihm mehr als nur ein Ort von Bildung, Erziehung und Hygiene. Sie war Ruhepunkt im Stadtviertel, dabei gleichzeitig Zentrum der ‚kleinen‘ Leute, Sammelpunkt für Leser der Volksbibliotheken und Kinderhort. HOFFMANN wußte um die sozialisierende Wirkung der Institution, danach gestaltete er sie. Er machte sie freundlich und ertragbar in einer Umgebung, die sonst wenig Raum für Freundlichkeit bot.

Das Interesse an den HOFFMANNschen Schulbauten nahm nach 1911 merklich ab. In Berlin hatte man sich an seinen Stil gewöhnt und durch die Vielzahl der Neubauten nicht mehr jede einzelne Schule mit der gleichen Aufmerksamkeit bedacht. Auch war die Botschaft vom Zusammengehen der „gesunden“ und der „ästhetisch durchgestalteten“ Schule über den konkreten Ort hinaus in der Pädagogik selbst angekommen. Die zweite Auflage des Encyklopädischen Handbuchs der Pädagogik erhielt nicht mehr nur den Artikel „Bau des Schulhauses“ mit alten und neuen schulhygienischen Weisheiten, sondern hatte dem „Bau des Schulhauses“ das „Schulhaus, vom ästhetischen Gesichtspunkt“ hinzugefügt. Die lange Literaturliste verweist auch auf die Interpretationen zu HOFFMANNs Schulbauten, die für die Zeitgenossen bis etwa 1918 zu den Vorbildern gezählt wurden. Nach dem Ersten Weltkrieg waren HOFFMANN und seine Schulen schon nicht mehr sonderlich gefragt. Das Blatt hatte sich gewendet. HOFFMANN stand nicht mehr wie noch am Anfang seiner Bautätigkeit auf der Seite der Modernen. Als ihn die Stadtverordneten 1920 noch einmal zum Baustadtrat wählten, hatte sich die Avantgarde gegen ihn bereits formiert, mit Architekten wie den Brüdern TAUT, WALTER GROPIUS, MIES VAN DER ROHE oder HANS SCHAROUN. Im Grunde genommen ereilte HOFFMANN in seiner letzten Amtsperiode die gleiche Kritik wie seinem Vorgänger. Jetzt war er das „stilistische Fossil“, das keiner mehr haben wollte und das bis in die 1980er Jahre vergessen blieb.

Quellen und Literatur

Archiv

Landesarchiv Berlin (LAB): E Rep. 200-50, Acc. 3559, Nachlaß Ludwig Hoffmann

Gedruckte Quellen

- Berlin und seine Bauten. Berlin 1877.
- Berliner Lehrer und die Schulbauten. In: Berliner Tageblatt v. 29.5.1904.*
- Berliner Musterbauten. In: Berliner Tageblatt v. 12.5.1906.*
- Berliner Neubauten. Das Gemeinde-Doppelschulhaus in der Glogauer Straße 12–16. In: Deutsche Bauzeitung 14 (1900), Nr. 64.*
- Berliner Schulbauten. In: Staatsbürgerzeitung v. 22.5.1904.*
- Das städtische Friedrichs-Realgymnasium in Berlin. Architekt: Ludwig Hoffmann. In: Das Schulhaus 8 (1906), S. 531–556.
- Die feierliche Einweihung der neuen Schulgebäude an der Wilms- und an der Glogauer Straße. In: Volkszeitung v. 14.5.1900.*
- Die innere Ausstattung der neuen städtischen Gemeinde-Doppelschule in der Glogauerstraße in Berlin SO. In: Das Schulhaus 2 (1900), S. 281–287.
- Die neuen Berliner Schulbauten. In: Nationalzeitung v. 29.5.1904.*
- Gegen die neuen Berliner Schulbauten. In: Nationalzeitung v. 28.5.1904.*
- JANKE, O.: Bau des Schulhauses. In: REIN, W.: Encyclopädisches Handbuch der Pädagogik. Bd. 1, Langensalza ²1903, S. 389–403.
- KNAUER, R.: Forderungen der Schulgesundheitspflege unter Berücksichtigung der Berliner Schulen. Vortrag im Berliner Lehrerverein am 25. November 1904. In: Pädagogische Zeitung 34 (1905), S. 96–98, S. 114–117.
- LINDEMANN, F.: Das künstlerisch gestaltete Schulhaus. Leipzig 1904.
- MEYER, H.T.M.: Die Schulstätten der Zukunft. Hamburg 1903.
- MÜNCH, W.: Das Unterrichts- und Erziehungswesen Groß-Berlins. Berlin 1912.
- Neubauten der Stadt Berlin. Gesamtansichten und Einzelheiten nach den mit Maßen versehenen Originalzeichnungen der Fassaden und Innenräume sowie Naturaufnahmen der bemerkenswertesten Teile der seit dem Jahre 1897 in Berlin errichteten städtischen Bauten. Mit beschreibendem Text von Ludwig Hoffmann. 11 Bde., Berlin 1906–1912.
- Neue Berliner Schulbauten. In: Das Schulhaus 3 (1901), S. 508–513.
- Neue Schulbauten. In: Volkszeitung v. 13.5.1900.*
- RAPSILBER, M.: Berliner Schulbauten. In: Der Baumeister. Monatshefte für Architektur und Baupraxis 2 (1904) 10, S. 110–114.
- Schulbauten. In: Berliner Tageblatt v. 7.1.1903.*

* Diese Titel wurden aus dem Nachlaß Ludwig Hoffmann (LAB: E Rep. 200-50, Acc. 3559) zitiert.

- SIEGERT, W.: Bau des Schulhauses. In: REIN, W.: Encyklopädisches Handbuch der Pädagogik. Bd. 1, Langensalza 1895, S. 243–253.
- Stadtbaurat Hoffmanns Gemeindeschulbauten. In: Vorwärts v. 29.5.1904.*
- WESTHEIM, P.: Ludwig Hoffmanns Berliner Schulbauten. In: Die Bauwelt 2 (1911), Nr. 21 v. 18. Feb. 1911, S. 17–19.
- Zehn Jahre Stadtbaurat. In: Volkszeitung v. 1.10.1906.*
- Zwei neue Bildungsstätten für die Jugend Berlins. In: Berliner Lokalanzeiger v. 15.5.1900.*
- WOLFF, F.: Berliner Städtische Schulbauten. In: Kind und Kunst. Illustrierte Monatshefte für Schule und Haus 3 (1909), H. 6 (März), S. 145–149.

Literatur

- Die Bau- und Kunstdenkmale in der DDR. Hauptstadt Berlin I. Berlin 1983.
- FEUSTEL, J.: Wilhelminisches Lächeln. Bauten von Hoffmann und Messel im Bezirk Friedrichshain. Begleitmaterial zur Ausstellung. Berlin 1994.
- FILMER-SANKEY, W.: „Germany presents the finest model in the world“: E.R. Robson and the influence of German school planning in later 19th century England. In: BOSBACH, F./FILMER-SANKEY, W./HIERY, H. (Hrsg): Prinz Albert und die Entwicklung des Bildungswesens in England und Deutschland im 19. Jahrhundert. Prince Albert and the development of education in England and Germany. (Prinz-Albert-Studien, Bd. 18) München 2000, S. 43–52.
- GÖTZ, N./BERGER, U. (Hrsg.): Ignatius Taschner. Ein Künstlerleben zwischen Jugendstil und Neoklassizismus. München 1992.
- KEMNITZ, H.: Lehrerverein und Lehrerberuf im 19. Jahrhundert. Eine Studie zum Verberuflichungsprozeß der Lehrertätigkeit am Beispiel der Berlinischen Schullehrergesellschaft (1813–1892). Weinheim 1999.
- DIES.: Elementarschulen in Deutschland und ihre Gebäude – Das Beispiel Berlin. In: BOSBACH, F./FILMER-SANKEY, W./HIERY, H. (Hrsg): Prinz Albert und die Entwicklung des Bildungswesens in England und Deutschland im 19. Jahrhundert. Prince Albert and the development of education in England and Germany. (Prinz-Albert-Studien, Bd. 18) München 2000, S. 53–62.
- LANGE, H.: Schulbau und Schulverfassung der frühen Neuzeit. Zur Entstehung und Problematik des modernen Schulwesens. Weinheim 1967.
- LEMM, W. u.a.: Schulgeschichte in Berlin. Berlin 1987.
- REICHARDT, H. J./SCHÄCHE: Ludwig Hoffmann in Berlin. Die Wiederentdeckung eines Architekten. Berlin 1987.

- RUHLAND, M.: Schulhausbauten im Großherzogtum Baden 1806–1918. Augsburg 1999.
- SCHÄCHE, W. (Hrsg.): Ludwig Hoffmann. Stadtbaurat von Berlin 1896–1924. Lebenserinnerungen eines Architekten. Berlin 1983 (Die Bauwerke und Kunstdenkmäler von Berlin, Beih. 10).
- SCHMIDT-THOMSEN, J.-P.: Schulen der Kaiserzeit. In: Berlin und seine Bauten. Teil V, Band C: Schulen. Berlin 1991, S. 1–120.
- VIERGUTZ, V.: Nachlaß Ludwig Hoffmann. Repositur 200 Acc. 3559. (Findbücher. Hrsg. v. Landesarchiv Berlin) 2 Bde., Berlin 1992.

Abbildungsnachweis

- Abb. 1: 73. u. 147. Gemeindeschule in der Grenzstraße. Schmuckfriese der Säulenkapitelle, Bildhauer: Ernst Westphal. In: Neubauten der Stadt Berlin, Bd. 1, Tafel 35.
- Abb. 2: 239. und 296. Gemeindeschule in der Christburger Straße, Grundriß. In: Neubauten der Stadt Berlin, Bd. 11.
- Abb. 3: 239. und 296. Gemeindeschule in der Christburger Straße. In: ebd., Tafel K 33.
- Abb. 4: Gemeindeschule Christburger Straße, Reliefschmuck Hofseite. Foto in Privatbesitz.
- Abb. 5: Gemeindeschule Christburger Straße, Zaun und Tor von Ignatius Taschner. In: ebd., Tafel XII, Abb. 44.
- Abb. 6: Gemeindeschule Christburger Straße, Torpfeiler, Detail. In: ebd., Tafel XII, Abb. 43.

Anschrift der Autorin
PD Dr. Heidemarie Kemnitz
Humboldt-Universität zu Berlin,
Institut für Allgemeine Pädagogik, 10099 Berlin
E-Mail: heidemarie.kemnitz@educat.hu-berlin.de

Zwischen Reglement und Liberalität

Ludwig Wiese – ein vergessener „Fürst der Schule“?

1 Das Forschungsdefizit

Monarchie, Armee, Wissenschaft und Bildungswesen galten dem Bürger der wilhelminischen Zeit als Institutionen, deren Leistungen weltweit anerkannt und bewundert wurden. Als LUDWIG WIESE 1896 seinen 90. Geburtstag feierte, zählte man ihn als „Fürsten der Schule“, neben WILHELM I., MOLTKE und RANKE zu den „vier großen Neunzigern“, die diese Felder der deutschen Existenz symbolhaft verkörperten (CREDNER 1905/06, S. 2 f.).

LUDWIG WIESE hat fast ein Vierteljahrhundert als Referent im Kultusministerium das höhere Unterrichtswesen Preußens geleitet. Er hat an maßgebender Stelle die Institutionalisierung des modernen höheren Unterrichtswesen bewirkt und damit eine Spur in das 20. Jahrhundert gewiesen, die länger Bestand hatte als Monarchie und kaiserliche Armee. Und doch, scheint es, ist LUDWIG WIESE zur Fußnote der bildungshistorischen Forschung geworden – ganz anders als seine Vorgänger aus der ersten Jahrhunderthälfte.¹

Waren die Lobreden bloße Panegyrika? FRIEDRICH PAULSEN urteilte skeptischer. Er hat bei aller Anerkennung der Tüchtigkeit LUDWIG WIESES das Scheitern seiner Absichten attestiert, weil er nicht für, sondern gegen die Zeit gearbeitet habe. Dem liberalen Bildungshistoriker galt WIESE als rückwärts gewandter, die gelehrten Schulen der Reformation als Ideal betrachtender Fremdling in einer Zeit, die seine Vorstellungen weder verstand noch brauchte. Paßt der konservativ-kirchliche Schulmann nicht mehr in die

1 Neben CREDNER 1905/06 s. die Skizze von MUFF 1902. BUSSE (1905/06) schließt seinen Aufsatz mit der Bemerkung: „Ludwig Wieses [...] Tätigkeit wird [...] noch lange segensreich nachwirken und sein Gedächtnis in der Geschichte des höheren Schulwesens Preußens nie erlöschen.“ Es sieht jedoch nicht danach aus. Nach LÜMKEMANN 1925 sowie SCHNEIDEWIN 1927 ist, soweit ich sehe, keine Monographie zu WIESE erschienen. In der „Brockhaus Enzyklopädie in 20 Bänden“ (1974) finden sich in einem knappen Artikel unzutreffende Angaben über WIESES berufliches Leben.

Wertmuster des späten 19. und des 20. Jahrhunderts? Und doch hat gerade er die Weichen für die Modernisierung der Organisation des höheren Schulwesens in einem Jahrzehnt gegensätzlicher schulpolitischer Tendenzen gestellt. PAULSEN erkennt dies an – bemerkt oder erklärt diesen Widerspruch aber nicht (PAULSEN 1921, S. 543 f.). Uns fehlen immer noch hinreichende Kenntnisse und angemessene Urteile über den Mann und sein Werk, dessen pädagogische und schulpolitische Überzeugungen so quer stehen zu dem gängigen Urteil über das Gymnasium der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts. Die folgende Skizze kann nur auf dies Forschungsdesiderat aufmerksam machen in der Hoffnung, die historische Bildungsforschung anzuregen, diese Lücke zu schließen.

2 Herkunft und Bildung

Als WIESE 1830 sein erstes Lehramt antrat, entsprach er dem vorherrschenden Typ des „gelehrten Schulmanns“. Als Sohn eines Büchsenmachers 1806 in Herford geboren – Westfale wie SÜVERN – wuchs er in Königsberg/Nm., Kolberg und Berlin auf. Dank seiner Mutter und dem Rat kluger Lehrer konnte er trotz knapper Mittel der Eltern zunächst das Plamannsches Erziehungsinstitut und dann das Friedrich-Wilhelm-Gymnasium in Berlin besuchen, fand nach dem für das späte 18. und frühe 19. Jahrhundert häufigen Einstieg über das Theologiestudium den Weg zur Altphilologie. Gerne wüßte man genauer, wie er offenbar schon früh und trotz mancher Kollegen bei HEGEL zu dem festen kirchlich-religiösen Glaubens- und Lebensgrundsätzen fand, die ihn von der Mehrheit seiner vornehmlich eher ethisch akzentuierten, noch von den Ausläufern der Aufklärung berührten Auffassung seiner Amtskollegen ebenso unterschied wie seine Distanz zum philosophischen Idealismus. Von seinen theologischen Lehrern hat NEANDER offenbar stärker auf ihn gewirkt als SCHLEIERMACHER.²

Nach Triennium, Doktorprüfung und verkürzter Probezeit trat er als Lehrer eine Stelle an der großen, von AUGUST SPILLEKE geleiteten Nachfolgeanstalt der HECKERSchen „Universalschule“ (BLOTH 1968) – jetzt Friedrich-Wilhelm-Gymnasium – an. Neben den alten Sprachen und der Religion gab er Unterricht im Französischen und im Deutschen; breite Kenntnis der deutschen Literatur und der Geschichte galten als selbstverständlich. Mathematik

2 WIESE 14, I, S. 32 f. u. ders. 18, S. 20 f., wo in der Kritik an RITSCHL die Distanz zum „Kulturprotestantismus“ deutlich wird.

unterrichtete er in den unteren und mittleren Klassen. Auch insofern stand er noch in der Tradition des gelehrten Schulmanns, der kein Fach, sondern die „Schulwissenschaften“ lehrte – allerdings schon mit Ausnahme der Naturwissenschaften, die sich in Ausbildung und Lehrbefähigung verselbständigten (SCHUBRING 1991). Daß das Ziel des Unterrichts nicht Fachkenntnis, sondern eine „Gesamtbildung“ sein müsse, hat WIESE zeitlebens gegen die zunehmende „Philologisierung“ des Gymnasiums festgehalten.

Schließlich trat WIESE auch in familiäre Verbindung mit der Generation der Gymnasiallehrer der Reformzeit. Schon als Schüler hatte ihn AUGUST SPILLECKE, sein Direktor, beeindruckt von den fachlichen Fähigkeiten und dem didaktischen Geschick des Primaners, zur Unterweisung seiner Söhne in sein Haus genommen. Vier Jahre später, nach Abschluß seines Studiums, wurde WIESE sein Schwiegersohn.³

3 Der Lehrer und Erzieher

Keiner der Leiter des Gymnasialwesens im Ministerium vor LUDWIG WIESE hatte eine so lange und intensive Erfahrung in Unterricht und Erziehung, und bei keinem läßt sich eine so enge Beziehung zwischen seinen pädagogischen und schulorganisatorischen Prinzipien feststellen: der Lehrer und der Ministerialrat verfolgten unter ganz verschiedenen Verhältnissen und bei wachsendem Widerstand die gleichen Maximen.

22 Jahre hat WIESE als Lehrer mit steigender Karriere an Gymnasien unterrichtet: von 1830 bis zum Herbst 1831 am Friedrich-Wilhelm-Gymnasium, vornehmlich in der Unterstufe, dann als Konrektor des Gymnasiums in Clausthal, von 1833–1838 als Prorektor in Prenzlau und schließlich, bis zu seiner Berufung ins Ministerium 1852, 14 Jahre als Professor am Joachimsthalschen Gymnasium in Berlin. Nicht nur an Unterrichtserfahrung übertraf WIESE bei weitem seine Kollegen oder Vorgänger im Ministerium. Er war nie nur Lehrer in der Klasse, sondern von Beginn an – sei es als Beauftragter für Internatsschüler, sei es in Verantwortung für „Pensionäre“ im Haus, sei es schließlich in Berlin als Leiter des großen Alumnats des Joachimsthalschen Gymnasiums – Erzieher im vollen Sinne des Wortes. Die Skizze einer „Elementarpädagogik“, die er als 80jähriger niederschrieb, ist heute so frisch

3 Damit trat er in eine familiäre und professionelle Adoptionstradition ein, die ihn mit den Schulreformen der Jahrhundertwende verband (JEISMANN 1996 a, S. 106, Anm. 84; ferner WIESE 2).

wie damals – nicht anders als die mancherlei Bemerkungen zum Unterricht, die sich in seinen Lebenserinnerungen finden. Ein Grundzug seiner pädagogischen Reflexionen und Maximen war die Achtung der Individualität jedes Schülers und eine ihr entsprechende lehrende und erziehende Einwirkung. Er nannte es bisweilen „Liberalität“ und setzte sie über alle generellen Regeln und Vorschriften. „Das Wahrnehmen des ersten Aufschlags des geistigen Auges bei Kindern, der aufblühenden Phantasie und der sich ankündigenden selbständigen Denk- und Charakterkraft bei Jünglingen hat immer eine belebende und erfrischende Wirkung auf mich gehabt. Bei allem Unterricht wie bei der Erziehung ist das, was uns entgegenkommt, nicht weniger wichtig als das, was wir geben.“ (WIESE 14, I, S. 50, 76 ff.)

Diese Maxime – das Gegenteil des satirisch gezeichneten Oberlehrerprinzips seiner Zeit – „stramm, stramm, stramm – alles über einen Kamm“⁴ – hat WIESE stets zum Gegner der fortschreitenden Formalisierung und Angleichung des gymnasialen Lehrplans gemacht, zum Feind aller Prüfungsschematik und dem Zwang des „Berechtigungswesens“, das den Bildungsgang des einzelnen wie den Lehrplan der Schulen unter generelle Vorschriften preßte. Daraus entstand der innere Widerspruch, in den ihn seine Aufgabe als Leiter des höheren Unterrichtswesens verstrickte.

Den jungen Lehrer ließen Überzeugung und erste Erfahrung hoffen, daß Erziehung „sowohl die persönliche Eigenart eines jeden fördern wie seine Bereitschaft wecken würde, seine Pflichten in der Gemeinschaft zu beachten“ – und zwar als Folge eines wechselseitigen Verhältnisses von Liebe und Vertrauen zwischen Lehrer und Schüler, aus dem ebenso Freiheit wie Gehorsam entstanden. „Daß Liebe und Gehorsam ebenso wie Liebe und Erkenntnis in einem gegenseitigen Causalverhältnis stehen, ist eine Wahrheit, die mir durch lange Lebenserfahrung theuer und gewiß geworden ist.“ (WIESE 14, I, S. 51) Daß sich ein solches „Causalverhältnis“ nicht immer einstellt, gleichwohl aber Gehorsam und Disziplin in der Schule herrschen müssen, hat er in Prenzlau erfahren. Das veranlaßte ihn zu seiner ersten pädagogischen Abhandlung „Über Schuldisziplin“ (WIESE 1). Er entwirft hier eine väterlich-personale, nicht eine institutionell-formale Grundlegung der „Schulzucht“. Wenig hielt er von gedruckten Vorschriften, wie sie in der Form von „Schulgesetzen“ üblich waren. In der Schule dürfe keine „gleichmachende militärische Subordination“ herrschen; über frühe und ständige Gewöhnung müsse durch „Zuwendung und Liebe“ eine „Zucht“ entstehen, die als verinnerlichte Haltung das ganze spätere Leben präge. Zwar könnten Strafen not-

4 WILHELM RAABE im „Horacker“ über den preußischen Schulmeister (1876).

wendig werden, wenn beim Kind Worte nichts mehr nutzten oder beim Jüngling bewußt freches Benehmen hervortrete – aber doch nur unter Berücksichtigung der Individualität des Schülers. Im Rahmen eines gewohnten und bejahten Gehorsams könne dann das Lernen in Freude gedeihen – und um solcher Freude willen sei Disziplin nötig, nicht aber als Selbstzweck. Daher empfindet er „Strafarbeiten“ als pervers, weil sie zur Plage machen, was Lust sein soll (CREDNER 1905/1906). Obgleich „Veranstaltungen des Staates“ ordnet WIESE das eigentlich pädagogische Leben der Schule der vor- oder überstaatlichen Sphäre zu: der Familie als dem Beziehungsfeld, der Kirche als dem Fundament allen Verhaltens.

In den Jahren am Joachimsthalschen Gymnasium bilden sich WIESES pädagogische und didaktische Vorstellungen zu der klaren Form aus, die er ihnen später in Vorträgen und Aufsätzen gab. In seinen Lebenserinnerungen erscheint sein Unterricht in dem breiten Fächerspektrum der Primen weniger als der übliche „Vortrag“, sondern als ein die Fächergrenzen überschreitendes Unterrichtsgespräch mit je nach Individualität der Schüler variierender Aufgabenstellung. Dem entspricht, daß er alle methodische Schematik ablehnte und je nach Aufnahmefähigkeit, Interesse, Temperament des Schülers einerseits, gemäß der Sachstruktur des Gegenstandes andererseits flexibel den Erkenntnisvorgang zu lenken suchte (WIESE 14, I, S. 76 ff.).

Seine Neigung, sich auch außerhalb der Schulstunden um seine Primaner zu kümmern, veranlaßte den Direktor des Gymnasiums, ihm die Betreuung der Alumnen aufzutragen und also auch offiziell für das Internat der Schule Verantwortung zu übernehmen. Diese Aufgabe gab seinem Interesse an einer 1844 erschienenen Biographie THOMAS ARNOLDS, des Gründers der public school Rugby bei London, einen praktischen Hintergrund. Grundsätzlich faszinierte WIESE ARNOLDS Konzept, eine christliche Schule auf dem Grund der Einheit von Kirche und Gesellschaft zu errichten, deren Erziehungsprinzipien ihren Mittelpunkt im Evangelium fanden, und zwar so, daß Erziehung auf ein praktisches Leben in Erfüllung der christlichen Lehre zielte (MCCRUM 1989; SELCHOW 1980). 1850 konnte sich WIESE in England einen Einblick in das Leben der public schools verschaffen. Seine Eindrücke und Urteile faßte er in einem Bericht zusammen, der in deutschen wie auch in englischen interessierten Kreisen große Aufmerksamkeit fand (WIESE 3).

Das englische Schulwesen galt im europäischen Vergleich als miserabel. Wiese verkannte nicht die Unzulänglichkeiten der staatsfern in kommunaler, kirchlicher oder privater Hand liegenden englischen Unterrichtsverfassung, die insbesondere die Volkserziehung gesellschaftlicher Willkür überließ – aber die public schools, auf die es ihm ankam, fand er bemerkenswert und in

vieler Hinsicht beispielhaft. Zwar vermittelten sie viel weniger Wissen als die Gymnasien, aber ihre Erziehung hielt er für wirksamer, „weil sie eine bessere Ausrüstung in das Leben mitgibt.“ Nicht zuerst der Unterricht leistete diese Erziehung, sondern die frühe Gewöhnung an feste Regeln, klare Autorität der Lehrer als Vorbilder im täglichen Umgang, die Selbständigkeit der Schule von äußeren Zwängen, ihr starkes Selbstbewußtsein und schließlich die religiöse Prägung des täglichen Lebens in Gebet und Bibellektüre. Der englische Lehrer, so schien es ihm, sagt zu seinem Schüler: „Sieh, was ich tue“, der deutsche: „Hör, was ich sage.“ Lebens- und Lerngemeinschaft, gegründet auf Vorbild und Glaubensbekenntnis – das erschien ihm am englischen Beispiel als überzeugender Vorteil gegenüber der zerstreuen Wissensvermittlung bei zu wenig Charakterbildung und zu starker staatlicher Gängelung der Gymnasien in Preußen. Wiese verkennt nicht, daß die Art der Schulen und die Organisation des Schulsystems Ausdruck nationaler Eigentümlichkeiten sind. Der Engländer wolle nützliche Fertigkeiten und klare Festigkeit im Handeln, kurz, eine „useful education“, dem Deutschen hingegen sei die Suche nach Wahrheit eigen, und so müsse sich hier die höhere Erziehung stärker an die Wissenschaft anlehnen. Aber „wäre es möglich, das deutsche Streben nach idealer Bildung und deutscher Wissenschaftlichkeit mit englischer Charakterbildung zu vereinigen, so wäre damit ein Ideal der Jugendbildung erreicht, welches christliche Zeiten noch nicht in der Wirklichkeit erreicht haben.“⁵

Wenige Jahre später formulierte er seine grundsätzlichen Forderungen an die Erziehung sowohl in der Schule wie in Familie, Gemeinde und Nation in einer ausführlichen Abhandlung. „Die Bildung des Willens“ (WIESE 16, Vortrag in Berlin 1857) erklärt er zum Zentrum aller Erziehung, denn Erkenntnis und Wissen allein führen nicht zum guten und wahren Tun. Der Wille bildet sich durch die Kraft der Gemeinschaft, ihren Zusammenhalt und ihr den einzelnen prägendes Selbstbewußtsein, das den bloßen Subjektivismus einbindet. Im Rückblick auf die Erziehungsideen der Neuzeit und ihr Verhältnis zur Willensbildung kommt er zu einem kritischen Urteil über den Neuhumanismus. „Die sog. harmonische Ausbildung aller Kräfte [...] hat etwas leer Ideales für die Wirklichkeit, aber möglich und nöthig ist, daß keine wesentliche Funktion der Seele vernachlässigt werde, und der Wille gehört zu ihren Grundkräften.“ (Ebd., S. 86) Über den großen Ideen des Altertums habe man der „Wirklichkeit und den in Staat und Kirche historisch gegebenen Lebensformen“ wenig Aufmerksamkeit geschenkt und sich in der Sphäre des „rein

5 S. dazu den Abschnitt „Useful education“ in: JEISMANN 1996 b, S. 451–459.

Menschlichen“ bewegt. „Für das spezifisch Christliche fehlte inneres Bedürfnis und ein Anknüpfungspunkt; das Christentum war nichts als eine historische Erscheinung“; daher konnte es geschehen, „daß der Humanismus in eine vornehme Exklusivität der Gelehrsamkeit und in die stolze Selbstgerechtigkeit der Intelligenz ausartete, und auf diese Weise ging der beste Theil der Wirkungen wieder verloren, welche die begeisterte Hingebung an edle Gegenstände wissenschaftlicher Forschung [...] auf die sittliche Kraft und die Charakterbildung der Jugend lange gehabt hat.“ (Ebd., S. 75 f.) Darum förderte die Bildung „mehr Geist als männliche Tüchtigkeit, mehr politische Abstraktion als vaterländischen Sinn.“ Es gelte daher, je mehr die Modernisierung des Lebens es immer schwerer macht, das Eigentümliche zu bewahren, Charakter und Willen zu bilden. Gegen die „Atomisierung“ und Subjektivierung der Gesellschaft sei die Erhaltung oder Belebung normativ begründeter Gemeinschaften nötig; denn Willensbildung bedarf der Verankerung im ständigen Vollzug. Familie, Schule, die Nation sollen solche Gemeinschaften sein – vor allem aber die Kirche als Institution der Rückbindung des subjektiven wie des kollektiven Willens an das göttliche Gebot.

Über drei Stufen muß die Willensbildung verlaufen. Am Anfang steht der „Willenstrieb“ des Kindes – und besser ist er ungebärdig als schlaff; er bildet sich aus zum „eigenen Willen“ als Ausdruck der Selbständigkeit des Individuums; dieser eigene Wille ist frei zur Wahl des Guten oder Bösen; er bedarf also der Rückbindung an ein überpersönliches Sollen, an Gebote. Den Willen Gottes muß er in sich aufnehmen, um wirklich ein „freier“ Wille zu sein. Ist also die „Bildung des Willens der eigentliche Mittelpunkt der Pädagogik“ (ebd., S. 24), müssen alle erziehenden Kräfte in die gleiche Richtung weisen. Familie, Schule und Staat bedürfen der gemeinsamen Fundierung in der Religion: Insbesondere die Schule muß in enger Verbindung zur Kirche bleiben, deren Rolle nicht auf die Aufsicht über den Religionsunterricht zu beschränken ist. Vielmehr muß der Religionsunterricht der Integrationspunkt aller Bildung sein. Er habe nicht positivistisches Wissen etwa der Kirchengeschichte oder Dogmenstreitigkeiten, sondern die Glaubenslehre zum Thema, damit ein Zentrum des Willens und Tuns sich bilde, von dem aus alle übrige Bildung und Kraft gelenkt wird.⁶

Diese pädagogische Fundamentalposition, die das Postulat der Berücksichtigung der Individualität überwölbte, brachte WIESE in eine kritische Distanz zur Schul- und Kulturpolitik der Ära Altenstein, die eine „verkehrte

6 WIESE 16, S. 80; s. aber auch hier Anm. 16.

Richtung“ genommen habe. Der christlich-konservativen Wende nach 1840 unter EICHHORN stand er nicht fern, gehörte allerdings nie zu den Eiferern und war selbst viel zu sehr Neuhumanist, als daß er, wie gefordert wurde, die „heidnischen Schriftsteller“ aus dem Bildungskanon zugunsten der griechischen oder lateinischen Lektüre des Neuen Testaments hätte verbannen wollen. Vielmehr vertrat er eine Antike und Christentum harmonisierende Auffassung: providentiell hätten sich die klassischen Sprachen vor der Zeitenwende zu vollem Reichtum ausgebildet, damit die Menschheit geistig fähig wurde, das Evangelium recht zu verstehen (WIESE 14, II, S. 161). Bei dieser Auffassung war er weit entfernt von der Position, die Wissenschaftskritik und Selbständigkeit des Denkens als Unterrichtsprinzipien ablehnte.⁷

Andererseits unterschied ihn diese kirchlich-konfessionell betonte Religiosität von der Mehrzahl der Gymnasiallehrer, die der neuen Politik unter EICHHORN und ihrem Verfechter im gymnasialen Feld, GERD EILERS, skeptisch gegenüberstanden. WIESE sollte selbst ein Instrument der personalpolitischen „Säuberungen“ werden: er wurde zum Nachfolger des Direktors HASSELBACH in Stettin bestimmt, der nach einer Denunziation wegen „rationalistischen“ Religionsunterrichts vom Amt suspendiert werden sollte. Diese Art der Beförderung war WIESE eher peinlich, er wäre ihr aber doch gefolgt, hätte nicht die Revolution ein neues Ministerium an die Macht gebracht, das die Suspendierung des in Pommern geschätzten Direktors wieder aufhob (JEISMANN 1996 b, S. 474).

Daß WIESE trotz seiner national-deutschen Sympathien den Zielen und mehr noch den Turbulenzen der Revolution ablehnend gegenüberstand, daß er zumal dem politischen Liberalismus die Auflösung historisch gewachsener Bindungen und einen abstrakt-rationalen Subjektivismus vorwarf, daß er insbesondere die Trennung von Kirche und Staat in der Verfassung für einen Fehler hielt, daß er nicht glauben mochte, das Abgeordnetenhaus könne die Belange des Unterrichtswesens und die Prinzipien seiner Leitung im rechten Sinne regeln: das versteht sich nach dem Gesagten von selbst. Unmittelbare politische Parteinahmen findet man nicht. In seinen Memoiren herrscht eher ein etwas resignierter Pragmatismus, der ihn die schnelle Bewegung der Zeit als gegeben hinnehmen läßt und, wenngleich er ein langsames Fort-

7 Das trennt ihn von der reaktionären bildungspolitischen Position des vormaligen Direktors des Joachimsthalschen Gymnasiums, MORITZ SNETHLAGE, eines scharfen Gegners der Humboldtschen Reform und Befürworters der Karlsbader Beschlüsse (JEISMANN 1996 b, S. 99).

schreiten für gedeihlicher gehalten hätte, versucht, das Notwenige zu verändern und das als gut Erkannte zu bewahren.

WIESE hatte reichlich Erkenntnis und Erfahrung im In- und Ausland gesammelt, um der Aufgabe gerecht werden zu können, die ihm nach dem Ende der Revolution der neue Kultusminister KARL OTTO VON RAUMER antrug. Im Kabinett MANTEUFFEL vertrat dieser erfahrene Verwaltungsbeamte eine durchaus konservative Position und stand den „alten Räten“ aus ALTENSTEINS Zeit hinsichtlich ihrer schulpolitischen Grundsätze skeptisch gegenüber. WIESE wußte sehr wohl, daß es nicht so sehr seine Erfahrungen und pädagogischen Leistungen, als vielmehr seine kirchlichen schulpolitischen Grundsätze waren, die den Minister bewogen, ihn zu berufen. Man glaubt ihm, daß er sich gegen diese Berufung gesträubt hat: das in Aussicht stehende Direktoriats des Joachimsthalschen Gymnasiums oder das weitgreifende Projekt einer zentralen Ausbildungsanstalt für Gymnasiallehrer müssen ihn, der sich lieber mit Menschen als mit Akten befaßte, erwünschter gewesen sein als das Amt in der Schulaufsichtsbehörde (WIESE 14, I, S. 155 ff.). Aber der mehrmaligen Bitte eines Ministers nicht zu folgen, gestattete die Dienstauffassung eines preußischen Beamten und Professors offenbar nicht.

4 Vortragender Rat für das evangelische Gymnasialwesen Preußens

Diese zweite Phase in WIESES beruflichem Leben bedarf vor allem einer genaueren Erforschung seiner Pläne und seines Einflußnehmens sowie der Reaktionen der Fachwelt und des kulturpolitischen Umfeldes zwischen dem Reaktionsjahrzehnt und dem Kulturkampf. Nur die wichtigsten Grundsatzentscheidungen werden im folgenden vorgestellt.⁸ Anders als im erzieherischen Umgang mit seinen Schülern fand sich WIESE nun eingebunden in die „preußische Dienstpragmatik“ und konfrontiert mit den gesellschaftlichen Folgen der sich voll entfaltenden industriellen Revolution einerseits, der politischen Dynamik der Reichsgründungsphase andererseits, war eingeschränkt durch die konstitutionelle Mitsprache des Parlaments und ausgesetzt den wechselnden politischen Richtungen der jeweiligen Ministerien. Daß sein Amt nicht gestattete, pädagogische Ideale administrativ zu verwirklichen, war ihm bewußt; daß es jedoch erlaubte, den Spielraum des Möglichen angesichts des raschen Wandels der Zeit nach besten Einsichten und Über-

8 Zum bildungshistorischen Umfeld s. JEISMANN/LUNDGREEN 1987; BERG 1991.

zeugungen zu gestalten, war seine Hoffnung. Er glaubte dafür die besten Voraussetzungen unter dem Minister v. RAUMER zu finden, der seine pädagogischen und schulpolitischen Intentionen teilte, wie auch WIESE gegen die Programme liberaler Bildungserweiterung das Ideal der Konzentration auf das Wesentliche bevorzugte. So hat er die „Stiehlschen Regulative“ von 1854 wegen ihrer Tendenz begrüßt, lediglich wegen der zur „Mißdeutung“ veranlassenden Form getadelt (WIESE 14, I, S. 195 f.). Allerdings verbietet sich eine Parallele zu dem mit ähnlicher Intention ein gutes Jahrzehnt vorher von EICHHORN berufenen GERD EILERS. Dessen schroffe, persönliche Schärfe, auch Schikanen nicht scheuende Gesinnungskontrolle lag WIESES offener, sachorientierter und im Persönlichen rücksichtsvollen Art fern.

Mit dem Minister v. RAUMER hat sich WIESE in Amtsführung und bildungspolitischem Ziel am engsten verbunden gefühlt. Aber auch mit einem so anders gebildeten und liberal denkenden Minister wie v. BETHMANN HOLLWEG, RAUMERS Nachfolger in der „Neuen Ära“, verband ihn wechselseitige Wertschätzung. Mit dessen Nachfolger, v. MÜHLER, war er lange befreundet, und selbst der Minister FALK, dessen Berufung zu Beginn des Kulturkampfes einen Programmwechsel signalisierte, sah keinen Anlaß, den bewährten und tüchtigen Leiter des Gymnasialwesens in den Ruhestand zu schicken, obgleich WIESE seit langem Ziel von Angriffen der liberalen Presse war. Als deutlich wurde, daß die Kulturpolitik immer stärker auf die Trennung von Staat und Kirche drängte und auch die Schulaufsicht allein den Prinzipien des Rechtsstaats, nicht zugleich denen des „Kulturstaats“, folgen sollte, erbat WIESE selbst, 70jährig, seinen Abschied.⁹

Seine eigentliche Aufgabe, die Verwaltung der evangelischen höheren Schulen Preußens, faßte WIESE – anders als seine Vorgänger bzw. Kollegen im Ministerium – als eine Korrektur der Prinzipien der Unterrichtsverwaltung der ersten Jahrhunderthälfte auf. An der Notwendigkeit streng wissenschaftlicher Ausbildung der Lehrer an Gymnasien und Realschulen, an der Bedeutung der klassischen Autoren für die Bildung der studierenden Jugend hat WIESE gegen hochkonservative oder kirchliche Einwände stets festgehalten. Andererseits gehörte er nicht zu der Gruppe der orthodox „Gymnasialen“, die neben der klassischen keine andere Bildung als „höhere“ anerkennen mochten. In Fragen der Schulorganisation dachte er nicht dogmatisch.

9 WIESE 14, I, S. 189–201 zu RAUMER; ders. 14, II, S. 64–75 zum Dissens mit FALK über die Bedeutung der Religion für Erziehung und Unterricht in der Schule.

Das waren gute persönliche Voraussetzungen für die Lösung der während der Revolutionszeit beratenen, aber nicht entschiedenen zentralen Frage der Bestimmung des Verhältnisses von Realschulen und Gymnasien. Notwendig war eine Neuordnung beider Arten höherer Lehranstalten sowie die Neufassung des Abiturreglements und der Lehramtsprüfungen. Dies mußte im Zusammenhang des seit 1817 schon projektierten, in Art. 26 der Verfassung von 1850 geforderten Unterrichtsgesetzes bedacht werden. Damit sind die für die Zukunft wegweisenden Entscheidungsfelder der nächsten anderthalb Jahrzehnte bezeichnet; dann stellten die politischen Veränderungen von 1866 und 1871 neue Aufgaben für die Organisation des Schulwesens. Daneben standen die vielen Einzelentscheidungen, vor allem in der Personalpolitik, und die Schulinspektionen. Allein die letzteren – WIESE hat alle Provinzen zu diesem Zweck bereist – brachten ein noch unausgeschöpftes detailliertes Material, das den Zustand der Schulen aus der Feder eines scharfsichtigen Fachmanns festhält. Bei den wichtigen Personalentscheidungen hat WIESE an zwei Fronten kämpfen müssen: gegen den Willen, Theologen zu Leitern großer Schulen zu machen, wie er etwa beim König und beim Minister im Falle des Direktoriats der Franckeschen Stiftungen bestand; andererseits gegen die Ansicht, pädagogische und wissenschaftliche Verdienste genügten auch ohne feste kirchliche Bindung und religiöse Überzeugung für ein Direktorenamt. Er hat die Autonomie des Pädagogenstandes gegenüber den Theologen einerseits, seine Einbindung in Konfession und Kirche andererseits gefordert (WIESE 14, I, S. 169 ff.).

Daß von den Strukturfragen als erstes die Reorganisation des gymnasialen Lehrplans geregelt wurde, verlangte eine mittelbare und eine unmittelbare Entscheidung der auf der Schulkonferenz von 1849 offengebliebenen Fragen. Mittelbar, weil das Modell der „christlichen“ Gymnasien, wie sie als Privatanstalten in Gütersloh und Königsberg entstanden waren, nicht als verallgemeinerungsfähig betrachtet, vielmehr als Anmaßung empfunden wurde – sollten doch alle staatlichen Gymnasien auch im Rahmen der Verfassung von 1850 „christliche“ Schulen bleiben.¹⁰ Unmittelbar, weil die isolierte Reorganisation der Gymnasien die 1849 offengebliebene Frage einer Verbindung von Real- und Gymnasialklassen in einer Anstalt auf gemeinsamer Unterstufe damit negativ entschieden war. WIESE stellte gegen diese Entwürfe einer „Einheitsschule“ bei Anerkennung ihrer Motive wegen praktischer und

10 WIESE 14, I, S. 143; s. aber sein positives Votum zum Privatgymnasium in Gütersloh in: ders. 12, S. 133.

grundsätzlicher Schwierigkeiten das Programm der klaren Trennung: „[...] reine Gymnasien und neben ihnen mit gleich ausgedehntem Lehrkursus freier organisierte Realschulen“ (WIESE 15, S. 491; ders. 14, I, S. 209 ff.). Die Neuordnung des höheren Schulwesens begann also mit einer Typenspezifizierung und gab den Rahmen künftiger Entwicklung der verschiedenartigen Schulformen jenseits der Schulpflicht vor.

Diese Entscheidung war im kulturpolitischen Umfeld des Reaktionsjahrzehnts naheliegend: politisches Mißtrauen gegen die als liberal und revolutionsnah verdächtigten Realschulen, Eigensinn der Philologen, die nicht fusionieren wollten, und das Kalkül der Realschullehrer auf Festigung ihrer Position, wenn Gymnasien auf die klassische Bildung begrenzt blieben, wiesen in die gleiche Richtung. Nicht durchsetzbar erwies sich hingegen WIESES Wunsch nach einer Konzentration der Stundentafel (WIESE 14, I, S. 184; JEISMANN 1996 b, S. 606 mit Verweis auf die Quellen). Schon im Ministerium stieß er auf den Widerstand SCHULZES; aus den Provinzialschulkollegien kamen ablehnende Stellungnahmen. So blieb der Lehrplan von 1856 im wesentlichen bei den schon 1834 getroffenen Vorgaben. Solche Gymnasien, die den Naturwissenschaften und der Mathematik über diese Vorgaben hinaus mehr Stunden zugestanden hatten, mußten allerdings diese Fächer auf die festgesetzte Stundenzahl reduzieren, was wiederum Kritik in der Öffentlichkeit hervorrief. Nur das Fach Deutsch, dessen Aufgaben das Latein in der Unterstufe wahrnehmen sollte, erfuhr eine Begrenzung der Stundenzahl, wovon das Fach Religion mit einer zusätzlichen Wochenstunde in der Unterstufe profitierte.

WIESE war mit seiner zentralen Leitvorstellung nicht durchgedrungen. Eine Rückkehr zum „reformatorischen“ Gymnasium ließ sich, wie er resignierend schrieb, gegen den modernen Bildungsbegriff, der „längst auch der Schule einen encyclopädischen Charakter aufgenötigt hat“, nicht durchsetzen. WIESE mußte zu demselben problematischen Hilfsmittel greifen, mit dem SCHULZE schon 1837 das Fächerspektrum zu bündeln empfahl: Die Begleitverfügung legte die Pflicht zur Konzentration den Lehrern auf, deren didaktische und methodische Kunst die immer weiter sich spezialisierenden Fächer zu einem „Gesamtorganismus“ vereinen sollte (WIESE 14, I, S. 184; JEISMANN 1996 b, S. 610 ff.).

Erfolgreicher war der amtliche Gestaltungswille auf dem disparaten Gebiet der Realschulen und der höheren Bürgerschulen. WIESE hatte am Lehrbetrieb der Realschulen nach gründlicher Inspektion vieles auszusetzen; ihre Integration in das höhere staatliche Unterrichtswesen hielt er jedoch für unvermeidlich. Der Polemik an „realistischer“ Bildung aus dem Kreis funda-

mentalistischer Philologen trat er mit Nachdruck entgegen, erkannte vielmehr in der wissenschaftlichen, technischen und gesellschaftlichen Entwicklung der Zeit die Notwendigkeit, neben das humanistische ein realistisches Konzept höherer Bildung organisatorisch und inhaltlich mit klaren Profilen und Rechten zu etablieren. Der Einfügung der Realschulen in das System des höheren Unterrichts stand ihre von Ort zu Ort, von Provinz zu Provinz unterschiedliche Verfassung entgegen. Die eingeholten Stellungnahmen klappten weit auseinander. Die Stimmung im Reaktionsjahrzehnt mit ihrem Mißtrauen gegen die „Industrie“ bei den hochkonservativen Wortführern blockierte eine schnelle Lösung. Erst ein Jahr nach dem Beginn der „Neuen Ära“ konnte WIESE seine Konzeption im wesentlichen durchsetzen. Nach jahrzehntelangen Auseinandersetzungen wurde durch die Formierung des Realschulwesens für lange Zeit ein „Dualismus“ der Wege höherer Bildung etabliert, die – „allgemeiner“ Bildung verpflichtet – doch zu verschiedenen beruflichen Tätigkeitsfeldern führen sollten. Noch hielt er am „Universitätsprivileg“ der Gymnasien fest und verwies die Realschulabgänger auf die sich rasch entwickelnden technischen Fachschulen – eine Ansicht, die er selbst Schritt um Schritt revidieren sollte.¹¹

WIESE hatte dort Erfolg, wo er nicht seine eigenen Vorstellungen vom rechten pädagogischen Handeln in eine Organisation konzentrierter und die Freiheit der Schule gewährender Lehrpläne umsetzen, sondern umgekehrt generalisierend und typisierend verfahren mußte. Zwar hat er stets das gesetzlich Normative für ein bedeutendes Prinzip des preußischen Staates gehalten, aber für das Erziehungsgeschäft auf Berücksichtigung von Eigenart gepocht und „Liberalität“ gefordert. Daß die Regulierung der Schulen die freie Entwicklung eigener Profile der Anstalten behinderte, hat WIESE vor allem und wiederholt auf das „Berechtigungswesen“ zurückgeführt. Indem andere Ministerien festlegten, welche Abgangszeugnisse zu welchen Laufbahnen im Staat oder zum Eintritt in welche Fachschulen berechtigten, wirkten sie notwendig auf die Einförmigkeit der Schulen hin.

Auch hier war die Begleitverfügung für Direktoren und Lehrer ein pädagogischer Text. Realschulen 1. Ordnung und die ihnen analog der Progymnasien zugeordneten höheren Bürgerschulen wurden zur Konzentration der Fächervielfalt auf die sorgfältige Pflege des Lateinischen als Mittelpunkt

11 WIESE 12, S. 111 ff. Die schon 1870 den Realschulabiturienten erteilte Erlaubnis zum Studium an der Philologischen Fakultät hielt er für eine zwingende Entwicklung, und 1884 sah er keine sachlichen Gründe mehr, ihnen die Medizinische Fakultät zu verschließen (ebd., S. 122; ders. 14, II, S. 341).

einer wissenschaftlichen Bildung und Basis für die neuen, didaktisch noch unsicheren Fächer verwiesen. Von den Realschulen 2. Ordnung mit ihrem kürzeren und offeneren Lehrplan hatte sich WIESE eine freiere Entwicklung nach den Bedürfnissen des Ortes oder den Initiativen der Patrone erhofft. Aber gerade diese Schulen und ihre Träger streckten sich nach den begehrten Berechtigungen und strebten in die Gruppe 1. Ordnung: Der Sog zur Vereinheitlichung, der von der Verkoppelung von Bildungsgang und Berufsweg ausging, war stärker als die Reize, die freiere Bildungsgänge ohne Karrieregarantien entwickeln konnten.

Im Rückblick hat WIESE diese Antinomie von Reglement und Liberalität, von freier Entwicklung der einzelnen und genereller Ordnung aller Schulen als Grundproblem staatlich gelenkten Unterrichtswesens thematisiert und zugleich als Grundwiderspruch der ihm auferlegten Verwaltungstätigkeit bezeichnet. Er zollte dem „preußischen Staatsgedanken“, einschließlich seiner Affinität zum Militärischen, hohe Anerkennung, wies aber die Ausdehnung dieses Prinzips gleichmäßig geregelter Ordnung auf das geistige Leben und besonders auf die Erziehung mit Nachdruck zurück. Nicht nur fürchtete er, daß das Turnen zu einer militärischen Dressur ausarten könne, statt Körper und Willen in freier Übung zu stärken, sondern daß überhaupt in Disziplin und Unterricht „die militärische Gewohnheit des Commandirens überhand nehme“. An das Dogma militärischen Gleichmaßes erinnere es, wenn in Abiturzeugnissen vermerkt sei, ein Schüler habe nicht für alles gleichmäßige Anstrengung bewiesen, sondern einzelnes vorzugsweise betrieben. Solche äußere Regelgerechtigkeit lasse höhere Ziele aus den Augen verlieren; sie nehme aktiven pädagogischen Naturen unter den Lehrern „die Freiheit der Aktion [...] und die Entfaltung einer individuellen Energie.“

In diesem Zusammenhang wird ihm der Beamtenstatus der Lehrer, obgleich von der Profession lange begehrt, fragwürdig. Zwar stehe der Lehrer in amtlicher Verbindung mit dem Staat, aber sein Beruf geht darin nicht auf: „Liebe zur Jugend, wissenschaftlicher Sinn und Begeisterung für alles Hohe und Edle lassen sich nicht in Amtsinstruktionen fassen.“ Der geistige Beruf des Lehrers stehe über seiner Beamtenpflicht. Wie die Wissenschaft beim Universitätsprofessor, so begrenzt bei den Lehrern ihre letztlich auf Kirche und Religion ruhende pädagogische Aufgabe die Reichweite des Beamtenstatus. Der Erfolg der Lehrtätigkeit „wird immer davon abhängig bleiben, daß sie als freie Kunst geübt wird.“ Der preußische Staatsgedanke sei in Gefahr, „daß auf diesem geistigen Gebiet seine Macht zu einer Tyrannei werde“. Wird Bildung zu einem Mittel, ein Examen zu bestehen und Berechtigungen zu erlangen, höre sie auf, Bildung zu sein und werde „zu einer

Ansammlung geforderter Kenntnisse. Das ist der eigentliche Druck, der auf unseren höheren Schulen liegt.“¹²

Und doch war WIESE genötigt, selbst die Regulierung im höheren Schulwesen weiterzutreiben. Ihre Tendenz ging – ganz gegen sein pädagogisches Credo – auf weitere Differenzierung einerseits, Angleichung andererseits. Als Beispiele seien hier die neue Abiturordnung von 1866 angeführt, die auf Vereinheitlichung im erweiterten preußischen Staatsgebiet abzielte (WIESE 14, II, S. 572 ff.), oder die Lehramtsprüfung von 1866. Gegen die Tendenz der Universitäten, zur „Vereinigung wissenschaftlicher Fachschulen“ zu werden, sollte sie veranlassen, daß der künftige Lehrer nicht nur sein Fach, sondern die gesamte pädagogische und didaktische Aufgabe der Schule zu begreifen imstande sei. In Wirklichkeit aber beschleunigte diese Prüfungsordnung, indem sie der Differenzierung der Wissenschaften doch folgen mußte und nicht mehr den gesamten Umkreis der „Gymnasialwissenschaften“, sondern vier fachspezifisch gesondert ausgewiesene Felder zur Wahl stellte, die ohnehin schon im Gange befindliche Entwicklung zum Fachlehrer. Die „Gesamtbildung“ des Lehrers, darauf lief es hinaus, reduzierte sich schließlich auf das im Abitur nachgewiesene Maß, das durch die Fachstudien auf der Universität je nach Wahl alt- oder neusprachlich, historisch-literarisch oder mathematisch-naturwissenschaftlich erweitert wurde. WIESE wird angesichts seiner Klagen über die Spezialisierung der Wissenschaft und die Einseitigkeit der Bildung bei den professoralen Prüfern skeptisch gewesen sein, ob die Forderung nach breiter und gründlicher Bildung der Lehramtskandidaten Wirkung haben konnte. Aber das Reglement hat einen Zweck erfüllt, den WIESE wohl als wichtig, letztlich aber als äußerlich bewertet hätte: die durch viele einzelne Verfügungen nachgebesserte und unhandlich gewordene Prüfungsordnung von 1831 durch eine auch für die 1866 inkorporierten Länder allgemeingültige Ordnung zu ersetzen und Einheitlichkeit und Rechtsklarheit für die Laufbahn des höheren Lehrerstandes zu schaffen (WIESE 14, I, S. 307 ff.).

Die im 19. Jahrhundert beginnende, das 20. durchdringende Formierung der Berufsgesellschaft nach immer stärker reglementierten, hierarchisierten, verrechtlichten „Laufbahnen“ und die Rückwirkung auf Bildungsgänge und -organisationen lassen die Stellung WIESES als ambivalent erscheinen und führen zu der alten Frage, ob und unter welchen Bedingungen die Pädagogik

12 WIESE 12, pass. – dies ist der Hauptpunkt seiner Kritik an der Entwicklung des staatlichen Unterrichtssystems (ebd., S. 87 ff., 103 ff.).

als autonom gelten kann. Unter Umständen, in denen „Schule“ sich zu eigener Legitimierung als Einstiegsweg in Karrieren verstehen muß, haben Lehrplan- und Prüfungsreglements unabhängig von pädagogischen Einwänden Konjunktur. Wie erfolgreich oder nutzlos in einem solchen System der Widerstand pädagogischer Fachleute an verantwortlicher Stelle sein kann, dafür wäre eine genauere Untersuchung aus WIESES amtlichen Nachlaß aufschlußreich.

WIESES Anteil an den Entwürfen der verschiedenen Fassungen eines Unterrichtsgesetzes ist noch nicht aus den Akten erschlossen. Er war kein Freund einer gesetzlichen Regelung, auf die vor allem die Liberalen im Abgeordnetenhaus drängten; aber er war ein genauer Kenner der bisherigen Versuche, ein solches Gesetz zustande zu bringen, und der Ursachen ihres Scheiterns. Er hat im Reaktionsjahrzehnt, wie der Minister v. RAUMER, in einem Gesetz nur eine Beschränkung der Fachaufsicht und ein Element der Einmischung der Kammern gesehen. Immerhin tragen die aus der Zeit der „Neuen Ära“ und des Norddeutschen Bundes stammenden Entwürfe von 1861 und 1869 seine Handschrift, soweit es das Gymnasialwesen betraf. Den Doppelcharakter der Schule als staatlicher Anstalt auf kirchlichem Fundament schreiben die ersten Artikel fest, schärfer als in den früheren Entwürfen.¹³ Höhere Schulen sind „juristische Personen“, aber zugleich, mit Ausnahme jüdischer Schulen, christliche Erziehungs- und Bildungsanstalten. Mit dieser Formulierung hatte WIESE schon 1860 Forderungen der Fortschrittspartei zurückgewiesen, gemäß der Verfassung allen Staatsbürgern, also auch den Juden, den Weg in das Staatsamt des Gymnasiallehrers zu öffnen: Sittliche Erziehung sei nur auf religiöser Grundlage zu erreichen. Ohne sie werde die Schule ein Institut für bloße Fachlehrer (WIESE 14, I, S. 228, 231, 301, 314; ders. 14, II, S. 70 ff.). Dabei hatte er sowohl die Unterstützung BETHMANN HOLLWEGS wie v. MÜHLERS – aber keinen Rückhalt mehr im Ministerium FALK auf dem Höhepunkt des Kulturkampfes.

13 Die Gesetzgebung auf dem Gebiete [...] 1869, S. 175, 217 f.; WIESE 14, II, S. 727 f. Die Bedeutung des Religionsunterrichts ist dadurch betont, daß die Schulen verpflichtet werden, schon bei 15 Schülern der anderen Konfession – statt wie im Entwurf von 1850 bei 25 – einen Religionslehrer fest anzustellen.

5 Schluß

Diese nur einige Hauptaspekte betreffenden Hinweise auf WIESES pädagogische Vorstellungen und seine Verwaltungstätigkeit müssen genügen, um das generelle Urteil zu überdenken, das PAULSEN mit so nachhaltiger Wirkung formuliert hat: Ist WIESE gescheitert, weil er gegen die Zeit arbeitete statt ihrem Zug zu folgen? Sein Versuch, den konfessionellen, mindestens aber den christlichen Charakter der Schulen festzuhalten, war am Ende des 19. Jahrhunderts so zeitfremd nicht. Sowohl im evangelischen wie im katholischen Preußen und Deutschland hatte er bis ins liberale Lager hinein noch breite Unterstützung, und es sollte noch fast ein Jahrhundert dauern, bis sich das säkulare Prinzip in allen öffentlichen Schulen durchsetzte. Zudem kann man nicht übersehen, daß WIESE – wie PAULSEN – durchaus der Ansicht war, das Unterrichtswesen müsse den Veränderungen der Zeit Rechnung tragen, daß er selbst an wichtigen Stellen dieser Einsicht gefolgt ist, daß ihn, wie er schrieb, „Erfahrung und Nachdenken“ von lange gehegten bildungstheoretischen Grundsätzen abrücken ließ. Man könnte denken, daß er in seinen Memoiren bereits die Gleichstellung der höheren Schulen, wie sie 1900 erfolgte, vorausgesagt hat (WIESE 14, I, S. 341).

Aber wichtiger ist die Frage, wieweit WIESE mit seiner schon früh hervortretenden, grundsätzlichen Kritik am reglementierten staatlichen Unterrichtswesen im Dissens zu einer mächtigeren Zeitströmung stand, der er zugleich doch durch Kompromisse nachgeben und folgen mußte.¹⁴ Dieser innere Widerspruch ist das eigentlich Faszinierende an seiner Biographie und deckt eine allgemeinere Konfliktzone von Staat und Gesellschaft am Ende des 19. Jahrhunderts auf.

Schon seine beachtlichen, bis heute der Forschung unentbehrlichen Dokumentationen des Feldes der höheren Schulen sind sowohl eine Darstellung der gewordenen Vielfalt wie ein Instrument ihrer Vereinheitlichung. Seine kleineren pädagogischen Schriften, meist hervorgegangen aus Vorträgen im „Evangelischen Verein“ zu Berlin, sind nicht nur wichtige Beiträge zur „Schulmännerpädagogik“, sondern zugleich zeitkritische Betrachtungen. Er hat erstaunt und mißbilligend den unfrohen und unzufriedenen mentalen Zustand in Deutschland nach – und trotz – der Reichsgründung konstatiert (WIESE 16, S. 12). Sein Bewußtsein, in einer „Übergangszeit“ zu leben, in

14 Zu den Kompromissen, die er für unumgänglich hielt, s. seine Rechtfertigung des Gymnasialplans von 1856 gegenüber HEINRICH THIERSCH in: JEISMANN 1996 b, S. 609.

der das Alte in seiner Geltung zerfällt und das Neue noch keine feste Substanz und klare Form gefunden hat, war bei ihm stark ausgeprägt. Diese Kritik wendete er auch gegen das Unterrichtswesen, das die Jugend mit vorgeschriebenem Wissen überlade, aber Charakter und Willen nicht zu formen vermöge. „Unsere Zeit wird von einem Aberglauben an den Werth und die befreiende Macht einer Bildung beherrscht“, die das Gedächtnis mit Kenntniss belädt und den Verstand schärft, wobei aber „der Wille und überhaupt die ethischen Vermögen der Seele leer ausgehen.“ (WIESE 12, S. 15) Die administrative Reglementierung eines umfassenden staatlichen Unterrichtswesens in einem Rechts- und Verwaltungsstaat, der Kultur und „Cultus“ ins Belieben stellte, war ihm das eigentlich Bedenkliche an der Tendenz der Zeit.

Aus dieser Sicht gewinnt man eine weitere Perspektive für seine heute in der Regel geschmähte Stellungnahme zur „Frauenfrage“ und zur Mädchenbildung (WIESE 7). Gewiß teilte er die Vorurteile der Zeit über die geschlechtsspezifischen Unterschiede und die daraus folgenden gesellschaftlichen Festlegungen. Fixiert man sich aber nicht auf diesen Punkt, liest sich seine Schrift wie eine Verteidigung der Mädchen gegen den Zugriff der gleichförmigen Dressur im Knabenschulwesen – also wie eine indirekte Kritik an einem öffentlichen Unterrichtssystem, das er an seiner Stelle mitgestaltet hatte.¹⁵ In diesem Sinne stand WIESE gegen die Zeit, wenn er Charakter- und Willensbildung statt Häufung von Kenntnissen zur Erlangung der Berechtigung für Berufslaufbahnen als pädagogisches Ideal fördern wollte, das die Rücksicht auf die Individualität des einzelnen und die Freiheit zur Gestaltung des erzieherischen Organismus forderte. Damit stand er allerdings quer zur mächtigen Tendenz wachsender Verwaltungsmacht über das Leben – oder war er damit seiner Zeit schon wieder voraus, vorwegweisend auf unser Streben nach „Deregulierung“? Allerdings band er dieses Ideal freier Individualitätsbildung streng an die religiöse Fundierung, die nicht nur Unterricht und Schule, sondern auch die Schulverwaltung, darüber hinaus aber auch andere Gebiete des öffentlichen Lebens prägen sollte. Letztlich konnte sein pädagogisches Ideal nur in einer Gesellschaft homogener „Grundwerte“ transzendentaler Art, in einer Glaubensgemeinschaft, verwirklicht werden. Votierte er damit nicht für eine „Versäulung“ der Gesellschaft, wie sie die

15 S. auch WIESE 16, S. 15. Er teilte diese Ansicht mit einem so konträr denkenden „Philologen“ wie FRIEDRICH NIETZSCHE: „Um alles in der Welt nicht noch unsere Gymnasialbildung auf die Mädchen übertragen! Sie, die häufig aus geistreichen, wißbegierigen feurigen Jungen – Abbilder ihrer Lehrer macht!“ (Menschliches Allzumenschliches, Bd. 1, Nr. 409).

Niederlande jener Zeit kennzeichnete, und stand er der Entwicklung einer offenen Zivilgesellschaft im Weg?¹⁶

Als er bemerken mußte, daß er mit dieser Vorstellung auf verlorenem Posten stand, weil der Religionsunterricht immer mehr zum Nebenfach wurde statt das innere Zentrum der Bildung zu sein, wollte er ihn wieder der Kirche zurückgeben – eine späte, auf tiefe Skepsisweisende Forderung, mit der Wiese eines seiner festesten Unterrichtsziele aufgab.¹⁷ Wenig später haben die pädagogischen Reformbewegungen, hat auch die Jugendbewegung die Defizite des öffentlichen Bildungswesens, die WIESE innerhalb des Systems zu beheben nicht mehr für möglich hielt, auf ihre Weise erkannt und darauf reagiert – aber auch sie, urteilt man von heute her, stand gegen die Zeitströmung zunehmender Regulierung und Angleichung des Unterrichtssystems; ob ihre „Proteste und Ideale“ einer neuen Bildung zuverlässiger waren als WIESES Beharren auf dem reformatorischen Prinzip der Verbindung von Glauben und Wissen, mag man nach der Erfahrung des 20. Jahrhunderts bezweifeln.

WIESES letzte Schrift, „Über die geistige Heimatlosigkeit der deutschen Gegenwart“, stellt die Mängel der inneren Verfassung der Gesellschaft vor Augen: die „heillosen sozialen Zustände“, die Feindschaft der Parteien, die alte Stammesrivalität, die „Gährung auf fast allen Gebieten des öffentlichen Lebens“, und findet in der „geistigen Heimatlosigkeit“ dazu die Entsprechung. Seine Grundauffassung der engen Verbindung von fraglosem Glauben und Leben stellt er wiederum als Heilmittel gegen diese Zerfahrenheit, verwirft auch die intellektuelle Rechtfertigung der Religion, wie er sie bei SCHLEIERMACHER und RITSCHL fand. Für das Unterrichtswesen sieht er dort keine Ansätze, der Jugend ein „geistiges Heimatgefühl“ zu geben, und so bleibt ihm „in einer verworrenen Übergangszeit“ nur die Hoffnung als Trost,

16 WIESE 14, II, S. 66 ff. zum grundsätzlichen Dissens mit FALK und zu WIESES Befremden, daß es in Berlin einen katholischen Oberbürgermeister gebe, daß die Schulen Inspektoren anderer Konfession unterstellt werden könnten, daß namentlich Juden als Lehrer zugelassen wurden. Seine darüber hinausgehende Ablehnung allen jüdischen Einflusses in der deutschen Kultur hat bedenkliche fundamentalistisch-evangelikale Züge (ebd., S. 70).

17 WIESE 17; s. dazu die kritische ausführliche Stellungnahme des Pastors und Gymnasiallehrers SCHOELER aus Gütersloh, die an Schärfe des Urteils gegen die neuhumanistische Bildungsreform das zwischen Nähe und Distanz stehende Urteil WIESES weit übersteigt (SCHOELER 1891).

daß „die rechte Liebe zu einer tatkräftigen Erkenntnis des Nothwendigen“¹⁸ gelangen werde.

FRIEDRICH PAULSENS zukunftsfrohe Vision eines künftigen nationalen Schulwesens (PAULSEN 1909, S. 171, 176; ders. 1921, S. 685), LUDWIG WIESES Hoffnung auf Wiedergewinn einer geistigen Heimat durch religiös fundierte Charakterbildung – das Modell des Fortschritts und das der Rückkehr als Bedingung einer heilsamen „Modernisierung“¹⁹ – scheinen mir nicht nur Alternativen pädagogischen Denkens zu sein, sondern tief in die geistigen, politischen und gesellschaftlichen Vorstellungsmuster hineinzugreifen, die an der Jahrhundertwende neben- und gegeneinander standen. Die historische Bildungsforschung sollte auch der anscheinend rückwärts gewandten Zeitkritik Aufmerksamkeit widmen, die für die Risiken der Modernisierung einen klareren Blick hatte als der Fortschrittsoptimismus – nicht zur „Rettung“ WIESES, sondern zur Schärfung unserer Kritikfähigkeit angesichts des schnellen Wandels und der Unsicherheit von Bildungsprogrammen unserer Zeit.

Quellen und Literatur

Ludwig Adolf Wiese (1806–1900) – Schriftenverzeichnis

Zitierte Literatur

1. Über Schuldisciplin. Jahresprogramm des Gymnasiums zu Prenzlau. Prenzlau 1838.
2. Aug. Gottl. Spilleke, Director des k. Friedrich-Wilhelms-Gymnasiums, der Real- und Elisabeth-Schule zu Berlin, nach seinem Leben und seiner Wirksamkeit vorgestellt. Berlin 1842.
3. Deutsche Briefe über englische Erziehung. Berlin ²1855.

18 WIESE 18, S. 29; zu SCHLEIERMACHER und RITSCHL ebd., S. 20 f.; s. auch seine Skepsis gegenüber dem Vorherrschen der Predigt im evangelischen Gottesdienst (WIESE 14, II, S. 122 f.).

19 Im Blick auf die soziale Lage vieler Arbeiterfamilien bemerkt WIESE: „Die Modernisierung kann hie und da an amerikanische Zustände erinnern, die keine geschichtlichen Hintergrund und keine Wurzeln in einer schon lange bestehenden Gemeinschaft des Volkslebens haben.“ (WIESE 18, S. 15) Er greift damit einen Topos der Zeitkritik auf, wie ihn vorher schon WILHELM HEINRICH RIEHL auch mit Blick auf das Erziehungswesen gebraucht hat.

4. Das höhere Schulwesen in Preußen. Historisch-statistische Darstellung, im Auftrage des Ministers der geistlichen usw. Angelegenheiten herausgegeben. Bde. I–IV, Berlin 1864, 1869, 1874 u. 1902.
5. Sammlung der Verordnungen und Gesetze für die höheren Schulen in Preußen. 3. Ausg., 2 Abt., Berlin 1886 u. 1888.
6. Deutsche Bildungsfragen aus der Gegenwart. Berlin 1871.
Darin: Ueber das Verhältniß der Kunst zur Religion. Berlin 1878 sowie die Nr. 7, 8, 9, 10, 16.
7. Zur Geschichte und Bildung der Frauen. Zwei Vorträge. Berlin ²1873.
Erstdruck der Vorträge unter den Titeln: Ueber die Stellung der Frauen im Alterthum und in der christlichen Zeit (Berlin 1854). Über weibliche Erziehung und Bildung (Berlin 1865).
8. Haben und Sein. Berlin 1873.
9. Die Macht des Persönlichen im Leben. Berlin 1876.
10. Über den sittlichen Wert gegebener Formen. Berlin 1878.
11. Die höheren Schulen vor dem Abgeordnetenhaus. In: Pädagogisches Archiv, Bd. XXIII (1881), S. 233–253; Erstveröffentlichung in „Allgemeine Conservative Monatsschrift für das christliche Deutschland“, hrsg. v. NATHUSIUS. Febr. 1881.
12. Pädagogische Ideale und Proteste. Ein Votum. Berlin 1884.
13. Über den Mißbrauch der Sprache. Berlin ²1884.
14. Lebenserinnerungen und Amtserfahrungen. 2 Bde., Berlin ²1886.
15. Die Einheitsschule. In: Pädagogisches Archiv XXIX (1887), S. 481–492.
16. Die Bildung des Willens. Berlin ⁵1891.
17. Der evangelische Religionsunterricht im Lehrplan der höheren Schulen. Ein pädagogisches Bedenken. Berlin ²1891.
18. Über geistige Heimatlosigkeit in der deutschen Gegenwart. Berlin 1897.

Weitere, von mir nicht herangezogene Schriften Wieses

De M. Val. Messallae Corvini vita et studiis doctrinae. Berlin 1829.

In optima Platonis civitate qualis ist puerorum institutio. Prenzlauer Programm. Prenzlau 1834.

Commentatio de vitarum scriptoribus Romanis. Ankündigungsschrift der am 30. Septemer 1840 zu haltende Prüfung am Joachimsthalschen Gymnasium zu Berlin, nebst Schulnachrichten. Berlin 1840.

Das Tagebuch des Isaac Casaubonus. o.O. 1851.

- Bildung und Christenthum. Eine historische Betrachtung. Ein Vortrag, auf Veranstaltung des evangelischen Vereins für kirchliche Zwecke am 5. April 1852 gehalten. Berlin 1852.
- Von Gelübden im evangelischen Sinn. Berlin 1861.
- Miltons verlorenes Paradies. Berlin 1863.
- Renaissance und Wiedergeburt. Berlin 1880.
- Dante's evangelische Bedeutung. In: Kirchliche Monatsschrift (1881).
- Gesundheit der Seele, worin besteht sie? Berlin 1882.
- Von Lebensidealen. Berlin²1883.
- Euphrosyne. Mancherlei Frucht zur Geistesnahrung weiblicher Jugend. Berlin 1890.
- Wie wird ein Jüngling seinen Weg unsträflich gehen? Eine Mitgabe an Konfirmierte. Berlin³1895.

Literatur

- BERG, CH. (Hrsg.): Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte. Bd. 4: 1870–1918. Von der Reichsgründung bis zum Ende des Ersten Weltkrieges. München 1991.
- BLOTH, H.G.: Johann Julius Hecker und seine Universalschule. Dortmund 1968.
- Brockhaus Enzyklopädie in 20 Bänden. Neuarbeitete Aufl. des „Großen Brockhaus“, Mannheim 1974.
- BUSSE, R.: Aus Ludwig Wieses pädagogischem Vermächtnis. Ein Gedenkblatt zu seinem hundertjährigen Geburtstag. In: Jahresprogramm des Königlichen Gymnasiums zu Küstrin (1905–1906), Beilage, S. I–XV.
- CREDNER, C.: Ludwig Wiese als praktischer Schulmann. Zur Hundertjahrfeier seiner Geburt. Jahresprogramm der Schillerschule zu Jüterbog 1905/1906.
- Die Gesetzgebung auf dem Gebiete des Unterrichtswesens in Preußen vom Jahre 1817–1868. Berlin 1869.
- JEISMANN, K.-E./LUNDGREEN, P. (Hrsg.): Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte. Bd. 3: 1800–1870. Von der Neuordnung Deutschlands bis zur Gründung des Deutschen Reiches. München 1987.
- JEISMANN, K.-E.: Das preußische Gymnasium in Staat und Gesellschaft. Bd. 1: Die Entstehung des Gymnasiums als Schule des Staates und der Gebildeten 1787–1817. Stuttgart²1996 (a).

- DERS.: Das preußische Gymnasium in Staat und Gesellschaft. Bd. 2: Höhere Bildung zwischen Reform und Reaktion 1817–1859. Stuttgart 1996 (b).
- LÜMKEMANN, P.: Dr. Ludwig Wiese. In: Herforder Heimatblatt 4 (1925), H. 2–10, S. 3, 9–10, 14, 17–18, 26–27, 33–34, 37–38.
- MCCRUM, M.: Thomas Arnold, Headmaster: A Reassessment. Oxford: University Press 1989.
- MUFF, Dr.: Ludwig Wiese. Ein Lebensbild. In: Das höhere Schulwesen in Preußen. Historisch-statistische Darstellung. Bd. 4, Berlin 1902, S. XXV–XXXI.
- PAULSEN, F.: Das deutsche Bildungswesen in seiner geschichtlichen Entwicklung. Berlin ²1909.
- DERS.: Geschichte des gelehrten Unterrichts auf den deutschen Schulen und Universitäten vom Ausgang des Mittelalters bis zur Gegenwart. Bd. 2, Berlin/Leipzig ³1921.
- SCHNEIDWIN, M.: Einige Ergänzungen zu Prof. Lümke-manns Aufsätzen über Herfords verdienten Sohn Dr. L. Wiese. In: Herforder Heimatblatt 6 (1927), H. 3, S. 10–11.
- SCHOELER, A.: Die religiöse Erziehung unserer gebildeten Jugend und der Religionsunterricht auf unseren Gymnasien. Gütersloh ²1891.
- SCHUBRING, G.: Die Entstehung des Mathematik-lehrerberufs im 19. Jahrhundert. Studien und Materialien zum Prozeß der Professionalisierung in Preußen 1810–1870. Weinheim ²1991.
- SELCHOW, U.: Thomas Arnold: Versuch einer Neuwertung seiner Bedeutung als Theologe, Sozialkritiker und Headmaster der public school in Rugby. Hamburg 1980.

Für die Literaturrecherche und -beschaffung bin ich Frau Annegret Ritter dankbar.

Anschrift des Autors:
Prof. Dr. Karl-Ernst Jeismann,
Schüttorfweg 1, 48161 Münster

Lehrlingsausbildung in der Solinger Schneidwarenindustrie 1870–1914

1 Einleitung

Seit der Jahrhundertwende wurde in der deutschen Industrie mit der Etablierung eines dualen Systems der Berufsausbildung, d.h. mit der praktischbetrieblichen und der theoretisch-schulischen Unterweisung (in Fortbildungs- und später Berufsschulen), versucht, den Anpassungsschwierigkeiten zwischen Ausbildung und Arbeitsmarkt zu begegnen. Das duale System sollte die vorindustriell geprägten Strukturen der handwerklichen Meisterausbildung mit ihrem eher beziehungslosen Nebeneinander von praktischer und im günstigsten Fall auch theoretischer Unterweisung der Lehrlinge ablösen und den Nachwuchs in geordneten Ausbildungsstrukturen mit definierten Ausbildungsinhalten auf ihre Arbeit im Erwerbsleben vorbereiten. Vor allem aus der Sicht der innovativen Maschinenbau- und Metallindustrie mußte Lehrlingsausbildung zunehmend planbarer und kalkulierbarer werden. Das galt sowohl in quantitativer als auch in qualitativer Hinsicht. Die Anzahl der in Industriebetrieben ausgebildeten Lehrlinge sollte den Bedarf der Fabrikbetriebe der Metallindustrie decken, um die Abhängigkeit von den im Handwerk ausgebildeten Metallarbeitern aufzulösen und die Qualität der Ausbildung deshalb den Bedürfnissen einer modernen industriellen Produktion anzupassen. Die Industrie führte eine Berufsausbildung ein, an deren Anfang ein Lehrvertrag und an deren Ende eine Abschlußprüfung stand, die sowohl in der Fabrik als in der Schule stattfand und die zum Zwecke der Systematisierung und zur besseren Organisation außerhalb des normalen Fabrikbetriebes zwischen dem Ende der Schulzeit und dem Beginn der Erwerbsarbeit eingeschoben war (HARNEY 1990, S. 206; DAHEIM 1967, S. 112 f.).

Die organisatorischen und rechtlichen Grundlagen dieses weltweit einzigartigen dualen Berufsausbildungssystems wurden bis zum Ende der Weimarer Republik geschaffen und unter den totalitären Organisationsstrukturen und der ideologischen Ausrichtung des nationalsozialistischen Machtapparates bekam die Berufsausbildung in Deutschland ihre auch für die Zeit nach

dem Zweiten Weltkrieg prägende Gestalt. Selbst neuere bildungshistorische Untersuchungen gehen von einer weitgehend einheitlichen Entwicklung des dualen Systems im Deutschen Reich und nach 1945 in der Bundesrepublik Deutschland aus, obwohl die Bandbreite der regionalen Berufsausbildungstypen im letzten Drittel des 19. Jahrhunderts und zu Beginn des 20. Jahrhunderts weit gefächert war. Sie umfaßte einerseits bereits die in den Großbetrieben der Eisen-, Metall-, Maschinenbau- und Elektroindustrie im Ruhrgebiet angestrebte, möglichst nach einheitlichen, methodischen und inhaltlichen Kriterien gestaltete Ausbildung des Nachwuchses auf der Grundlage von Ausbildungsunterlagen, die von zentralen Berufsausbildungseinrichtungen der Industrie entworfen wurden. Andererseits entwickelte sich aus handwerklichen Zusammenhängen die Ausbildung der Lehrlinge in kleinen bis mittleren Industriebetrieben, die den Übergang von einer handwerklichen zu einer industriellen Arbeitsorganisation und Produktionstechnik vollzogen. Während die großbetriebliche Entwicklung der Erstausbildung zu den in der Metallindustrie vorherrschenden Berufsbildern, etwa des Werkzeugmachers, des Maschinenschlossers oder des Drehers führte und weitgehend den Charakter des dualen Systems prägte, stellten die Industriebetriebe in klein- bis mittelbetrieblich strukturierten Gebieten andere Anforderungen an die Ausgestaltung der Lehrlingsausbildung und bedurften einer anderen Berufsgestaltung.

Die Differenzen zwischen großindustriellen Ausbildungseinrichtungen und systemischen Ansprüchen staatlicher Berufsausbildungsinstitutionen einerseits sowie regionalen Besonderheiten klein- und mittelbetrieblicher Industriebetriebe andererseits, prägten seit dem Erlaß der Gewerbeordnung die Entwicklung des dualen Systems. Diese Differenzen sind – am Beispiel von Solingen, dem Zentrum der deutschen Schneidwarenindustrie – Gegenstand dieser Abhandlung. Hier kam es in Kleinbetrieben zu einer Verdichtung bestimmter Berufsqualifikationsprofile, die in der übrigen deutschen Metallindustrie mit den Qualifikationsprofilen des Schlossers, Drehers oder Werkzeugmachers nicht kompatibel waren. Für die speziellen Profile der Solinger Schneidwarenberufe, die auf jahrhundertealten, handwerklichen Traditionen beruhten, bedurfte es, angesichts der Beschleunigung der industriellen Entwicklung, branchenspezifischer Anpassungsleistungen zur Abstimmung mit der Entwicklung des dualen Berufsausbildungssystems.

2 Die Produktionsverhältnisse in der Schneidwarenindustrie

Bis etwa 1860 war das Schneidwarengewerbe noch gekennzeichnet durch ein äußerst arbeitsteiliges Produktionssystem, das als „Kaufsystem“ bezeichnet wird und eine besondere Variante des mittelalterlichen Verlagssystems darstellte. Der überwiegende Teil der Schneidwarenarbeiter arbeitete als selbständige Handwerker in kleinen Werkstätten, die verstreut über das Stadtgebiet verteilt waren. Sie unterteilten sich in die vier größten Berufsgruppen der Schmiede, Härter, Schleifer und Reider (Montage). Daneben gab es eine ungeheure Vielzahl weiterer Spezialberufe, die an der Herstellung von Schneidwaren direkt beteiligt waren oder als Zulieferer für dieses Gewerbe fungierten. Noch vor dem Ersten Weltkrieg zählte man über 130 Berufsgruppen im Schneidwarengewerbe.¹

Die einzelnen Handwerker wurden über die Verleger-Kaufleute mit den Rohstoffen, Halbfertigwaren und Hilfsstoffen versorgt und im Stücklohn für ihre Arbeiten entlohnt. Auf ihrem Weg von der Rohware zur fertigen Schneidware durchliefen die Produkte dabei die Werkstätten der genannten Handwerker. Jeder versah seine Arbeit am Produkt und ließ die Halbfertigwaren, meistens durch Frauen oder Kinder, wieder zu den Kontoren bzw. Wohn- und Verlagshäusern der Verleger-Kaufleute bringen. Obwohl die selbständigen Schneidwarenarbeiter ihre eigenen Produktionsmittel besaßen und in der eigenen Werkstatt oder in angemieteten Räumen ohne direkte Aufsicht der Verleger-Kaufleute arbeiteten, waren sie spätestens seit der Mitte des 18. Jahrhunderts lohnabhängige Handwerker-Arbeiter (BOCH 1985, S. 29 f.). Deshalb bezeichnet RUDOLF BOCH die Handwerker des Solinger Schneidwarengewerbes für die Zeit vor dem Ersten Weltkrieg als „quasi-selbständige Handwerker-Arbeiter“ (ebd., S. 30). Sie wurden von der Reichsgewerbeordnung als Industriearbeiter eingestuft (THUN 1879, S. 89 ff.).

Die Einführung der Dampfmaschine zerstörte das differenzierte Kaufsystem des Solinger Schneidwarengewerbes nicht und so kam es zunächst zu keiner Konzentration der kompletten Schneidwarenproduktion unter einem Fabrikdach. Bis in die zweite Hälfte des 19. Jahrhunderts gab es kaum An-

1 Allein der folgende kurze Auszug aus dem Berufsspektrum der Schneidwarenindustrie zeigt die Vielfalt, die aber regional auf das Solinger Industriegebiet beschränkt war: Messerschleifer, Instrumentenschleifer, Rasiermesserreider, Heftefeiler, Scherenfeiler, Einsteckreider, Scherenagler, Federmesserausmacher, Schwertfeger, Scherenhärter, Gabelfeiler (HENDRICHS 1933, S. 261).

sätze fabrikindustrieller Produktion. Erst die Mechanisierung des Schmiedens zwischen 1860 und 1880 brach das arbeitsteilige handwerkliche Produktionssystem auf. An die Stelle der kleinen Handschmieden traten die Gesenkschmied (auch Schlägereien genannt). In den neuen Schmiedebetrieben, erfolgte die für einen Fabrikbetrieb typische Kombination von Antriebs- und Werkzeugmaschinen in einem Arbeitsablauf. Die entscheidende technische Neuerung der Schlägereien war die Entwicklung einer formverändernden Werkzeugmaschine, des Riemenfallhammers (BREUER/HOTTES/SÖLTER 1986, S. 74 ff.). Der durch Dampfkraft über eine Transmissionsanlage betriebene Riemenfallhammer konnte durch das exakte Aufeinandertreffen von formgebenden Werkzeugen, den Gesenken (Ober- und Untergesenk), in einem Arbeitsgang einen Messer- oder Scherenrohling ausschmieden. Ein Arbeitsmaschinenprozess löste den kenntnisreichen und zeitaufwendigen Handschmiedeprozess ab. Die eigentliche Schmiedearbeit wurde dequalifiziert. Mit dem Gesenkschmiedeverfahren begann die Massenproduktion unterschiedlichster Schneidwarenartikel. Die Gesenkschmied entwickelten sich so im letzten Drittel des 19. Jahrhunderts zur neuen ökonomischen Basis einer fabrikindustriellen Produktion im Solinger Schneidwarengewerbe (PUTSCH 1998, S. 128 ff.; HENDRICH 1922, S. 50 ff.; SCHWEIBGUTH 1926, S. 4 f.).

Während in der übrigen Metallindustrie vor 1914 schon fabrikindustrielle Produktion mit arbeitsteiliger und serieller Fertigung bestand, die in weiten Teilen von unqualifizierten Arbeitskräften geprägt wurde, prägte die Solinger Schneidwarenindustrie eine eigenwillige Struktur aus der Kombination von handwerklichem Heimgewerbe und maschinellem Industriebetrieb. Die Herstellung der geschmiedeten Halbfertigwaren fand in den fabrikindustriell organisierten Gesenkschmied statt, während die Weiterverarbeitung der geschmiedeten Halbfertigware von selbständigen Härtern, Schleifern und Reidern im bereits genannten Kaufsystem mit eigenen Produktionsmitteln vorgenommen wurde. Die Koexistenz von Handwerk und Fabrik in einem Gewerbe prägte Nachwuchsrekrutierung und -ausbildung.

3 Die Lehrlingsausbildung der Handwerker-Arbeiter am Beispiel der Schleifer und Reider

Durch ihren großen Anteil an der Gesamtarbeiterzahl in der Schneidwarenindustrie bestimmten die Schleifer mit ihrer hohen beruflichen Qualifikation und ihrer traditionellen Arbeitsteilung die Produktions- und Qualifikationsorganisation der Branche. Dabei spielten selbst hundert Jahre nach der Auf-

hebung der Zünfte weiterhin zünftige Bestimmungen eine wichtige Rolle in den Schleifkotten an der Wupper oder einem der zahlreichen Solinger Bachläufe und in den Dampfschleifereien (THUN 1879, S. 65 f.). Hier teilten sich auch um die Jahrhundertwende noch bis zu hundert Meister, Gesellen und Lehrlinge die Arbeitsräume. Die einzelnen Schleifermeister waren überwiegend Kleinmeister mit einem Gesellen und einem Lehrling. Mit diesen arbeiteten sie an eigenen Arbeitsplätzen in einer Werkstatt. Häufig waren der Lehrling oder Geselle auch der Sohn, Neffe oder ein sonstiger Verwandter des Schleifers. Während die Schleifer ihre Werkzeuge selber besaßen, hatten sie die Arbeitsräume mit den Schleifsteinen und Pliestscheiben (Nachschleifen und Polieren) gemietet. Die als Stellenmietersystem bezeichnete Organisation innerhalb der Schleifkotten und auch der späteren Dampfschleifereien hatte großen Einfluß auf die Berufsausbildung des Nachwuchses in der Schneidwarenindustrie.

Die Gewerbeordnung für den Norddeutschen Bund von 1869 hielt die Bestimmungen für die Lehrlingsausbildung relativ offen. Erst durch den politischen Druck aus den Handwerkerkreisen wurde sie bis zum Ersten Weltkrieg mehrfach novelliert, u.a. mit dem Ergebnis, daß stärker zwischen Handwerks- und Fabriklehre differenziert wurde. Während die Handwerkslehre wieder in die Zuständigkeit der 1881 zugelassenen Innungen zurückkehrte, blieb die organisatorische Zuständigkeit für die Fabriklehre bis zur Jahrhundertwende unregelt (SCHLÜTER/STRATMANN 1985, S. 25 ff.). Deshalb nahmen die gewerkschaftlichen Fachvereine in den einzelnen Berufsgruppen der Solinger Schneidwarenindustrie die Ausbildung des Nachwuchses in die eigene Hand. Einen gesetzlich legitimierten Auftrag dazu besaßen sie nicht. Als in der Novelle der Gewerbeordnung von 1897 die Zuständigkeit für die Fabriklehre im Deutschen Reich formell den Handelskammern zugesprochen wurde, hielten die Solinger Lokalgewerkschaften ihre Kontroll- und Ordnungskompetenzen sowie das Ausbildungsmonopol der Schleifermeister auf der Basis des Kleinmeistertums aufrecht. Die Solinger Handelskammer konnte den formell erhaltenen Berufsausbildungsauftrag im Schneidwarenhandwerk gegen die lange Tradition der Lehrlingsausbildung der Handwerker nur im schulischen Bereich, und das auch nur sehr behutsam, nicht aber auf der betrieblichen Ebene in den Schleifereien durchsetzen.²

Das spezialisierte Berufskönnen bestimmte das Selbstbewußtsein der

2 Vgl. z.B. Stadtarchiv Solingen (STAS) O 1127. Akten des Schulverwaltungsamtes. Fortbildungsschule zu Ohligs 1908–1920. Die Handelskammer zu Solingen beteiligte sich an den Kosten der Fortbildungsschule und bekam dafür einen Sitz im Schulvorstand.

Schleifermeister und führte zusammen mit den traditionellen Ansprüchen der Fachvereine und der Arbeitssituation in den Schleifkotten zu einer Ausbildungssituation für den Nachwuchs, die beachtliche Unterschiede zur Berufsausbildung in der übrigen deutschen Metallindustrie und auch zur Lehrlingsausbildung in anderen Metallhandwerken besaß. Insbesondere die im Schleifergewerbe vor dem Ersten Weltkrieg noch existierenden konjunkturabhängigen Lehrlingsbeschränkungen aus der Zunftzeit, waren im übrigen deutschen Handwerk im Laufe des 19. Jahrhunderts mit der Einführung der Gewerbefreiheit obsolet geworden. Die Fachvereine des Schleiferhandwerks gestatteten den Meistern dagegen in Boomphasen mehr Lehrlinge auszubilden, so daß kein Nachwuchsmangel entstehen konnte, der die Fabrikanten zum Einsatz dequalifizierender Teilarbeiter veranlaßte oder den Ruf nach veränderten Ausbildungsmethoden laut werden ließ. Andererseits beschränkten die Fachvereine die Anzahl der Lehrlinge in Stagnationsphasen, damit in den wirtschaftlich schlechten Zeiten keine „Lehrlingszüchtere“ betrieben wurde, d.h. die Fabrikanten Lehrlinge als billige Arbeitskräfte einsetzten, worunter die Qualität der Ausbildung gelitten hätte.³

Geht man davon aus, daß nicht alle Jugendlichen in den Schleifkotten eine Berufsausbildung machten, sondern einige als Hilfsarbeiter tätig waren, bestand die Belegschaft eines Schleifkottens häufig zu einem Drittel aus Lehrlingen. Jeder Meister arbeitete demnach durchschnittlich, entsprechend der Fürsorgebestimmungen der Fachvereine „entweder mit 2 Gesellen oder 1 Gesellen und 1 Lehrling“ (HENDRICHS 1933, S. 41).

Die weiteren Bestimmungen der Fachvereine zur Rekrutierung der Lehrlinge und zur Berufsausbildung wurden in speziellen Lehrlings-Ordnungen festgehalten. 1909 beschlossen die Messerschleifer in einer solchen Ordnung u.a. folgende Maßnahmen für ihren Berufsnachwuchs:

„ Mitglieder (der Fachvereine, J.G.) unter 30 Jahren dürfen keine Lehrlinge einstellen. [...] Jeder Meister ist verpflichtet, die Lehrlinge von Beginn des 4. Lehrjahres ab mit jeder vorkommenden Berufsarbeit zu betrauen. [...] Mitglieder, welchen nachgewiesen wird, daß sie auf die Ausbildung des Lehrlings nicht die nötige Sorgfalt verwenden, kann durch Versammlungsbeschluß das Recht entzogen werden, weitere Lehrlinge auszubilden. [...] Kein Meister darf einen Lehrling, welcher einem Meister rechtswidrig entlaufen ist, annehmen. Mitglieder, welche gegen vorstehende Bestimmungen verstossen, werden aus dem Verein ausgeschlossen.“ (Ebd.)

3 Die ‚Lehrlingszüchtere‘ war im Handwerk des Kaiserreichs ein schwerwichtiges Problem. Zeitgenössische Nationalökonominnen und Sozialpolitiker sahen darin eine Gefahr für die Qualität der handwerklichen Ausbildung und damit für die zukünftige Leistungsfähigkeit der deutschen Volkswirtschaft (Jahresberichte 1904, S. 383).

Die ursprüngliche Aufgabe der Zunft in der Lehrlingsausbildung, die zwei wechselseitig sich bedingende Bestimmungen hatte, nämlich die Erziehung zu standesgemäßem Verhalten und die berufliche Ertüchtigung, blieb in der Solinger Schneidwarenindustrie bis ins 20. Jahrhundert erhalten. Mit dem Eintritt in ein Lehrverhältnis wurde der Jugendliche in die Werkstatt-, Familien- und Vereinsgemeinschaft aufgenommen. Und wie im zünftigen Handwerk war die Lehrlingsausbildung geprägt von der Geschlossenheit der Arbeits- und Lebensordnung des Meisterhandwerks. So wuchsen die Lehrlinge in einen Sitten- und Ehrenkodex hinein, der für die Lebensordnung der Schleifer konstitutiv und obligatorisch war (STRATMANN 1967, S. 107 ff.).

Die Ausbildungsbedingungen in den Schleiferberufen wurden bis kurz vor Ende des 19. Jahrhunderts von der Gewerbeinspektion und vom zuständigen Landrat MELBECK in seinem Gutachten von 1875 über das Lehrlingswesen in Solingen für den „Verein für Socialpolitik“ als vorbildlich bezeichnet (Schriften des Vereins für Socialpolitik 1875, S. 10). Die Anzahl der Fälle von „Lehrlingsausbeutung“ nahm in den Schleiferberufen trotz stark ansteigender Zahl der Schleifer ab. Wurden in den Jahren zwischen 1878 und 1885 den Polizeibehörden in Solingen 27 entlaufene Lehrlinge gemeldet, waren es in den 29 Jahren zwischen 1885 und 1914 nur noch 13. Die Solidargemeinschaft in den Kotten und die Kontrolle der Fachvereine garantierte einen weitgehend reibungslosen Ablauf der Nachwuchsausbildung (Interview mit KARL HECKER v. 16.8.1995).

Seit 1890 intensivierten die Fachvereine in einigen Schleiferberufen ihre Maßnahmen in der Überwachung der Ausbildung des Berufsnachwuchses. Hinter dieser Verschärfung verbarg sich die Angst vor einem Niveauverlust in der Ausbildung. Eine qualitativ hochwertige Ausbildung wurde von den Schleifern aber als wichtigster Garant angesehen, um sich gegenüber Modernisierungstendenzen zu schützen, die ihre Berufsarbeit hätte überflüssig machen können (BOCH 1985, S. 103 f.). Die Modernisierung des Gewerbes mit dem Elektromotor konnte von den Fachvereinen um 1900 aber nicht verhindert werden. Der Elektromotor machte die beruflichen Qualifikationen der Schleifer nicht obsolet, denn er veränderte lediglich die Antriebstechnik und nicht die Schleiftechnik. Die in beliebigen Mengen an jedem Ort verfügbare Elektroenergie führte dazu, daß die Schleifer eigene Motorwerkstätten in einem Anbau ihres Wohnhauses oder auf einem eigenen Grundstück errichteten. Die Elektrowerkstätten veränderten den gewerkschaftlichen Zusammenhalt und damit die entscheidende Kontrollinstanz für das Ausbildungswesen. Der individualisierte, heimgewerbliche Charakter der Arbeit beherrschte zunehmend die Arbeitsorganisation und das Bewußtsein der Schlei-

fer, während die Kottensolidarität und die mit ihr verbundene soziale Kontrolle sich immer weiter auflöste. Die Folge war, daß die Schleiferlehrlinge nach der Jahrhundertwende erheblich stärker unter Verstößen gegen die Lehrlingsverordnungen litten als vor Einführung des Elektromotors (ebd., S. 182 f.; BOCH 1980, S. 63).

Ganz anders als bei den Schleifern sah die Ausbildungssituation der Reider (Monteure von Schneidwaren) im Solinger Schneidwarengewerbe vor dem Ersten Weltkrieg aus. Der Reider hatte die Aufgabe, Messer mit einem Griff zu versehen oder die beiden Scherenhälften zu montieren. Die Montearbeiten des Reiders bestanden weitgehend aus Tätigkeiten am Schraubstock, die nur unter großem technischen Aufwand vor dem Ersten Weltkrieg hätten mechanisiert werden können. Da die Reider für ihre Tätigkeit nicht unbedingt eine motorische Kraft benötigten, konnten sie diese in Heimarbeit in kleinen Werkstätten oder sogar in der eigenen Wohnung ausführen. Während die Schleifer vor Einführung des Elektromotors in den Wasserkotten und Dampfschleifereien in einem, die Solidarität fördernden, kollektiven Arbeitszusammenhang standen, arbeiteten die Reider schon lange vorher vereinzelt. Vor diesem Hintergrund wird verständlich, daß die gewerkschaftliche Organisationsfähigkeit der Reider begrenzt war. Auch sie hatten sich nach dem Vorbild der Schleifer in den 1870er Jahren zu Fachvereinen zusammengeschlossen, die jedoch in der Wirtschaftskrise um 1873 fast alle wieder auseinanderbrachen. Erst in den 1890er Jahren schafften die Reider einen neuen Anlauf zur Gründung gewerkschaftlicher Fachvereine.

Eine Untersuchung des 1889 gegründeten Fachvereins der Taschen- und Federmesserreider verdeutlichte die Situation der Lehrlinge im Reidergewerbe. Die 803 im Rahmen der Untersuchung besuchten Reidermeister wurden in ihrer Arbeit von 223 Gehilfen und 358 Lehrlingen unterstützt. Im Vergleich zur Berufsstruktur der Schleifer fällt auf, daß die Reider eine hohe Anzahl an Gehilfen, d.h. an überwiegend mitarbeitenden Familienangehörigen (Frauen und Kinder) hatten und der Anteil der Lehrlinge im Vergleich zur Gesamtzahl der Beschäftigten bei ca. 34 % lag, während der Lehrlingsanteil bei den Schleifern im gleichen Zeitraum bei durchschnittlich 20 % lag. Der vergleichsweise hohe Anteil an Lehrlingen kam aufgrund der fehlenden Lehrlingsbeschränkungen der gewerkschaftlichen Reiderfachvereine zustande. Einige Reidermeister beschäftigten bis zu acht Lehrlinge (SCHALLBRUCH 1895). Die Lehrlinge dienten als billige Arbeitskräfte (STAWA v. 12.7.1907). Nur 5 % der Lehrlinge aus überbesetzten Taschenmesserreidereien konnten deshalb am Ende der Lehrzeit ein komplettes Taschenmesser montieren (SCHALLBRUCH 1895; WIELPÜTZ 1924, S. 88).

Die innerbetriebliche Situation der Reiderlehrlinge war ungleich schlechter als die der Schleiferlehrlinge. Die Beschwerde des Federmesserreiderlehrlings RICHARD SCHMITZ aus dem Jahre 1894 beim Bürgermeister der Stadt Höhscheid (gehörte zum oberen Kreis Solingen und ist heute ein Stadtteil von Solingen) über Mißhandlungen durch seinen Meister ERNST SCHEIDT werfen ein dunkles Licht auf das Lehrlingswesen dieses Solinger Schneidwarengewerbes vor dem Ersten Weltkrieg:

„Derselbe hat mich häufig mißhandelt. Als ich noch im 1. Jahr bei Scheidt war, hat mich derselbe mit einem Messer beworfen, und hat mich auf dem linken Arm verletzt. Ferner hat Scheidt mich gestern mit einem Hammer auf den Rücken geschlagen und hat mir meinen Kopf gegen einen Schrank gestoßen. Ich bin gestern von ihm fortgegangen und bin jetzt bei meinem Bruder August Schmitz in Solingen, Unnersberg.“ (STAS, H 1968)

Das war kein Einzelfall. Die Beschwerden von Reiderlehrlingen bei der Polizei-Verwaltung in Solingen über lange Arbeitszeiten, Mißhandlungen und schlechte Ernährung zeigen die angespannte konjunkturelle Lage im Reidergewerbe an, die auf den Rücken der Lehrlinge ausgetragen wurde.

4 Vom Messerschmied zum Schläger – Die Berufsausbildung der Gesenkschmiede

Das Schmieden löste sich durch die Gesenkschmiedetechnik aus dem rein handwerklichen Produktionsprozeß heraus und wurde zu einer fabrikindustriellen Arbeit. Die für den Bau der Gesenke verantwortlichen Werkzeugmacher nahmen das Wissen und die Erfahrung der Schmiede und übertrugen sie auf das Werkzeug. Der Schmied selbst war zum Handlager einer Maschine in einem mehrteiligen Produktionsprozeß geworden. Der ehemals vielschrittige komplizierte Handschmiedeprozeß verkürzte sich durch das Gesenkschmieden auf einige scheinbar einfache Teilarbeitsprozeße.

In der Literatur zur Geschichte der Schneidwarenindustrie wird die Qualifikation der an den Fallhämmern beschäftigten Schläger pauschal auf eine leicht zu erlernende Arbeit reduziert (BOCH 1985, S. 116 f.; MENDE 1986, S. 233 f.). Eine Verringerung der Qualifikationen für die Schmiedearbeit durch den Gesenkschmiedeprozeß lag unverkennbar vor. Doch bereits Ende des 19. Jahrhunderts warnte Dr. GRUNOW vom Verein für Socialpolitik in einer Studie über die Solinger Industrie vor einer voreilig undifferenzierten Betrachtung der Arbeit der Gesenkschmiede, die „ihre traditionelle Geschicklichkeit trotz mechanischer Hilfsmittel der Maschine nicht verloren hätten. Auch die

Gesenkschmiederei ist, wie die ehemalige Handschmiederei, eine Kunst geblieben, die gelernt werden muß“ (GRUNOW 1899, S. 283). Sowohl der weitere Einsatz von Freiformschmiedehämmern, als auch die noch nicht vollständig ausgereiften Riemenfallhämmer erforderten vom Gesenkschmied vor dem Ersten Weltkrieg gründliche Kenntnisse vom Schmiedeprozess und den Materialien.

Die Gesenkschmiede bildeten vor dem Ersten Weltkrieg ihren Nachwuchs noch nicht in einer vertraglich festgelegten Lehre aus, so wie es bei den Schleifern und auch den Reidern üblich war. Die jugendlichen Nachwuchskräfte arbeiteten zunächst als Hilfskräfte und schafften für die Schmiede am Hammer das Material heran, bestückten die Glühöfen oder verrichteten Hilfsarbeiten, bevor sie allmählich an die Arbeit am Gesenkschmiedehammer angelernt wurden. Der Nationalökonom ALPHONS THUN vom „Verein für Socialpolitik“ berichtete in den 1870er Jahre über die Defizite einer solchen Anlehre:

„Es besteht nur eine zufällige Ausbildung im Betrieb. Die Kinder werden beim Eintritt in die Fabriken an irgend einer leichten Arbeit gestellt. Eine Reihe derselben bleibt dann auf diesen Posten stehen, bis die Eltern vielleicht auf den guten Einfall gerathen, auch etwas Weiteres für die ferne Ausbildung ihres Kindes zu thun, und dasselbe (das Kind, J.G.) in einer anderen Werkstätte der Fabrik übersiedeln. Alles das ist jedoch Zufall, und es bleibt der Lernbegier der Kinder überlassen, sich Kenntnisse und Geschicklichkeiten ohne Anleitung selbst zu erwerben. Der Fabrikant (...) kommt seiner technisch-wirtschaftlichen Pflicht der Ausbildung von Arbeitskräften für seine Industrie nur in ganz ungenügender Weise nach und dem Arbeiterstande fehlt es vielfach an Pflichtgefühl, etwas zu lernen und zu leisten, um dadurch sich den Anspruch auf eine bessere Stellung und höhere Löhne zu erwerben.“ (THUN 1879, S. 37 f.).

Doch für die kleinen bis mittelgroßen Gesenkschmiedebetriebe kam eine Ausbildung des Nachwuchses finanziell nur bei laufender Produktion in Frage. Da die Gesenkschmiedearbeit eigentlich in keiner Weise eine kontinuierliche Fortsetzung einer handwerklichen Arbeit unter dem Dach einer Fabrik war, wie beispielsweise bei den Schlossern, konnten die Schlägereien auch nicht auf ein bestehendes handwerkliches Berufsbild zurückgreifen. Es stellte sich ein Defizit an Strukturierung und Normierung der betrieblichen Unterweisung ein. Das Defizit war Ausdruck der fehlenden Initiative der Solinger Handelskammer, als der von den Fabrikanten für die Berufsausbildung zuständigen Institution, sowie der gewerkschaftlichen Organisationen der Schlägereiarbeiter. Die Handelskammer beschränkte sich auf die Unterstützung der Solinger Fortbildungsschulen und maß der betrieblichen Ausbildung wenig Aufmerksamkeit zu. Eine gewerkschaftliche Einmischung in

die Berufsausbildung der Gesenkschmiede unterblieb, weil die lokalen gewerkschaftlichen Fachvereine der Schmiede in den 1870er Jahren am rasanten Strukturwandel des Schmiedesektors zerbrachen.

5 Die Entwicklung der Fortbildungsschule in Solingen

Die am 1.12.1872 eröffnete „Städtische gewerbliche Fortbildungsschule zu Solingen“ hatte laut Paragraph 1 ihres Statuts den Zweck, „jungen Leuten des Gewerbe- und Handwerkerstandes Gelegenheit zur Erwerbung und Erweiterung der für ihre Berufsarbeit erforderlichen Schulbildung zu geben“. Damit sollten aber „andere Stände von ihrem Besuch keinesfalls ausgeschlossen werden.“ (STAS, S 4970 a) Im ersten Jahr nach der Eröffnung besuchten 142 Schüler die neu gegründete Schule und erhielten Unterricht im Zeichnen, Rechnen und Deutsch. Der Unterricht wurde nicht von hauptamtlichen Lehrern durchgeführt, sondern, wie in anderen Städten üblich, von Volksschullehrern im Nebenamt. Diese enge personelle Anbindung an die Volksschule hatte zur Folge, daß der Unterricht vielfach die Verlängerung und Wiederholung des Volksschulstoffes war (ebd.). Jugendliche konnten die Fortbildungsschule ab dem 14. Lebensjahr besuchen. Das Schulgeld betrug eine Mark pro Halbjahr, eine Summe, die auch ein schlecht verdienender Solinger Reider (Wochenverdienst 18 bis 24 Mark) noch tragen konnte (BOLL 1950, S. 40).

Mit diesen Startbedingungen reihte sich die Fortbildungsschule der Stadt Solingen nahtlos in die Entwicklung der Fortbildungsschulen im Regierungsbezirk Düsseldorf ein. Nur die Inhalte des Unterrichts entsprachen nicht den allgemeinen Grundsätzen des preußischen Kultusministeriums von 1874. Das Kultusministerium forderte die leistungsmäßige Differenzierung, wobei die „Oberstufe“ gemäß den „Verhältnissen des Ortes“ auch gewerblich gegliedert werden konnte, um berufliche und allgemeine Unterrichtsziele besser verfolgen zu können (Grundsätze des Ministers).

Es blieb den einzelnen Bezirksregierungen gemäß den preußischen Verwaltungsprinzipien von Subsidiarität und Koordination überlassen, ob sie als reine Vermittler der Anliegen der Kommunen und Kreise bezüglich der Fortbildungsschulpolitik gegenüber der Zentralregierung auftraten oder ob sie die Fortbildungsschule als Mittel der regionalen Gewerbeförderung entdeckten und eine darauf bezogene Interventionsstrategie entwickelten. Die Fortbildungsschulpolitik der Düsseldorfer Regierung war vom rheinischen Liberalismus geprägt und wurde seit den 1860er Jahren von einer differenzierten

Analyse der Qualifikationsbedürfnisse der Gewerbe bestimmt. Die Bezirksregierung leistete in Preußen eine der dezidiertesten Auseinandersetzungen mit dem Problem der Fortbildungsschule in dieser Zeit. Sie lehnte schon frühzeitig allgemeinbildenden Unterricht in der Fortbildungsschule ab und verlangte für die Unterrichtung des gewerblichen Nachwuchses die Unterweisung in Geschäftsführung, gewerblichem Rechnen und Naturwissenschaften (KÖRZEL 1996, S. 324).

Doch weder die Vorgaben des preußischen Kultusministers noch die Politik der Düsseldorfer Regierung veranlaßten die Stadt Solingen dazu, den Fortbildungsschulunterricht gewerblicher auszurichten. Erst der Solinger Bürgermeister VAN MEENEN versuchte ab 1877 den gewerblichen Unterricht zu stärken, indem er auf der Basis des Paragraphen 106 der Gewerbeordnung für das Deutsche Reich die fakultative städtische Solinger Fortbildungsschule per Ortsstatut in eine obligatorische Fortbildungsschule umwandelte. Den Anstoß für diese Umwandlung gaben die von der preußischen Regierung in Aussicht gestellten finanziellen Mittel. Jetzt mußten Lehrlinge, Gesellen und Gehilfen der Handwerker- und Gewerbestände, aber auch ungelernete Fabrikarbeiter bis zur Vollendung des 16. Lebensjahres regelmäßig die städtische Fortbildungsschule besuchen. Sie konnten sogar per Polizeigewalt zum Schulbesuch gebracht werden (RUDOLPH 1952, S. 9 f.; SCHMIDHÄUSSLER 1927, S. 114; BOLL 1950, S. 43).

Mit der Gründung der obligatorischen Fortbildungsschule wurde ein vierköpfiger Schulvorstand eingerichtet, dem neben Vertretern aus der bürgerlichen Honoratiorenschaft auch Fabrikanten aus den Solinger Metallgewerben angehörten. Eingeteilt in vier Klassen nahm die Fortbildungsschule am 30. September 1877 mit 241 Schülern den Lehrbetrieb auf. Die Schüler wurden entsprechend den in der Volksschule erworbenen Kenntnissen in verschiedenen Leistungsklassen untergebracht (Vorbereitungsklasse, Unter-, Mittel- und Oberstufe). In der Sitzung vom 18. Juli 1877 stellte der Schulvorstand den Lehrplan vor, der mit Raumlehre, Geographie und Geschichte über den bis dahin üblichen Deutsch-, Rechnen- und Leseunterricht hinausging (STAS, S 4970 b). Zeichenunterricht fand als freiwilliger sonntäglicher Unterricht in einer Vorbereitungsklasse, einer Linealzeichenklasse und einer Freihandzeichenklasse statt. In der Vorbereitungsklasse sollten die Schüler Sicherheit im Sehen und die Fertigkeit im Darstellen von Objekten auch aus dem Gedächtnis heraus bekommen. In der Linealzeichenklasse wurde das Zeichnen komplexer Maschinen nach Skizzen für Mechaniker und Gewerbetreibende verwandter Berufe geübt. In dieser Klasse erlernten auch Schmiede und Schlosser das geometrische Konstruieren und das Zeichnen

von Modellen. Die Freihandzeichenklasse hatte eine künstlerische Ausrichtung und befaßte sich mit der Farbenlehre, mit Zierschriften und dem Ornamentieren von Solinger Schneidwaren (BOLL 1950, S. 24 ff.).

Anfang der 1880er Jahre mehrten sich die Klagen der Schule, daß vor allem die Lehrmeister und Fabrikanten des Solinger Schneidwarengewerbes ihre Lehrlinge bzw. jugendlichen Arbeiter unter 16 Jahren nicht für die erforderliche Zeit zum Besuch der Fortbildungsschule freistellten. Viele Lehrlinge blieben dem Fortbildungsschulunterricht trotz Freistellung fern, „da ihnen die Lust hierzu gefehlt habe“ (STAS, S 4970 c; HSTA). Die Anzahl der Schüler in der Solinger Pflichtfortbildungsschule sank Anfang der 1890er Jahre. Aufgrund des schlechten Schulbesuchs lehnte der preußische Handelsminister (der die Verantwortung für die Fortbildungsschulen 1885 vom Kultusminister übernommen hatte) 1893 eine weitere finanzielle Unterstützung der Schule ab. Die obligatorische Fortbildungsschule der Stadt Solingen wurde wieder in eine fakultative Einrichtung umgewandelt.

Die Bezirksregierung in Düsseldorf bemängelte bereits 1886 in einem Schreiben an die Bürgermeister der Städte und Gemeinden das geringe Interesse an den Fortbildungsschulen: „... die gewerblichen Fortbildungsschulen [...] im hiesigen Regierungsbezirk (haben) nicht denjenigen Fortgang und Aufschwung genommen, welcher bei der hohen Entwicklung der Industrie und der großen Anzahl der Gewerbetreibenden und gewerblichen Arbeiter hätte erwartet werden können.“ Insbesondere in den Landkreisen, „welche große und bedeutende Industriebezirke in sich schließen (Remscheid, Solingen, Mönchen-Gladbach, Viersen, Rheydt, Mülheim a.d. Ruhr, Oberhausen, Neuss, Wesel)“, hätte die Entwicklung der Fortbildungsschule kaum mit dem Wachstum der Bevölkerung Schritt gehalten, hieß es in dem Bericht der Bezirksregierung (STAS, S 4970 d).

Für die Misere der Solinger Fortbildungsschule machte die Düsseldorfer Bezirksregierung die geringe Qualität des Unterrichts verantwortlich. Die Kleinbetriebe in Remscheid und Solingen seien nur dann gegenüber der Großindustrie konkurrenzfähig, „wenn der Geschmack und der Formensinn der gewerblichen Arbeiter verbessert und ihr technisches Können erhöht werden.“ Nur durch eine Reform des Fortbildungsschulunterrichts könne die „Dezentralisation der Industrie in diesen Regionen erhalten werden“ (STAS, S 4971). Die schlechte Qualität des Solinger Fortbildungsschulunterrichts führte in den 1890er Jahren dazu, daß die sonntägliche Zeichenschule, abgespalten vom restlichen Fortbildungsschulunterricht, der eigentliche Ort wurde, an dem die von der neuen Maschinen- und Produktionstechnik betroffenen Lehrlinge die theoretische Fundierung der praktischen Ausbildung er-

hielten.

Dieses veranlaßte 1896 den neu gewählten liberalen Oberbürgermeister der Stadt Solingen, August Dicke, den Zeichenunterricht weiter auszubauen und stärker an den Belangen der Schneidwarenindustrie zu orientieren (BOLL 1950, S. 27 f.). Kurz vor der Jahrhundertwende erhielt die Solinger Fortbildungsschule deshalb wieder finanzielle Unterstützung aus dem preußischen Staatshaushalt. Das Handelsministerium verlangte im Gegenzug die Aufhebung der fakultativen Fortbildungsschule und die verbindliche Einführung der Schulpflicht. Der Handelsminister verwies auf die Ruhrgebietsstadt Essen, in der die staatliche Durchsetzung der Fortbildungsschulpflicht durch große Betriebe wie die Firma KRUPP erleichtert würde, weil die Großindustrie mit aller Strenge zum eigenen Nutzen auf den Fortbildungsschulbesuch ihrer Lehrlinge bestünde. Für die dezentrale Produktion in Regionen wie Solingen und Remscheid sei es um so wichtiger, auf die Einhaltung der Schulpflicht für diese Schule zu beharren, um den Bildungsstand der gewerblich beschäftigten Jugend in diesen Gegenden nicht hinter dem Bildungsstand der Ruhrgebietsstädte zurückfallen zu lassen (STAS, S 4975 b).

Außerdem hielt das Ministerium für Handel und Gewerbe die Schulpflicht für Fortbildungsschulen für erforderlich, weil bei „zunehmender Lockerung des Verhältnisses zwischen Arbeitgebern und Arbeitnehmern, die jugendlichen Arbeiter nach der Entlassung aus der Volksschule jeder erziehenden und unterrichtenden Einwirkung entbehren.“ Die Pflichtfortbildungsschule sollte die Lücke ausfüllen und auf „Geist und Charakter der Jugend günstig einwirken und sie gegenüber mannigfachen Formen auf sie eindringender Verlockungen widerstandsfähig machen.“ (Schreiben des Ministers) Aus diesen Anweisungen der preußischen Handelsverwaltung an die kommunalen Solinger Behörden ist unverkennbar der Geist der zeitgenössischen berufspädagogischen Diskussion um OSKAR PACHE, THEODOR SCHARF und GEORG KERSCHENSTEINER herauszulesen.

1901 wurde die Fortbildungsschulpflicht in Solingen wieder eingeführt, eine Entscheidung, die auch vor Ort von der Sorge getragen wurde, ansonsten die Kontrolle über die Jugend zu verlieren. 1899 schrieb Oberbürgermeister DICKE in einem Brief an die Regierung in Düsseldorf, daß „der Unfug der Jugendlichen auf den Straßen einen solchen Umfang angenommen (habe), daß die Aufrechterhaltung von Ruhe und Ordnung gefährdet erschien.“ (STAS, S 4975 c) Die Anzahl der Schüler der städtischen Fortbildungsschule stieg mit der Schulpflicht von ca. 600 Schülern 1902 auf über 1.400 Schüler 1907 an (STAS, O 1134).

Schon seit Ende der neunziger Jahre des vorigen Jahrhunderts fiel auf,

daß unter den Solinger Fortbildungsschülern immer mehr Lehrlinge und jugendliche Hilfsarbeiter aus den Gesenkschmieden und Industriebetrieben des Schneidwarengewerbes und der übrigen Metallindustrie waren. Dieser Trend setzte sich nach der Jahrhundertwende weiter fort. Von den 1901 eingerichteten 12 Fortbildungsschulklassen waren in Solingen bis 1908 allein vier Klassen nur für Lehrlinge aus Fabrikbetrieben vorgesehen. Die Anzahl der Fabrikarbeiter unter den Schülern stieg bis 1910 auf 74 jugendliche Hilfsarbeiter und 136 Schlosser, von 536 Schülern insgesamt. Im ersten Jahrzehnt des 20. Jahrhunderts nahm aber auch die Anzahl der Schleifer- und Reiderlehrlinge an der Fortbildungsschule zu. 1910 wurden 150 Schleifer und 143 Reider in der städtischen Fortbildungsschule unterrichtet (STAS, S 4975 a).

Die Veränderungen in der Zusammensetzung der Schülerschaft löste in Solinger Bildungskreisen eine teilweise kontrovers geführte Diskussion über eine neue inhaltliche Ausrichtung des Unterrichts der Fortbildungsschule aus. Die Zunahme der Schüler aus den Industriebetrieben förderte den Gedanken, den Unterricht für Jugendliche aus der Schneidwarenindustrie getrennt von den anderen Klassen zu erteilen. Zunächst wollte man durch die Abkoppelung der Industrielehrlinge verhindern, daß mangelhaft vorgebildete jugendliche Hilfsarbeiter aus den Fabriken ein Absinken des Unterrichtsniveaus verursachten. Die Hilfsarbeiter sollten lediglich elementare Schulkenntnisse vermittelt bekommen. Für den Unterricht der übrigen Schüler war ein „gewerblicher Mantel“, d.h. eine gewisse Berufsorientierung, vorgesehen (BOLL 1950, S. 58 f.).

Auch der amtierende Rektor der Solinger Fortbildungsschule, Eichholz, hielt es für notwendig, daß der Unterricht auf allen Gebieten an die gewerblichen Berufe anknüpfe. Eichholz billigte der Schule aber weiterhin auch ein gewisses Maß an religiöser und politischer Erziehungsarbeit zu, vor allem um gegen die „Versuchungen der irreleitenden marxistischen Einflüsse“ angehen zu können (STAS, S 4976). Die Diskussion um die Einführung einer beruflich orientierten Fortbildungsschule bei gleichzeitiger Aufrechterhaltung allgemeinbildender Unterrichtselemente riß in Solingen nicht mehr ab. Sie wurde vom in dieser Zeit populärem Gedankengut des Münchner Schulreformers GEORG KERSCHENSTEINER geprägt. Konkrete Pläne für die berufliche Gliederung konnten ab 1910 umgesetzt werden, als zwischen liberalen, sozialdemokratischen und konservativen Vertretern in der Solinger Stadtverordnetenversammlung Kompromißlösungen für die Neuorientierung des Fortbildungsschulunterrichts gefunden worden waren.

Zunächst kam es zu einer grundsätzlichen organisatorischen und inhaltli-

chen Abtrennung der Fortbildungsschule von den Elementarschulen durch die Einstellung hauptamtlicher Gewerbelehrer, die einen neugestalteten Unterricht in Fachkunde, Fachzeichnen und Rechnen erteilen sollten (GSTA). Auf der Basis der „Bestimmungen über die Einrichtung und Lehrpläne gewerblicher bzw. kaufmännischer Fortbildungsschulen“ des preußischen Handelsministers genehmigte die Solinger Stadtverordnetenversammlung 1911 die Einführung von 26 Berufsklassen. Die Schleifer, Reider und Fabrikarbeiter waren mit jeweils vier, die Schlosser sogar mit fünf und die stahlverzierenden Berufe (Ziseleure, Damaszierer, Vergolder) mit einer Klasse vertreten. Gemäß den Bestimmungen der Handelsverwaltung mußten auch arbeitslose Jugendliche und Mädchen die Fortbildungsschule besuchen (ebd.).

Infolge der Besonderheiten der Solinger Schneidwarenindustrie forderte Oberbürgermeister Dicke für den Fachkunde- und den Zeichenunterricht spezielle Lehrpläne, „die den hiesigen Verhältnissen in zweckentsprechender Weise Rechnung tragen werden und erst aus längerer Unterrichtspraxis vor Ort entstehen. Die Übertragung von Stoffplänen, die an anderen großen Schulen erprobt und eingeführt sind, ist in bezug auf den gesamten Fach- und Zeichenunterricht für die in der Solinger Industrie beschäftigten Lehrlinge und jugendlichen Arbeiter vollständig unmöglich.“ (STAS, S 5066) Bei der Bildung von Berufsgruppen aus den über 130 Solinger Spezialberufen der Schneidwarenindustrie kam es zwischen den Handwerker-Arbeitern und den Unternehmern zu Auseinandersetzungen, die bis zum Ausbruch des Ersten Weltkrieges anhielten und eine Entscheidung verhinderten (ebd.). Der Stellenwert der Fortbildungsschule als zweiter Lernort in der gewerblichen Berufsausbildung der Stadt Solingen neben der Ausbildung in den Werkstätten des Handwerks, der Schneidwarengewerbe und der Fabriken hatte im Bewußtsein der jugendlichen Arbeiterschaft, der Unternehmer und den städtischen Politikerkreisen an Bedeutung gewonnen.

6 Zusammenfassung

Die Lehrlingsausbildung der Handwerker-Arbeiter der Solinger Schneidwarenindustrie basierte in den Schleifer- und Reiderberufen auf einem traditionellem Verständnis handwerklicher Meisterlehre. Die Schleifer konnten im Kaiserreich aufgrund ihres kollektiven Arbeitszusammenhangs und ihrer stabilen gewerkschaftlichen Organisation mit dem Rückgriff auf zünftige Bestimmungen ein geschlossenes, traditionelles Ausbildungssystem aufrecht erhalten und sich noch weitgehend gegen Modernisierungseinflüsse durch die industrielle Entwicklung und die politisch-administrativen Bestrebungen

zum Aufbau eines dualen Systems der Berufsausbildung abschirmen. Erst die Einführung der Heimarbeit durch den Elektromotor und der damit einhergehende Verlust an kollektiver Geschlossenheit am Arbeitsplatz sowie der gewerkschaftlichen Organisationsfähigkeit riß Lücken in den geschlossenen Ausbildungsverbund der Schleifer. Gleichzeitig forcierte die deutsche Metall- und Maschinenbauindustrie massiv Initiativen zum Aufbau eines einheitlichen dualen industriellen Berufsausbildungssystems.

Bei den Reidern brach das Lehrlingswesen schon nach der Einführung der Gewerbefreiheit zusammen, weil sie als individualisierte Heimgewerbetreibende vor dem Ersten Weltkrieg nicht über die organisatorischen Möglichkeiten verfügten, ein geschlossenes Ausbildungssystem ohne staatlich legitimierte Normen aufzubauen und ihre heterogene soziale Lage keinen Spielraum für gewerkschaftliche Aktivitäten zur Stabilisierung der Lehrlingsausbildung zuließ. Die Entstehung einer dualen industriellen Berufsausbildung konnte die desolate Ausbildungssituation der Reiderlehrlinge nur verbessern.

Die durch technische Innovation völlig aus den handwerklichen Zusammenhängen herausgelösten, während der Produktion in Fabrikbetrieben ausgebildeten Gesenkschmiedelehrlinge, erhielten mit der allmählichen Verfestigung einer dualen Berufsausbildung vor 1914 die Möglichkeit, auf der Basis normierter Grundlagen eine über die betriebliche Unterweisung auf den Arbeitsmarkt handelbare industrielle Qualifikation zu erlangen.

Die Solinger Fortbildungsschule war als zweiter Standort der dualen Berufsausbildung, neben den Ausbildungsbetrieben, erst relativ spät bereit, sich von den allgemeinbildenden Unterrichtsinhalten abzuwenden und auf die fachlichen Belange sowohl der traditionellen als auch der neuen industriellen Schneidwarenberufe, einzugehen. Das verzögerte die Durchsetzung der schulischen Berufsausbildung, zumal aus den Reihen der Handwerker-Arbeiter im Schneidwarengewerbe zunächst keine großartige Unterstützung erfolgte.

Die Konstituierung der dualen Berufsausbildung in der Industrie fand im Solinger Schneidwarengewerbe nicht auf der Basis einer strikten Trennung von Fabrik- und Handwerkslehre statt, wie sie seit 1897 in der Gewerbeordnung für das Deutsche Reich festgelegt worden war. In Solingen sorgten vor dem Ersten Weltkrieg ausgeprägte, vorindustrielle handwerkliche Berufskulturen, zerfallende Traditionselemente und industrielle Modernisierungsschübe für eine Überlappung von handwerklicher, industrieller und dualer Berufsausbildung.

Quellen und Literatur

Ungedruckte Quellen

- GSTA (Geheimes Staatsarchiv, Stiftung Preußischer Kulturbesitz) Rep. 120 E I, Spez. 1, 24 h, Bd. I. Die gewerbliche Fortbildungsschule in Solingen 1881–1926.
- HSTA (Hauptstaatsarchiv Düsseldorf), Landratsamt Solingen, Nr. 501. Der Schulbesuch jugendlicher Fabrikarbeiter, wie deren Beschäftigung in den Fabriken überhaupt im Kreis Solingen 1853–1880.
- STAS (Stadtarchiv Solingen):
- H 1968. Akten der Stadtverwaltung Höhscheid – Arbeitsverhältnisse, Beschäftigung jugendlicher Arbeiter 1870–1929.
 - O 1127. Akten des Schulverwaltungsamtes. Fortbildungsschule zu Ohligs 1908–1920.
 - O 1134. Die obligatorische Fortbildungsschule zu Ohligs 1908–1917. Schülerlisten von 1901–1908.
 - S 4970. Sonntags- und Fortbildungsschulen 1839–1888 (a).
 - S 4970. Sonntags- und Fortbildungsschulen 1839–1888. Bericht über die Fortbildungsschule 1877/78 (b).
 - S 4970. Sonntags- und Fortbildungsschulen 1839–1888. Schreiben des Königlichen Amtsanwalts Huek an den Solinger Bürgermeister v. 20. April 1880 zu den Versäumnissen der Solinger Fortbildungsschule (c).
 - S 4970. Sonntags- und Fortbildungsschulen 1839–1888. Schreiben der Königlichen Regierung zu Düsseldorf an die Bürgermeister der Städte und Gemeinden vom 20. Februar 1886 (d).
 - S 4971. Fortbildungsschulen Solingen – Protokollbuch 1891–1906.
 - S 4975. Gewerbliche Fortbildungsschule mit Schulzwang 1900–1903 (a).
 - S 4975. Gewerbliche Fortbildungsschulen mit Schulzwang 1900–1903. Schreiben des Ministers für Handel und Gewerbe an die Regierung in Düsseldorf v. 20. Oktober 1899 (b).
 - S 4975. Gewerbliche Fortbildungsschulen mit Schulzwang 1900–1903. Schreiben des Oberbürgermeisters an den Regierungspräsidenten in Düsseldorf v. 1. Dezember 1899 (c).
 - S 4976. Gewerbliche Fortbildungsschulen mit Schulzwang 1900–1903. Vorschläge des Rektors Eichholz zur Einführung einer obligatorischen Fortbildungsschule Solingen, 9. Januar 1901.
 - S 5066. Übersicht über Schülerzahl, Schulbesuch und Unterrichtsfächer an der Fortbildungsschule Solingen 1909–1926.

Gedruckte Quellen

- Das Ausbilden der Lehrlinge. In: Der Stahlwarenarbeiter v. 12. Juli 1907, S. 2.
Grundsätze des Ministers der geistlichen Unterrichts- und Medizinalangelegenheiten v. 17. Juni 1874 für die Errichtung gewerblicher Fortbildungsschulen. In: BOLL 1950, Anhang III.
- GRUNOW, Dr.: Die Solinger Industrie. Eine wirtschaftliche Studie. In: Verhandlungen der am 25., 26. u. 27. September 1899 in Breslau abgehaltenen Generalversammlung des Vereins für Socialpolitik über die Hausindustrie und ihre gesetzliche Regelung, die Lage des Hausierergewerbes und die Entwicklungstendenzen im modernen Kleinhandel. Leipzig 1899.
- Interview mit KARL HECKER v. 16.8.1995, vorh. im Rheinischen Industriemuseum Solingen (RIM-SG).
- Jahresberichte der Königlich-Preussischen Regierungs- und Gewerbeämter und Bergbehörden für das Jahr 1903, Berlin 1904.
- SCHALLBRUCH, K.: Zur Lage der federmesserreider des Kreises Solingen im Jahre 1895. In: STAS, Nachlaß Loyd, FA 343,9.
- Schreiben des Ministers für Handel und Gewerbe v. 31. August 1899. In: BOLL 1950, Anhang XI.
- Schriften des Vereins für Socialpolitik. Die Reform des Lehrlingswesens. 16 Gutachten und Berichte. Leipzig 1875.

Literatur

- BOCH, R.: Was macht aus Arbeit industrielle Lohn-„Arbeit“? Arbeitsbedingungen und -fertigkeiten im Prozeß der Kapitalisierung: Die Solinger Schneidwarenfabrikation 1850–1920. In: SOWI 9 (1980), H. 2, S. 63–67.
- DERS.: Handwerker-Sozialisten gegen Fabrikgesellschaft. Göttingen 1985.
- BOLL, H.: Geschichte der gewerblichen Berufsschulen für männliche Jugendliche in der Stadt Solingen. Solingen 1950 (MS).
- DAHEIM, H.-J.: Der Beruf in der modernen Gesellschaft – Versuch einer soziologischen Theorie beruflichen Handelns. Köln 1967.
- BREUER, G./HOTTES, CH./SÖLTER, W.: Gesenkschmiede Hendrichs – Geschichte einer Solinger Fabrik. Köln 1986.

- HARNEY, K.: Zum Beginn von Anfang und Ende: Tradition und Kontingenz der Berufsausbildung am Beispiel schwerindustrieller Betriebsform. In: LUHMANN, N./SCHORR, K.E. (Hrsg.): Zwischen Anfang und Ende. Frankfurt a.M. 1990, S. 206–227.
- HENDRICH, F.: Von der Handschmiede zur Schlägerei. Der Tischmesser-schmied. Köln 1922.
- DERS.: Die Geschichte der Solinger Industrie. Solingen 1933.
- KÖRZEL, R.: Berufsbildung zwischen Gesellschafts- und Wirtschaftspolitik. Frankfurt a.M. 1996.
- MENDE, M.: „Männer des Feuers und der eisernen Kraft“. Die Arbeit des Schmieds: Urbild der Männerarbeit. In: RUPPERT, W. (Hrsg.): Die Arbeiter. Lebensformen, Alltag und Kultur von der Frühindustrialisierung bis zum Wirtschaftswunder. München 1986.
- PUTSCH, J.: Die Fertigung einer Schere zwischen Formenvielfalt und Massenproduktion. In: HAEDECKE, H.-U. u.a. (Hrsg.): Die Geschichte der Schere. Köln 1998, S. 128–157.
- RUDOLPH, H.: Gewerbliche Berufsschule der Stadt Solingen. 75 Jahre Bildungsarbeit 1877–1952. Solingen 1952.
- SCHLÜTER, A./STRATMANN, K. (Hrsg.): Quellen und Dokumente zur betrieblichen Berufsausbildung 1869–1918. Köln 1985.
- SCHMIDHÄUSSLER, G.: Solingen und seine Industriebezirke Ohligs, Wald, Gräfrath, Höhscheid. Düsseldorf 1927.
- SCHWEIBGUTH, P.H.: Gesenkschmiede. Erster Teil: Arbeitsweise und Konstruktion der Gesenke, Berlin 1926.
- STRATMANN, K.: Die Krise der Berufserziehung im Handwerk im 18. Jahrhundert als Ursprungsfeld pädagogischen Denkens. Ratingen 1967.
- THUN, A.: Die Industrie am Niederrhein und ihre Arbeiter. Leipzig 1879.
- WIELPÜTZ, H.: Über die Heimindustrie der Solinger Schneidwarenindustrie seit der Aufhebung des Koalitionsverbots (1869). Gießen 1924 (Ms.).

Anschrift des Autors:
 Johannes Großewinkelmann
 Schieferweg 23, 42659 Solingen

Religiöser Sozialismus, Volkshochschularbeit und internationale Verständigung

Emil Blum und der Habertshof während der Weimarer Republik

Der Anteil und die Bedeutung des religiösen Sozialismus innerhalb der vielgestaltigen Volksbildungsbewegung Deutschlands während der Weimarer Republik ist erst in Ansätzen untersucht.¹ Diese eher randständige Position und marginale Rezeption innerhalb der Historiographie der Erwachsenenbildung steht in deutlichem Kontrast zu der Tatsache, daß bereits in den zeitgenössischen Debatten ein enger Zusammenhang zwischen religiösem Sozialismus und (erwachsenen-)pädagogischer Arbeit hergestellt wurde und daß auch viele Repräsentanten der religiös-sozialistischen Bewegung in der Erwachsenenbildung tätig waren.² Im Spannungsfeld von kirchenkritischem Engagement und sozialistischer Gesellschaftsutopie beteiligten sich viele sozialdemokratisch eingestellte Pfarrer in z.T. außerordentlich innovativen Projekten an der Erwachsenenbildung der Weimarer Zeit. Sie waren überzeugt, „daß die Frage nach Gott, nach der Ewigkeit und nach der Erlösung nicht eliminiert von der unzulänglichen Zeit betrachtet werden dürfe“ (KAISER 1961, S. 2), und waren bestrebt, die volksmissionarisch-apologetische Tradition religiöser Bildungsarbeit durch eine existentiell-arbeiterorientierte Erwachsenenbildung zu ersetzen.

In Deutschland existierten während der Weimarer Republik drei Richtungen religiös-sozialistischer Prägung mit gewisser Prominenz: der Berliner Kreis um PAUL TILlich und CARL MENNICKE, der Bund religiöser Sozialisten mit EMIL FUCHS als einem ihrer wichtigsten Vertreter sowie der aus der Jugendbewegung stammende Neuwerkkreis (ULRICH 1971; VOLLMER 1973). Während der

-
- 1 Obwohl die Literatur zum religiösen Sozialismus mittlerweile relativ umfangreich ist (z.B. HEIMANN 1993; PETER 1995), gibt es nur wenige Studien über die erwachsenenbildnerische Praxis der religiösen Sozialisten (VERAGUTH 1976; AHLHEIM 1982).
 - 2 Interessant ist in diesem Zusammenhang die Bedeutung der religiösen Sozialisten innerhalb des Hohenrodter Bundes und der Vorwurf seitens konservativer Katholiken, der Bund sei von religiösen Sozialisten dominiert (HENNINGSEN 1958, S. 38 f.).

Berliner Kreis schwerpunktmäßig um eine theoretische Klärung des religiösen Sozialismus bemüht war und der Bund religiöser Sozialisten eine (kirchen-)politische Ausrichtung favorisierte, suchte die Neuwerkbewegung nach Möglichkeiten konkreter religiös-sozialistischer Lebensgestaltung. Alle drei Richtungen waren auch an Erwachsenenbildungsprojekten beteiligt, wobei – je nach eigener Akzentuierung – eine theoretische, kirchenkritische oder lebenspraktische Perspektive dominierte.

Ein herausragender Vertreter erwachsenenbildnerischer Arbeit innerhalb des Neuwerkkreises war der Schweizer Pfarrer EMIL BLUM, der in den 1920er Jahren auf dem Habertshof bei Schlüchtern eine Heimvolkshochschule gründete und sie bis 1931 auch leitete. Sein Konzept *existentieller Bildung*, das er in den 1920er Jahren auf dem Habertshof praktisch umzusetzen und in den 1930er Jahren in seiner Dissertation historisch-systematisch zu fundieren versuchte (BLUM 1935), bedeutete die Zentrierung der Bildungsarbeit auf die Lebensumstände, Notfragen und Bildungsbedürfnisse der Arbeiterschaft, die bevorzugte Klientel der dreimonatigen Kurse im Internatsbetrieb auf dem Habertshof war. Mit seiner Verbindung von intensiver, arbeiterorientierter Bildungsarbeit, religiös-sozialistischer Fundierung und lebensreformerischer Siedlungstätigkeit stellte der Habertshof nicht nur eine spezifische Variante innerhalb der Volkshochschulbewegung dar, sondern verkörperte auch eine besondere Ausprägungsform christlichen Erneuerungsstrebens, das in der Vorwegnahme einer gerechten Gesellschaftsordnung durch die Siedlung ein Zeichen des kommenden Gottesreiches sah. Zudem waren EMIL BLUM und der Habertshof (seltene) Beispiele für eine *grenzüberschreitende* Ausrichtung der eigenen Tätigkeit, da sie ihre konkrete Bildungsarbeit über den nationalen Binnenraum hinaus zu gestalten suchten.

Im folgenden soll die erwachsenenbildnerische Arbeit BLUMS auf dem Habertshof und innerhalb der Neuwerkbewegung genauer analysiert werden. Dazu werden in einem ersten Schritt die Gründung der Siedlung, die konzeptionelle Ausgestaltung der Bildungsarbeit und die praktischen Umsetzungsversuche skizziert sowie eine Einbettung der Heimvolkshochschule im Kontext der Weimarer Volksbildung vorgenommen (1). In einem zweiten Schritt werden unterschiedliche Dimensionen der (inter-)nationalen Verständigungs- und Rezeptionsarbeit von BLUM innerhalb der Heimvolkshochschule, der religiös-sozialistischen Bewegung und der Zeitschrift ‚Neuwerk‘ dargestellt (2). In einem dritten Schritt wird schließlich versucht, die Stellung des Habertshofs und der Neuwerkbewegung im Gesamtspektrum des religiösen Sozialismus zu bestimmen (3).

1 Religiös-sozialistische Bildungsarbeit auf dem Habertshof

1.1 Beginn, Grundlagen und Krisen

Der Habertshof wurde im Jahre 1919 von Mitgliedern der lebensreformerisch eingestellten freideutschen Jugendbewegung als Siedlungs- und Gütergemeinschaft gegründet. Die Siedlung wurde von dem Glauben an die bevorstehende Erneuerung der Gesellschaft aus dem Geist solidarischer Gemeinwirtschaft heraus getragen. Sie stand ganz im Zeichen gemeinsamer kommunistischer Bewirtschaftung und Lebensweise, allerdings mit einem klaren Bekenntnis zur Kleinfamilie als Grundlage der Siedlung. Der Kauf des ca. 20 Hektar großen Hofes wurde ohne Eigenkapital finanziert, was für das Unternehmen von vornherein schlechte Startbedingungen bedeutete. Neben Landwirtschaft, Gärtnerei und Samenhandel unterhielt der Habertshof, der 1921 in eine Genossenschaft mit beschränkter Haftung umgewandelt wurde, auch ein Heim für kranke und bedürftige Kinder. Seit 1922 war der Hof eng mit der Neuwerkbewegung, einem losen Zusammenschluß unterschiedlicher Gruppierungen der linken protestantischen Jugendbewegung, verbunden.³ Diese Verbindung führte zu einer zunehmenden Definierung der Siedlung als einer christlichen Gemeinschaft, die aufgrund ihres Glaubens an die ‚Herrlichkeit Gottes‘ eine radikale Erneuerung auch und gerade der dieseitigen Welt erwartete (BLUM 1924, S. 191 ff.; ders. 1930, S. 14 ff.).

Mit EMIL BLUM, der seit 1922 gemeinsam mit seiner Frau SUZANNE auf der Siedlung wohnte, fand der Habertshof eine Person, die aufgrund ihrer Familienprägung kaufmännisches Verständnis und kaufmännische Schulung mitbrachte.⁴ Darüber hinaus war BLUM durch seine Verbindungen nicht nur in der Lage,

3 Die Neuwerkbewegung verstand sich als eine Gruppierung, die jenseits politischer oder kirchlicher Parteimitgliedschaft für eine kritische und situationsbezogene Auseinandersetzung mit den Fragen und Problemen der Gegenwart eintrat. Ihre beiden zentralen Vergemeinschaftungsformen waren die jährlich abgehaltenen Pfingsttagungen – meist in Schlüchtern bzw. auf dem Habertshof – sowie die Zeitschrift ‚Neuwerk‘, die über 1000 Abonnenten besaß und bis 1935 erschien (BLUM 1970; VOLLMER 1973).

4 Der Schweizer Theologe, Pfarrer und Bürgersohn EMIL BLUM (1894–1978) wurde in entscheidender Weise durch die religiös-soziale Bewegung um LEONHARD RAGAZ und HERMANN KUTTER geprägt. Nach Studium (1913–18) und Pfarrtätigkeit (1919–21) in der Schweiz nutzte er 1921 eine Studienreise, um innovative Projekte der deutschen Volkshochschulbewegung auf evangelischer Grundlage kennenzulernen. So gelangte er auf den Habertshof und wurde dort bis 1932 zur zentralen Persönlichkeit. Nach einem einjährigen Studienaufenthalt in Frankfurt siedelte er im Mai 1933 nach Bern über und beendete an der dor-

ausländische Darlehen zu akquirieren, sondern steckte selbst einen Großteil seines Vermögens – bzw. des Vermögens seiner Frau – in die Siedlung. Allerdings drängte BLUM auf klare finanziell-organisatorische Regelungen und setzte die Dezentralisierung und ökonomische Selbständigkeit der unterschiedlichen Betriebssparten durch. Diese Neuordnung sowie die allmähliche Durchsetzung fester Gehälter und leistungsgerechter Bezahlung erzwangen eine Rentabilität der einzelnen Zweige, so daß unwirtschaftliche Sparten mit der Zeit abgestoßen wurden: der Samenhandel (1924), das Kinderheim (1925), der von der Neuwerkbewegung übernommene Verlag (1927) und schließlich auch die Landwirtschaft (1930). Die Heimvolkshochschule, die 1924 gegründet wurde und an deren Planung, Finanzierung und organisatorischen Umsetzung BLUM ebenfalls maßgeblichen Anteil hatte, wurde damit zur wichtigsten Abteilung. Mit diesem Bedeutungszuwachs der Schule avancierte BLUM zum Gesamtleiter und zur dominierenden Person des Habertshofs, der auch durch die Herausgeberschaft der Zeitschrift (seit 1924) eine zentrale Position innerhalb der Neuwerkbewegung besaß.

1.2 Politisch-religiöse und didaktisch-konzeptionelle Begründung der Volkshochschularbeit

BLUM war jedoch nicht nur die treibende finanziell-organisatorische Kraft bei der Gründung der Heimvolkshochschule, sondern auch derjenige, der die zukünftige Bildungsarbeit theoretisch begründete und im Rahmen seiner theologisch-politischen Überzeugungen, auch in Auseinandersetzung und Abgrenzung zu anderen Gruppierungen des religiösen Sozialismus in Deutschland, akzentuierte. In *politischer* Hinsicht war für BLUM der Versuch einer sozialistischen Umgestaltung großen Stils aufgrund des Mangels an Gemeinsinn und seelischer Erneuerung gescheitert. Daher sah er den zukünftigen Aufbau des Sozialismus an die allmähliche Herausbildung einer entsprechenden geistigen Haltung innerhalb freier Genossenschaften, Werkgemeinschaften, Gilden und Siedlungen gebunden. Die sozialistische Gesellschaftsreform konnte für BLUM nicht durch eine mechanische Verbesserung der bestehenden Wirtschaftsordnungen erreicht werden, sondern nur aus dem schöpferischen

tigen Hochschule seine Dissertation *Arbeiterbildung als existenzielle Bildung*. In Bern übernahm BLUM erneut eine Pfarrstelle, die er bis zu seiner Pensionierung innehatte. Nach einem zweijährigen Intermezzo zur Betreuung von Kriegsgefangenen in französischen Kriegsgefangenenlagern (1946–1947) engagierte er sich neben seinem Pfarrdienst zunehmend in der schweizerischen Mission und in der ökumenischen Bewegung (BLUM 1973).

Willen von Menschen stammen, „die als Stoßtruppe einer neuen Zeit das materielle Geschehen vorbereiten und herbeiführen, aus dem heraus die späteren Umwälzungen hervorrollen“ (BLUM 1925/26a, S. 156).

Die Hinwendung zum Einzelnen, zur kleinen, überschaubaren Gemeinschaft, war für BLUM allerdings auch eine Konsequenz der *theologischen* Einbettung und Begründung seiner Bildungsarbeit. BLUM vertrat nämlich die Auffassung, daß Gemeinschaft nicht aus menschlicher Vernunft heraus, sondern nur aus dem Glauben, aus den mit dem Glauben komplementären Eigenschaften der Vergebung und der Liebe, aus der Überwindung des Rechts durch die Liebe entstehen könne.

„Gemeinschaft läßt sich auf der Idee der Gerechtigkeit allein nicht aufbauen. Denn weil wir ja mitverseucht sind, reißt hier und dort unter uns Ungerechtigkeit ein. Die reine Gerechtigkeit findet sich gar nicht. Die Ungerechtigkeit aber zerreißt die Gemeinschaft, wenn nicht Liebe da ist, welche den von der Ungerechtigkeit abgerissenen Faden neu knüpft [...] Darum müssen Menschen da sein, die dulden und verzeihen können. Es ist kein Zufall, daß der Habertshof den Weg vom ethischen Idealismus zur klar bewußten religiösen Einstellung geschritten ist“ (BLUM 1924, S. 109).

Die *Arbeit am neuen Menschen in der Gemeinschaft der Siedlung* war für BLUM daher das zentrale Anliegen der Heimvolkshochschule. Für ihn stand nicht die Vermittlung von „Wissenskram“ im Vordergrund, sondern diejenige Bildung, „in der die menschliche Persönlichkeit in die Tiefe des Geistes dringt und eigenes Wesen erfaßt“ (BLUM 1924/25, S. 19). Der Habertshof war damit Teil der gebundenen oder – wie BLUM bevorzugte – der „geprägten Volkshochschularbeit“ (BLUM 1930, S. 45), die den Einzelnen für die zentralen Fragen und Probleme seines Lebens und seiner Stellung in der Gesellschaft sensibilisieren sollte. BLUM forderte daher für die Arbeit der Volkshochschule nicht Neutralität, sondern *Zentralität* (ebd., S. 49). Allerdings hielt sich BLUM trotz seiner Überzeugung, „daß alle Bildungsarbeit letztlich an einen metaphysischen Rand stößt, der Wissen in Glauben einbettet“ (ebd., S. 52), bei der Zusammenstellung des Lehrplans zurück, die Behandlung religiöser und weltanschaulicher Fragen zu sehr in der Vordergrund zu stellen.

Diese Entscheidung zur lehrplanmäßigen Begrenzung und Zurückhaltung religiöser Themen hing auch mit Rücksichtnahmen auf die Arbeiterschaft zusammen, die BLUM als bevorzugte Zielgruppe der Heimvolkshochschule ansprechen wollte. Für ihn war die Ausrichtung der Schule auf die Arbeiterschaft nicht nur ein Gebot der Zeit, sondern auch Ausdruck der eigenen parteipolitischen Haltung. „Wir sind nicht deshalb Sozialisten, weil wir es durch unsere Bildungsarbeit mit sozialistischen Proletariern zu tun haben,

sondern weil wir Sozialisten sind, war für uns der Weg zur Arbeiterbildung gewiesen“ (BLUM 1932, S. 144). Als Ausgangspunkt für die didaktische Ausgestaltung der Kurse wählte BLUM die konkrete Lebens- und Arbeitssituation der Arbeiterschaft. Damit wies er der Volkshochschule eine klare Aufgabenbegrenzung zu, da sie nicht den gesamten Bereich der menschlichen Kultur, sondern denjenigen Ausschnitt des Lebens betrachten sollte, der im Erfahrungsbereich der Arbeiterschaft lag. Allerdings setzte BLUM der individuellen Aufstiegsorientierung potentieller Heimbewohner, die er als persönliches Strebertum ablehnte, die Verpflichtung für die eigene Klasse entgegen. Bildungsarbeit sah er immer im Spannungsfeld zwischen persönlichem Ergriffensein und solidarischer Ausrichtung:

„Es ist eine Existenzfrage wirklicher Arbeiterbildung, daß der literarisch oder ästhetisch mißdeutete Persönlichkeitsbegriff nicht mehr als Bildungsideal hinter der Arbeit des Lehrers und des Schülers steht. Die Volkshochschule erfüllt ihre Aufgabe als Bildungsmöglichkeit der Arbeiterschaft nur, wenn sie in ihr die Bereitschaft stärkt, die eigenützigen Bedürfnisse des eigenen Selbst, die Bildungsbedürfnisse dieses Selbst mitgerechnet, hintan zu stellen und sich willig einzuordnen in die dem Ich gestellten Aufgaben“ (BLUM 1930, S. 51).

Bedeutungsvoller als die Vermittlung von Lehrinhalten war für BLUM daher die praktische Bewährung des Gemeinschaftswillens sowie die Ausbildung von Tugenden wie Pünktlichkeit, Ordnung, Sauberkeit, Zuverlässigkeit, Willensstärke und Sinn für soziale Verbundenheit. Die Ausbildung „wirklicher Solidarität“ (BLUM 1929a, S. 46) sah BLUM durch das Zusammenleben im Heim gewährleistet, durch das nicht nur die Verstandeskkräfte, sondern der ganze Mensch angesprochen werden sollte, und in dem sich die Schüler durch die Übernahme und Ausübung von Ämtern in der persönlichen Zuverlässigkeit üben und bewähren konnten.

1.3 Konkrete Umsetzung

Das Gebäude der Heimvolkshochschule wurde in den Jahren 1922 und 1923 errichtet, wobei BLUM während der Inflationszeit in Deutschland Wechselkurssteigerungen der ausländischen Devisen zur Erhöhung des ursprünglich veranschlagten Bauvolumens ausnutzen konnte. Das Gebäude, das insgesamt 22 Räume für maximal 30 Schüler umfaßte, wurde am 1.6.1924 mit dem ersten Kurs eröffnet. Durchschnittlich fanden pro Jahr zwei bis drei Dreimonatskurse statt, aber auch kürzere Kurse und Tagungen wie Arbeitslager, Erwerbslosenkurse und Pädagogische Freizeiten.

Der Unterricht innerhalb der Dreimonatskurse bestand aus verschiedenen Hauptkursen, Gastkursen – die sich über mehrere Wochen hinziehen konnten – und den Wahlfächern im Zeichen- und Musikunterricht. Daneben gab es noch kleinere Arbeitsgemeinschaften am Nachmittag oder am Abend sowie eine fakultative Bibelstunde und eine politische Wochenschau. Elemente des Heimlebens waren u.a. die morgendliche Gymnastik, die gemeinsame Singstunde, Theateraufführungen, Ausflüge und mehrtägige Wanderungen, Tänze, Vorleseabende sowie die Sonntagmorgenandacht. Im regelmäßig tagenden Schülerparlament wurden die den Kurs betreffenden Fragen inhaltlicher und organisatorischer Art debattiert. Die anfängliche Mitarbeit im Haus und der Landwirtschaft von 4 bis 5 Stunden täglich wurde in dem Maße, wie sich die Kurse und die fakultativen Angebote erweiterten, reduziert.

Die inhaltliche Kursgestaltung wies zwei Schwerpunkte auf: einerseits die durchgängige Behandlung von wirtschaftlichen und sozialen Problemen der Gegenwart, andererseits die Auseinandersetzung mit religiösen Fragen (1924–1925) bzw. kulturell-künstlerischen Themen (1926–1928). Dieser Wechsel von einer religiösen zu einer künstlerisch-praktischen Kursgestaltung war nicht nur eine Reaktion auf die Vorbehalte der Teilnehmerschaft gegen eine allzu offene Behandlung religiös-christlicher Aspekte, sondern auch eine Konsequenz des Aufenthalts BLUMS im Freizeithaus Prerow bei FRITZ KLATT, wo „ich die Anregung zu einem Ausbau unserer Schule in musischen Fächern [empfang]“ (BLUM 1973, S. 144).⁵ Trotz dieser Rücknahme der expliziten religiösen Thematik hielt die Schule „an dem 1924 gewonnenen Beschluß fest, in der Anzeige der Schule den evangelischen Charakter deutlich zu nennen“ (BLUM 1925/26b, S. 492). In den Jahren 1930 und 1931 dominierten dann Themen wie Wirtschaftskunde, Sozialpolitik und Weltpolitik, die sich auf die veränderten – internationalen – Rahmenbedingungen proletarischer Existenz durch die Weltwirtschaftskrise und den aufkommenden Nationalsozialismus bezogen. Desweiteren hing die inhaltliche Ausgestaltung der Kurse von den Fähigkeiten und Vorlieben der beteiligten Dozenten ab. Während in den ersten drei Kursen BLUM die Hauptlast des Unterrichts trug und nur über Gastdozenturen weitere Themen anbieten konnte, gab es ab dem 4. Kurs weitere hauptamtliche Lehrer (u.a. HANS PFLUG, HEINRICH KRAFFERT und HANS BERLEPSCH-VALENDAS). Viele Dozenten waren entweder Mitglieder von ‚Neuwerk‘ bzw. mit ‚Neuwerk‘ befreundete Personen oder standen in persönlichem Kontakt mit BLUM.

5 BLUM nahm im Juni 1925 an einer Tagung für Volkshochschulheimleiter in Prerow teil. Zu KLATT und seinem Volkshochschul- und Freizeithaus Prerow vgl. CIJUPKE 1996.

Die Teilnehmerzahlen der Kurse schwankten beträchtlich. Während in den Anfangsjahren nur zwischen 10 und 20 Personen teilnahmen, konnte in den Folgejahren die Besucherzahl bis auf 40 gesteigert werden. Insgesamt nahmen an den zwanzig Dreimonatskursen der Jahre 1924 bis 1931 458 Personen teil⁶, wobei das Durchschnittsalter 22 bis 23 Jahre betrug. Die Teilnehmer waren mehrheitlich junge Männer, auf die die Kurse schwerpunktmäßig zugeschnitten waren. An dem meisten Kursen nahmen jedoch auch Frauen teil, reine Frauenkurse waren dagegen selten.⁷ Geographisch kamen die Teilnehmer aus dem ganzen Reichsgebiet, mit Schwerpunkt jedoch aus Hessen. Konfessionell war die große Mehrheit protestantisch. Ein verhältnismäßig großer Teil der Schülerschaft gehörte unterschiedlichen Gruppierungen der Jugendbewegung an. Da sich die Schule politisch nicht festlegte und eine „naive Bindung des Christentums an eine sozialistische Partei“ (BLUM 1925/26b, S. 495) ablehnte, plädierte BLUM für eine möglichst starke soziale, berufliche und politische Mischung der Teilnehmerschaft. Beruflich dominierten Facharbeiter (ca. 40 %), Ungelernte (ca. 10 %) und kaufmännische Angestellte (ca. 20 %). Die Rekrutierung der Schüler erfolgte wesentlich über Mundpropaganda bzw. über die Anwerbung durch Mitglieder der Neuwerkbewegung. Aufgrund des Schülerrückgangs im Jahre 1928 verstärkte die Heimvolkshochschule einerseits ihre Werbemaßnahmen (Ankündigung in Jugendzeitschriften, der Presse und den städtischen Abendvolkshochschulen), andererseits wurden die Kurse für das Jahr 1929 in Verbindung mit anderen Organisationen geplant (der hessischen Junglehrerschaft, dem Bund der religiösen Sozialisten und der Lebensmittel-firma Dr. Oetker).⁸ Eine weitere Akzentuierung der Schülerschaft brachte die zunehmende Arbeitslosigkeit der Teilnehmer. Während schon in den Jahren 1925–1929 der Anteil der Arbeitslosen an der Gesamtschülerzahl bei 30 % lag, stieg dieser Anteil in den 1930er Jahren auf über 90 %.

Die Finanzierung der Schule war nur durch ein hohes privates Spendenaufkommen möglich. Dabei erwies sich die Bindung an den Neuwerkkreis als äußerst vorteilhaft, da über seine Zeitschrift regelmäßige Spendenaufrufe auch

6 1924 (11+10), 1925 (10+12+21), 1926 (25+29+20), 1927 (30+21), 1928 (24+17), 1929 (insgesamt 71 in 3 Kursen), 1930 (14+41+38), 1931 (36+32).

7 Von den zwanzig Kursen waren nur zwei reine Frauenkurse (Winter 1926 und Winter 1929). An den restlichen Kursen nahmen bis zu 20 % Frauen teil.

8 Für BLUM war vor allem die Gründung von Arbeitervolkshochschulheimen mit ihrer Spezialisierung auf das gewerkschaftlich organisierte Arbeiterklientel die Hauptsache für die schmalere Rekrutierungsbasis (BLUM 1930/31, S. 8).

entsprechende Rückläufe erbrachten.⁹ Insgesamt wurden bis zu 75 % des Etats über Spenden finanziert, wobei die Schule auch eine jährliche Subvention aus den Mitteln des preußischen Kultusministeriums erhielt.¹⁰ Die Kursgeldeinnahmen betragen dagegen maximal 25 % des Etats. Das ursprüngliche Kursgeld von 50 DM für einen Dreimonatskurs wurde 1926 auf 70 DM, 1927 auf 90 DM, 1928 auf 70 DM pro Monat erhöht. Allerdings bezahlten maximal 20% der Schülerschaft das volle Kursgeld, die Mehrzahl erhielt eine Ermäßigung. Von Bedeutung war auch das Freistellenwesen, d.h. die Finanzierung eines Platzes durch die Gewerkschaften, städtische Volkshochschulen oder den Freundeskreis, das bis zu 30 % der Plätze umfaßte. Die insgesamt prekäre Finanzsituation der Schule veranlaßte BLUM, im Oktober 1926 andere Arbeiter-volkshochschulheime zu besuchen und vor Ort deren Finanzierung zu studieren. Dabei kam er zu dem Schluß, daß der Habertshof durch den Bau des neuen Volkshochschulheims – völlig unabhängig von finanzstarken Institutionen – eine derartige Schuldenlast zu bewältigen hatte, daß er finanziell im Vergleich zu anderen Heimvolkshochschulen eine Sonderposition innehatte. Nur das hohe private Spendenaufkommen durch die Neuwerkbewegung und die Bereitstellung des eigenen Vermögens bewahrte den Habertshof vor einem früheren Finanzkollaps.

Mit dem Rücklauf der Spendengelder seit dem Jahr 1931 geriet die Schule allerdings in eine akute Finanzkrise, die den Habertshof zu drastischen personellen und inhaltliche Konsequenzen zwang. Um das Überleben der Schule zu sichern, nahm BLUM für das Jahr 1932 unbezahlten Urlaub und überließ die Schulleitung dem zweiten Lehrer HANS BERLEPSCH-VALENDAS. Inhaltlich wurde die Schule zu einem Ort der Durchführung freiwilliger Arbeitsdienste umgestaltet. Konkret wurden im Jahre 1932 zwei über das Arbeitsamt finanzierte Helferausbildungskurse absolviert und im Oktober der erste amtliche Führungs-Ausbildungslehrgang des Landesarbeitsamtes Hessen durchgeführt. Die auch für 1933 vorgesehenen Führerkurse konnten dann nicht mehr realisiert werden, da der Hof im Frühjahr von der Hitlerjugend besetzt und die Genossenschaft enteignet wurde. Der Habertshof wurde zunächst in eine Gebietsführerschule der Hitlerjugend umfunktioniert, später für Mädchen-Landjahre genutzt. Nach dem Krieg diente er zur Aufnahme von Flüchtlingen aus dem Osten Deutschlands, bis er bei einer Katastrophen-Schutzübung des Kreises Schlüchtern gesprengt wurde (BLUM 1973, S. 351).

9 Zudem unternahm BLUM Ende des Jahres 1926 eine Werbereise durch Deutschland mit insgesamt zwanzig Werbevorträgen (BLUM 1926/27).

10 Die Spendenquote schwankte zwischen 50 % (1926) und 76 % (1928).

1.4 Die Heimvolkshochschule im Kontext der Weimarer Volksbildung

Mit seiner inhaltlich-organisatorischen Ausgestaltung und Entwicklung bis 1933 stellte der Habertshof keinen Ausnahmefall innerhalb der Weimarer Volksbildung dar. Vielmehr zeigen die verschiedenen Phasen seiner Geschichte, daß auch andere Heimvolkshochschulen konfessioneller und nicht konfessioneller Prägung einen ähnlichen institutionellen Verlaufsprozeß aufwiesen und mit ähnlichen Problemlagen zu kämpfen hatten.

In einer ersten Phase der Suche und des Ausprobierens war die Heimvolkshochschule Teil eines Siedlungsprojektes auf religiös-sozialistischer Grundlage, das erst allmählich in der Bildungsarbeit seinen dominierenden Schwerpunkt fand. Die erwachsenenbildnerische Tätigkeit auf dem Habertshof stand – wie an anderen Orten auch – im Spannungsfeld von Siedlungs- und Volkshochschulbewegung, deren utopischer Überhang erst in einem langsamen und teilweise schmerzlichen Klärungsprozeß durch eine nüchternere, realitätsgerechtere Perspektive ersetzt wurde (LINSE 1983).

In einer zweiten Phase der Konsolidierung und Konzentrierung standen dann die organisatorische Ausgestaltung und Ausdehnung der Bildungsarbeit im Vordergrund. Die dabei auftretenden Probleme wie Kurs- und Zeitstrukturen, konzeptionelle Profilierung, Teilnehmerrekrutierung oder Finanzierung teilte der Habertshof mit vielen anderen Heimvolkshochschulen der Zeit (z.B. CIUPKE/JELICH 1997). Auch inhaltlich war der *Topos des neuen Menschen als Voraussetzung radikaler Gesellschaftsveränderung* ein Credo, das der Habertshof nicht nur mit der Volkshochschulbewegung, sondern auch mit anderen Reformbewegungen teilte, das in der Selbstbildung einzelner bzw. einzelner Gruppen mit entsprechendem Avantgardebewußtsein seine institutionelle Identität fand und das mit der Ausblendung bzw. Ignorierung gesellschaftlicher Strukturkonflikte die gesellschaftsverändernden Möglichkeiten individueller bzw. kleingruppenbezogener (Selbst-)Bildungsprozesse erheblich überschätzte (KERBS/REULECKE 1998). Allerdings verlieh die Integration der Volkshochschularbeit in den Gesamtzusammenhang einer Siedlungsgemeinde dem Habertshof eine besondere Stärke, über die andere Heimvolkshochschulen mit nur geringen oder gar keinen Bewirtschaftungsmöglichkeiten nicht verfügten.

In einer dritten Phase der Stagnation und Schließung widerfuhr dem Habertshof dasselbe Schicksal wie anderen sozialistischen, konfessionellen oder überkonfessionellen Heimen. Die Weltwirtschaftskrise, der zunehmende Anteil von Arbeitslosen sowie die schwindenden Finanzierungsmöglichkeiten

erzwangen vielerorts eine Kooperation mit dem Freiwilligen Arbeitsdienst als der einzigen institutionellen Überlebensstrategie. Spätestens mit der Zerschlagung der Heime durch den Nationalsozialismus wurden die Grenzen einer Bildungskonzeption deutlich, die mit ihrer Vorstellung des ‚sauerteiglichen Wirkens‘ nicht nur einen breitenwirksamen bildungspolitischen Gestaltungsanspruch aufgab, sondern mit ihren Theoremen der Gemeinschaftserprobung und Willensstärkung auch leicht von der nationalsozialistischen Propaganda vereinnahmt werden konnte.

2 Internationalität und internationale Rezeptionsprozesse

Trotz der vielen Gemeinsamkeiten, die der Habertshof mit anderen Erwachsenenbildungseinrichtungen der Weimarer Zeit teilte, gab es neben der Integration von Siedlung und Heimvolkshochschule noch ein weiteres zentrales Element, womit sich der Habertshof von der mehrheitlich national orientierten Erwachsenenbildung der Weimarer Zeit – zumal in evangelischer Trägerschaft – deutlich unterschied: nämlich die internationale Ausrichtung der eigenen Bildungsarbeit.¹¹ Auch wenn sich dieser internationale Bezug zumindest teilweise aus den Notwendigkeiten innerorganisatorischer Reflexion und inhaltlicher Positionierungszwänge speiste¹², so wurden mit der Präsenz ausländischer Schüler auf dem Habertshof, durch den (inter-)nationalen Austausch mit anderen Gruppen des religiösen Sozialismus sowie mit der internationalen Rezeptionsarbeit innerhalb der Zeitschrift ‚Neuwerk‘ Signale gesetzt, die dem Habertshof – neben der Sozialen Arbeitsgemeinschaft Berlin-Ost von FRIEDRICH SIEGMUND-SCHULTZE – eine gewisse Sonderstellung innerhalb der protestantischen Erwachsenenbildung verschaffte.

Die Bildungsarbeit auf dem Habertshof stellte nicht nur den Versuch dar, Vertreter unterschiedlicher politischer und sozialer Schichten zusammenzubringen, sondern sollte durch die Beteiligung ausländischer Schüler auch die Einübung gegenseitiger Toleranz jenseits nationaler Grenzen fördern. „Es ist unser Wunsch, daß im Schulheim auch immer der und jener Ausländer sich aufhält, um durch seine Gegenwart zu helfen, fremde Art zu verstehen“ (BLUM 1924/25, S. 20). Dieser Konzeption internationaler Verständigung und

11 Diese Dimension wurde in weiten Teilen von BLUM getragen und forciert, dessen Leben und Werk sich geradezu durch die Permanenz internationaler Grenzüberschreitung(en) charakterisieren läßt.

12 Zum Problem der Internationalität deutscher Erwachsenenbildung vgl. SEITTER 2000.

Aufklärung im Heim waren jedoch enge Grenzen gesetzt, da aufgrund der Sprachbarrieren nur deutschsprachige Ausländer aufgenommen werden konnten. Immerhin gelang es BLUM, durchschnittlich in jedem zweiten Kurs einen oder mehrere ausländische Schüler zu gewinnen¹³, im Sommerkurs 1926 konnte er sogar einen dänischen Dozenten verpflichten. Inhaltlich war die Rezeption internationaler Strömungen und Probleme auf zwei Bereiche beschränkt: Während sich in den Anfangsjahren ein Teil der Kurse mit internationalen Geistesgrößen (DOSTOJEWSKI, GRUNDTVIG, CARLYLE, GHANDI) auseinandersetzte, standen in den Kursen von 1930/31 die Brennpunkte gegenwärtiger Weltpolitik im Vordergrund (so z.B. der Youngplan, die Kolonialpolitik der Großmächte oder Entwicklungen in Rußland und im faschistischen Italien).

Ein besonders interessanter und weithin gescheiterter Versuch der Rezeption und Übertragung ausländischer Modelle auf inländische Gegebenheiten war mit der Studienreise BLUMS nach England im Jahre 1929 verbunden. Auf der Reise, die BLUM als Stipendiat des deutschen Arbeitsausschusses des Weltbundes für Erwachsenenbildung unternahm und auf der er u.a. Birmingham (Woodbrooke), Oxford (Ruskin-College) und London (Central-Labour-College) besuchte (BLUM 1929/30), standen vor allem die Möglichkeiten organisatorischen know-how-Transfers im Vordergrund. Wichtiger als das Kennenlernen der inhaltlichen Schwerpunkte der englischen Volksbildungsarbeit war für BLUM das Studium derjenigen Organisationen,

„die sich von ferne mit den deutschen Heimvolkshochschulen vergleichen ließen. Meist stand hinter ihnen ein ‚joint committee‘, ein Förderungsorgan, dem Vertreter verschiedener an dem betreffenden Werk interessierten größern Organisationen angehörten. Nach meiner Rückkehr versuchte ich mit geringem Erfolg, der Heimvolkshochschule nachträglich eine solche über Neuwerk hinaus greifende Basis zu geben“ (BLUM 1973, S. 161).

Diese Basis bestand in dem von BLUM am 8.11.1930 gegründeten ‚Frankfurter Verein der Freunde und Förderer der Heimvolkshochschule Habertshof‘, dem ein Großteil der in Frankfurt ansässigen intellektuellen Prominenz, die sich in der Volksbildungsfrage engagierte, beitrug (u.a. ERNST MICHEL, HUGO SINZHEIMER, PAUL TILICH, ADOLF WAAS und HENDRIK DE MAN). Der Verein sollte die Belange der Heimvolkshochschule in der Öffentlichkeit vertreten, für die Einwerbung von Mitteln sorgen und dem Heim geeignete Schüler zuweisen (BLUM 1931/32, S. 36 f.). Allerdings konnte der Verein in den wirtschaftlichen

13 Die insgesamt 9 Schüler stammten aus Dänemark (5), England (1), Belgien (1), Frankreich (1) und der Schweiz (1). Wie sich das Zusammenleben im Heim mit den ausländischen Schülern gestaltete, ist aus den vorliegenden Quellen nicht rekonstruierbar.

und politischen Turbulenzen Anfang der 1930er Jahre diese Aufgaben nur in geringem Umfang übernehmen, so daß die Heimvolkshochschule auch nur wenig profitierte.

Eine weitere Form des (inter-)nationalen Austausches und der gegenseitigen Anregung bestand in den vielfältigen Kontakten, die die Neuwerkbewegung – als ideeller Träger der Heimvolkshochschule – mit ähnlichen in- und ausländischen Gruppierungen und Strömungen unterhielt. So war für die Neuwerkbewegung zum einen der Kontakt mit den anderen Gruppen des religiösen Sozialismus in Deutschland von Bedeutung, andererseits die Beteiligung an internationalen Tagungen. Diese Zusammenkünfte waren ein Medium zur Profilierung des eigenen Selbstverständnisses, der Suche nach der angemessenen politisch-religiösen Interpretation des Zeitgeschehens und der Auseinandersetzung mit anderen (inter-)nationalen Strömungen des religiösen Sozialismus. In nationaler Perspektive kam es, unabhängig von den internen Neuwerktreffen, jedes Jahr ein oder mehrere Male zu Zusammenkünften mit prominenten deutschen Vertretern des religiösen Sozialismus. In internationaler Perspektive waren vor allem die Tagungen von Barchem (1924), Le Locle (1928), Heppenheim (1928) und Liévin (1931) von Bedeutung, auf denen u.a. der gescheiterte Versuch unternommen wurde, eine internationale Vereinigung religiöser Sozialisten zu gründen (Sozialismus 1929; DERESCH 1972, S. 30 f.; HEIMANN 1993, S. 191 ff.). Insgesamt führten die Tagungen zum Aufbau eines personengebundenen internationalen Beziehungsnetzes zwischen holländischen (W. BANNING, H. ROLAND-HOLST), französischen (A. PHILIP), schweizerischen (L. RAGAZ), österreichischen (O. BAUER), englischen (H. STEAD, F. HUGHES) und deutschen (E. ECKERT, P. TILlich, E. FUCHS, C. MENNICKE, E. HEIMANN, G. DEHN, H. SCHAFFT) religiösen Sozialisten. Über das persönliche Kennenlernen und die daraus folgenden bi- und mulilateralen Beziehungen hinaus gab es jedoch keine gemeinsame programmatische Festlegung oder politische Aktion, da die Disparatheit der religiösen Fundierung, (kirchen-)politischen Praktiken und nationalen Interessen der verschiedenen Gruppierungen einer größeren Vereinheitlichung entgegenstanden.

Eine dritte Form von Internationalität stellte die Rezeption internationaler Bewegungen durch die Zeitschrift ‚Neuwerk‘ dar. Als Schriftleiter der Zeitschrift (1924–1930) war BLUM bemüht, den religiösen Sozialismus als umfassende Bewegung mit vielfältigen Kontakten zu anderen Bewegungen mit ähnlichen Zielen zu begreifen. Entsprechend umfangreich war die Berichterstattung über in- und ausländische Kontakte, über Konferenzen, Tagungen und internationale Entwicklungen, so daß die folgenden drei Beispiele lediglich Illustrationen der internationalen Rezeptionsperspektive der Zeitschrift darstel-

len. So berichtete die Zeitschrift mehrfach über Aktivitäten der Quäker, die u.a. die zahlreichen – auch personellen – Kontakte zwischen den Quäkern, Woodbrooke und der Neuwerkbewegung belegen. Ebenso wurde in der Zeitschrift immer wieder über die verschiedenen Aktivitäten des Internationalen Versöhnungsbundes (Konferenzen, Kongresse, Jugendlager, etc.) referiert, der der Neuwerkbewegung in der wichtigen Frage der internationalen Verständigung nahestand. Und schließlich stand die Versöhnungsarbeit zwischen Frankreich und Deutschland auf unterschiedlichen Ebenen immer wieder im Zentrum der Berichterstattung, wobei auch BLUM gelegentlich selbst über entsprechende Aktivitäten in Frankreich berichtete.

3 Die Stellung der Neuwerkbewegung und des Habertshofs innerhalb des religiösen Sozialismus

Innerhalb des religiösen Sozialismus verfolgte die Neuwerkbewegung eine eigenständige Linie, die sie in Auseinandersetzung und Abgrenzung mit den anderen wichtigen Gruppierungen immer wieder neu auszutarieren suchte. Ihre ablehnende Haltung gegenüber konkreten organisatorischen und (kirchen-)politischen Bindungen brachte sie in ein Spannungsverhältnis sowohl zum Bund religiöser Sozialisten mit seinem kirchenpolitischen Engagement und seiner engen Verbindung von Sozialismus und Evangelium als auch im Hinblick auf die bündische Neuformierung der Jugendbewegung mit ihrer Festlegung auf das Führerprinzip. Das abwartende Bemühen, sich offenzuhalten für das Handeln Gottes in der Welt, war Ausdruck des fortwirkenden Einflusses der dialektischen Theologie KARL BARTHS, der mit seinem Tambacher Vortrag 1919¹⁴ der sich formierenden Neuwerkbewegung eine entscheidende Wendung im Sinne einer „Depotenzierung des Politischen“ (WEHOWSKY 1980, S. 90) gab. Allerdings verharnte ‚Neuwerk‘ nicht in einer Position selbstgewählter Isolation, sondern suchte immer wieder den Kontakt sowohl zum Berliner Kreis und zum Bund religiöser Sozialisten als auch zu kleineren religiös-sozialistischen Gruppierungen wie den Köggenern, der christdeutschen Jugend, dem Jugendbildungszentrum Hainstein oder dem Leuchtenburgkreis (VERAGUTH 1976, S. 97 f.). ‚Neuwerk‘ vertrat in diesem Sinn eine Zwischenposition, die sie

14 Die Tambacher Tagung wurde auf Anregung des Freundkreises um die Zeitschrift ‚Der christliche Demokrat‘ (Vorläufer von Neuwerk) organisiert, um die Frage des politischen Engagements der Christen zu klären. Anstelle des verhinderten LEONHARD RAGAZ hielt BARTH den Hauptvortrag über ‚Christ in der Gesellschaft‘, in dem er auf die Unbedingtheit des Christentums und auf die Vermessenheit hinwies, irgendeine Gesellschaftsordnung als Verwirklichung bzw. Entsprechung dieser Unbedingtheit anzuerkennen.

für unterschiedliche Denkrichtungen empfänglich machte, ohne dadurch ihr eigenes Profil zu verlieren.

Mit der Siedlung Habertshof und der ihr angeschlossenen Heimvolkshochschule besaß die Neuwerkbewegung nicht nur eine klares geographisches Zentrum, sondern unternahm auch den konkreten Versuch, „neue gemeinschaftliche Lebensformen zu entwickeln, die dem Ideal einer christlich-sozialistischen Lebensführung entsprechen sollten“ (BREIPOHL 1972, S. 20). Für Neuwerk und für BLUM war die tendenzielle Verwirklichung sozialistischer Lebensgestaltung nicht nur eine notwendige Bedingung und Voraussetzung für die gesellschaftsweite Realisierung des Sozialismus, sondern auch ein Zeichen, das symbolisch die Zukunft vorausnehmen und in seiner Symbolkraft „zum wirkenden Sakrament“ (BLUM 1929b, S. 205) werden sollte. Allerdings hatte insbesondere BLUM ein durchaus realistisches Verständnis von der ‚Vorwegnahme des Neuen‘, indem er einerseits die Abhängigkeit des Habertshofs von der kapitalistischen Wirtschaftsordnung durch geschicktes Ausnutzen krisenhafter Phänomene, z.B. extreme Wechselkursschwankungen, für die Belange der Siedlung zu nutzen verstand, andererseits auch eine zunehmende Leistungsorientierung, Rationalisierung und finanzielle Kontrolle der verschiedenen Produktionsformen innerhalb der Siedlung durchsetzte. Die allmähliche Zurückdrängung des jugendbewegt-romantischen bzw. urchristlich-kommunistischen Elementes zugunsten klar gegliederter Wirtschaftsbetriebe mit verantwortlicher Führung und Delegationsmacht war für BLUM auch eine Strategie der Risikominimierung für die eigene riskante Entscheidung, ohne die gegenseitige lebenslängliche Verpflichtung des Zusammenlebens einen Großteil seines Vermögens in den Aufbau der Heimvolkshochschule zu stecken.¹⁵

Die Bildungsarbeit auf dem Habertshof, die zunehmend zur wichtigsten Domäne der Siedlung wurde, war von Anfang an auf die Arbeiterschaft ausgerichtet. In Abgrenzung zu anderen sozialistischen Heimen sah BLUM die Funktion des religiös-sozialistischen Habertshofs nicht in Fach- oder Funktionärsschulung mit konkreter Vorbereitung auf gewerkschaftlich-politische Aufgaben, sondern in der Weckung der geistig-spirituellen Energien der Arbeiterschaft. Arbeiterbildung hatte für BLUM einen universal-heilsgeschichtlichen Aspekt, da sie den Arbeiter und die Arbeiterbewegung dazu befähigen sollte, besser ihre geschichtliche Aufgabe zu erfüllen (AHLHEIM 1982, S. 80). Für BLUM stand dabei nicht nur die Sinnhaftigkeit und religiös-

15 In dieser Hinsicht unterschied sich der Habertshof grundlegend von der – ursprünglich ebenfalls zur Neuwerkbewegung gehörenden – Siedlung Sannerz um EBERHARD ARNOLD, die als lebenslängliche Güter- und Lebensgemeinschaft konzipiert war und die ‚kapitalistische‘ Wendung des Habertshofs scharf kritisierte.

metaphysische Qualität der eigenen verantwortlichen Entscheidung im Vordergrund, sondern auch die Einbettung der Bildungsarbeit in das gemeinsame Heim- und Siedlungsleben. Die Bildungsarbeit der Heimvolkshochschule und die Lebensgemeinschaft der Siedlung standen in einem gegenseitigen Bedingungs- und Spannungsverhältnis. So wie die Bildungsarbeit von der Siedlung und ihrem Lebens- und Arbeitsrhythmus, ihrem Engagement und Zusammenhalt profitierte, so profitierte die Siedlung von der Öffnung und Auseinandersetzung mit dem fremden Besuchselement, das die Siedlung für jeweils drei Monate beherbergte.

In dieser Kombination von Bildung und Leben war der Habertshof ein bedeutender Repräsentant derjenigen andragogischen Lebensgemeinschaften, die als Ausdruck ihrer religiös-sozialistischen Grundhaltung Gemeinschaft als vorwegnehmendes Zeichen des kommenden Reiches Gottes *und* als Ort der Einübung in neue Gesellschafts- und Wirtschaftsformen verstanden, die persönliche Daseinsbewältigung *und* gesellschaftsveränderndes Engagement gleichermaßen anstrebten, die die Abgeschiedenheit ländlicher Umgebung *und* den Austausch mit anderen suchten. Dieser theologisch-sozialistische Gemeinschaftsbegriff mit stark jugendbewegter Färbung stand während der Weimarer Republik in Konkurrenz mit vielfältigen anderen Formen gemeinschaftlichen Lebens. Gemeinschaft oder gemeinschaftliche Bildungsarbeit konnte aus völkisch-nationalistischen, ständischen oder liberal-demokratischen Traditionen heraus entworfen werden.¹⁶ Gemeinsam war diesen Entwürfen der Topos der ‚kleinen Schar‘, die nach ihrer Auszeit in der pädagogischen Provinz sauerteigliche Wirkung entfalten sollte. Im Hinblick auf Vorbildfunktion, Zeichenhaftigkeit und Antizipationscharakter können all diese Entwürfe als säkularisierte Fassungen der eschatologisch-andragogischen, religiös-sozialistischen Lebens- und Lerngemeinschaften interpretiert werden, wie sie der Habertshof zu verkörpern suchte.

Quellen und Literatur

Archive

Archiv des Bergwinkelmuseums (Schlüchtern)

Evangelisches Zentralarchiv (Berlin)

¹⁶ An prominenter Stelle sei die ‚Neue Richtung‘ und der ‚Hohenrodter Bund‘ genannt, die ebenfalls die Vorwegnahme der ersuchten neuen Volksordnung in kleinen (Bildungs-)Gemeinschaften anstrebten.

Gedruckte Quellen

- BLUM, E.: Die Siedlung Habertshof in ihrer Idee und Erscheinung. In: *Neue Wege* 18 (1924), S. 100–110 und 180–197.
- DERS.: Das Schulheim Habertshof. In: *Neuwerk* 6 (1924/25), S. 19–23.
- DERS.: Die sozialistische Bewegung und das Evangelium. In: *Neuwerk* 7 (1925/26), S. 145–173 (a).
- DERS.: Jahresbericht des Schulheimes Habertshof für 1925. In: *Neuwerk* 7 (1925/26), S. 490–501 (b).
- DERS.: Jahresbericht des Schulheims Habertshof für 1926. In: *Neuwerk* 8 (1926/27), S. 521–525.
- DERS.: Die Heimvolkshochschule als Bildungsmöglichkeit der Arbeiterjugend. In: *Zeitschrift für Religion und Sozialismus* 1929, H. 3, S. 41–47 (a).
- DERS.: Diskussionsbeitrag. In: *Sozialismus* 1929, S. 205 (b).
- DERS.: Eindrücke bei einer Reise zur Beobachtung englischer Volksbildungsarbeit. In: *Neuwerk* 11 (1929/30), S. 136–140.
- DERS.: *Der Habertshof. Werden und Gestalt einer Heimvolkshochschule*. Kassel 1930.
- DERS.: Jahresbericht des Schulheims Habertshof für 1929. In: *Neuwerk* 12 (1930/31), S. 7–17.
- DERS.: Jahresbericht der Heimvolkshochschule Habertshof 1930. In: *Neuwerk* 13 (1931/32), S. 34–37.
- DERS.: Volkshochschule Habertshof. In: *Freie Volksbildung* 7 (1932), S. 143–149.
- DERS.: *Arbeiterbildung als existenzielle Bildung*. Bern/Leipzig 1935.
- DERS.: Die Neuwerkbewegung in Deutschland 1920–1933. In: *Reformatio* 19 (1970), S. 339–352.
- DERS.: *Als wäre es gestern gewesen. Wie konnte ich Pfarrer sein – im 20. Jahrhundert*. Zürich 1973.
- BREIPOHL, R. (Hrsg.): *Dokumente zum religiösen Sozialismus in Deutschland*. München 1972.
- KAISER, K.: *Materialien über den religiösen Sozialismus in Deutschland aus der Zeit von 1918–1933*. Basel 1961.
- Sozialismus aus dem Glauben. Verhandlungen der sozialistischen Tagung in Heppenheim a.B. Pfingstwoche 1920*. Zürich/Leipzig 1929.

Literatur

- AHLHEIM, K.: *Zwischen Arbeiterbildung und Mission. Beispiele und Probleme protestantischer Erwachsenenbildung und ihrer Theorie in der Weimarer Republik und nach 1945*. Stuttgart 1982.

- CIUPKE, P.: Die Kultivierung des Hörens und des Sprechens – Fritz Klatt und das Volkshochschulheim auf dem Darß. In: ders./JELICH, F.-J. (Hrsg.): Soziale Bewegung, Gemeinschaftsbildung und pädagogische Institutionalisierung. Erwachsenenbildungsprojekte in der Weimarer Republik. Essen 1996, S. 155–172.
- CIUPKE, P./JELICH, F.-J. (Hrsg.): Experimentiersozietas Dreißigacker. Historische Konturen und gegenwärtige Rezeption eines Erwachsenenbildungsprojektes der Weimarer Zeit. Essen 1997.
- DERESCH, W. (Hrsg.): Der Glaube der religiösen Sozialisten. Hamburg 1972.
- HEIMANN, S.: Der Bund der religiösen Sozialisten Deutschlands (BRSD): Selbstverständnis, organisatorische Entwicklung und praktische Politik. In: ders./WALTER, F.: Religiöse Sozialisten und Freidenker in der Weimarer Republik. Bonn 1993, S. 13–262.
- HENNINGSEN, J.: Der Hohenrodter Bund. Zur Erwachsenenbildung in der Weimarer Zeit. Heidelberg 1958.
- KERBS, D./REULECKE, J. (Hrsg.): Handbuch der deutschen Reformbewegungen: 1880–1933. Wuppertal 1998.
- LINSE, U. (Hrsg.): Zurück, o Mensch, zur Mutter Erde. Landkommunen in Deutschland 1890–1933. München 1983.
- PETER, U.: Der ‚Bund der religiösen Sozialisten‘ in Berlin von 1919 bis 1933. Frankfurt a.M. u.a. 1995.
- SEITTER, W.: Internationalität als Referenzhorizont. Der Auslandsbezug deutscher Erwachsenenbildung zwischen 1910 und 1949 am Beispiel der Zeitschriftenfolge Volksbildungsarchiv/Archiv für Erwachsenenbildung/Freie Volksbildung. In: DERICHS-KUNSTMANN, K./FAULSTICH, P./WITTPOTH, J. (Hrsg.): Internationalität der Erwachsenenbildung. Analysen, Erfahrungen, Perspektiven. Frankfurt a.M. 2000 [im Druck].
- ULRICH, TH.: Ontologie, Theologie, gesellschaftliche Praxis. Studien zum religiösen Sozialismus Paul Tillichs und Carl Mennickes. Zürich 1971.
- VERAGUTH, H.P.: Erwachsenenbildung zwischen Religion und Politik. Die protestantische Erwachsenenbildungsarbeit in und außerhalb der freien Volksbildung in Deutschland von 1919 bis 1948. Stuttgart 1976.
- VOLLMER, A.: Die Neuwerkbewegung 1919–1935. Ein Beitrag zur Geschichte der Jugendbewegung, des Religiösen Sozialismus und der Arbeiterbildung. Berlin 1973.
- WEHOWSKY, S.: Religiöse Interpretation politischer Erfahrung. Eberhard Arnold und die Neuwerkbewegung als Exponenten des religiösen Sozialismus zur Zeit der Weimarer Republik. Göttingen 1980.

Anschrift des Autors:
 PD Dr. Wolfgang Seitter
 Auf der Entenweide 39, 61440 Oberursel

Die fragile „Volksgemeinschaft“

Industrielle, hohe Beamte und das Problem der nationalen Solidarität in der Weimarer Republik¹

1 Nationale Solidarität in einer fragmentierten Gesellschaft?

Die „Volksgemeinschaft“ war eines der verbreitetsten und wirkungsmächtigsten Leitbilder der Weimarer Republik. Der aus dem 19. Jahrhundert stammende Begriff gewann im Ersten Weltkrieg an Resonanz, erlebte aber seinen eigentlichen Durchbruch mit Niederlage und Revolution, als der vertraute Deutungsrahmen des kaiserlichen Nationalstaats mit seinen Erfolgsgeschichten und optimistischen Zukunftserwartungen abrupt wegbrach (SONTHEIMER 1994, S. 250 ff.; MAI 1994, S. 590–595; MATTHIESEN 1997, S. 321 f.). Die volksgemeinschaftliche Utopie war attraktiv, weil sie die Überwindung der tiefgreifenden Orientierungskrise einer von massiven kulturellen, politischen und sozioökonomischen Konflikten geprägten Gesellschaft versprach. Ihre inhaltliche Vagheit tat dem keinen Abbruch, sondern ermöglichte es im Gegenteil, sie mit unterschiedlichen und nicht selten konträren Interpretationen und Hoffnungen zu füllen.

Eine Vielzahl gesellschaftlicher Gruppen bemühte sich, sie zur Legitimation der eigenen Ziele einzusetzen. Mit „Volksgemeinschaft“ wurde der Traum einer hierarchischen sozialen Ordnung ebenso verbunden wie der Ruf nach Gleichheit und Partizipation (zu letzterem Aspekt FRITZSCHE 1998; allg. LANGEWIESCHE 1994). Gemeinsam war diesen Vorstellungen das Unbehagen an Interessengegensätzen und politischen Trennlinien und ihrer Repräsentation durch Verbände und Parteien. Die „Zerrissenheit“ der Gegenwart wurde

¹ Der vorliegende Beitrag entstand im Kontext meiner Dissertation, die im Sommersemester 2000 von der Philosophischen Fakultät I der Humboldt-Universität zu Berlin angenommen worden ist (FÖLLMER 2000). Die ablehnende Haltung zahlreicher Industrieller und hoher Beamter zur Weimarer Republik ist seit den sechziger Jahren in vielen Studien herausgearbeitet worden (BLAICH 1987; FELDMAN 1998; FENSKE 1972).

am Maßstab einer engen Verbindung von Nationalismus und Antipluralismus gemessen – und mußte dabei in um so düstererem Licht erscheinen. Aus dem Leitbild der „Volksgemeinschaft“ leitete man zudem einen ethischen Anspruch auf patriotische Opferbereitschaft und Solidarität ab, der sich ebenso an Individuen wie an Gruppen richtete. Der Ruf nach nationaler Erneuerung war eng mit dem Bewußtsein einer fundamentalen moralischen Krise verbunden (BESSEL 1993, S. 220–253; M.H. GEYER 1998, S. 315–318).

Dieses Spannungsverhältnis von volksgemeinschaftlicher Utopie und der ernüchternden Erfahrung und Wahrnehmung einer hochfragmentierten Gesellschaft soll im folgenden am Beispiel von Industriellen und hohen Beamten untersucht werden. Im Zentrum steht nicht die Produktion völkischer Ideen, etwa in den oft behandelten Schriften der Konservativen Revolution, sondern ihre Aneignung durch die intellektuell vergleichsweise schlichten ökonomischen und administrativen Eliten. Auf diesem Wege läßt sich exemplarisch rekonstruieren, warum, wie und mit welchen Konsequenzen bestimmte soziale Gruppen das Leitbild der „Volksgemeinschaft“ an die eigenen Erfahrungen, Zielvorstellungen und Interessen adaptierten. Ein Schwerpunkt liegt dabei auf der Problematik der verlorenen, okkupierten oder gefährdeten Gebiete im Osten und Westen des Reiches. Besonders die Ruhrbesetzung, in die die Akteure von Staat und Wirtschaft an exponierter Stelle involviert waren, läßt sich als eine Art groß angelegter Testfall für die Integrationswirkung und Handlungsrelevanz der „Sprache der nationalen Verpflichtung“ (M. GEYER 1995, S. 147) in der deutschen Nachkriegsgesellschaft verstehen. Abschließend wird diese Problematik in systematischer Form behandelt und die Frage diskutiert, inwieweit das Leitbild der „Volksgemeinschaft“ die Akzeptanz des Nationalsozialismus beförderte.

2 Interessengruppen und die Aneignung der „Volksgemeinschaft“

Vielleicht noch mehr als für andere Gruppen gilt für Industrielle und hohe Beamte, daß ihre Aneignung der „Volksgemeinschaft“ eine Folge der Krisenerfahrungen der frühen Weimarer Republik war. Denn im festen Glauben an den Sieg hatten sie bis zur Niederlage unverdrossen am etablierten diskursiven Repertoire festgehalten, mit dem sie bereits um die Jahrhundertwende ihre Selbstdeutungen in einen nationalen Rahmen eingebettet und damit ideell überhöht hatten. Der vermeintliche Burgfrieden hatte das auf bürgerlichen Massenstereotypen basierende Vertrauen in die hierarchische Integrierbarkeit der Arbeiterschaft durch das gemeinschaftsstiftende Potential der

Nation noch verstärkt (FÖLLMER 2000, S. 13–49, 79–128). An diesem Axiom hielt man auch nach der gewaltigen Enttäuschung der Revolution fest, aber der Zusammenbruch des Kaiserreichs zwang dazu, es in neuer Weise zu formulieren und dabei Anschluß an die breite Popularität völkischer Deutungsmuster zu suchen.

Von dem tiefgreifenden Legitimitätsverlust der Staats- und Wirtschaftsordnung waren die industriellen und administrativen Eliten besonders stark betroffen, ohne zu einer Reflexion seiner Ursachen imstande zu sein. Die breite und massive Protestbewegung der Nachkriegsjahre erlebten sie in Form zahlreicher, auch gewaltsamer Angriffe auf ihren betrieblichen und bürokratischen Herrschafts- und Identitätsraum und ihre persönliche Integrität. Wenn etwa die machtbewußten und erfolgsverwöhnten Unternehmer und Oberbürgermeister des rheinisch-westfälischen Industriegebiets von aufständischen Spartakisten inhaftiert wurden, so empfanden sie dies als einen ebenso konkreten wie symbolischen Anschlag auf ihren gesellschaftlichen Status und Werthorizont. Die physische Kampferfahrung, die Industriellen und hohen Beamten im Krieg zum großen Teil erspart geblieben war, holten sie nun zumindest subjektiv nach. Vor diesem Hintergrund rückten sie sich selbst und ihre gruppenspezifischen Einstellungen und Deutungsmuster in das Zentrum der nationalen Krise und verschafften sich damit eine Selbstlegitimation, die weit über die unmittelbare Nachkriegszeit hinaus intakt blieb. So wies das Organ des Landesverbands der höheren Beamten Sachsens Ende der zwanziger Jahre eindringlich auf die „Parallele zwischen dem Fronterlebnis des deutschen Soldaten und dem Revolutionserlebnis des Beamten“ hin (Amt und Volk 1928, S. 18).

Das Leitbild der „Volksgemeinschaft“ schien einen Weg aus der traumatisch erfahrenen Konfrontation mit Revolution, sozialem Protest und staatlichem Akzeptanzverlust zu eröffnen, ohne zur Revision der eigenen Überzeugungen zu zwingen. Seine Adaptation und rhetorische Instrumentalisierung gelang jedoch den Industriellen ungleich besser als den hohen Beamten. Im Hintergrund stand dabei die Abwehrhaltung, mit der sie auf Demokratisierung, Sozialstaat und den Machtgewinn der Gewerkschaften reagierten. „Zerrissenheit“, „Unordnung“ und „Arbeitsunlust“ waren Leitbegriffe eines Diskurses, der in immer neuen Auflagen um die tiefen Konflikte und den Umbruchscharakter der Nachkriegszeit kreiste und die Überwindung der Krise vom guten Willen der Arbeiterschaft abhängig machte (FÖLLMER 2000, S. 174–178). Mit der Gründung der Zentralarbeitsgemeinschaft (ZAG) zwischen Industriellenverbänden und Gewerkschaften im November 1918 rückte die Sprache der Gemeinschaft in den Mittelpunkt des unternehmerischen

Deutungshorizonts. Dabei wurde von Beginn an deutlich, daß die ZAG auch aus diskursiven Gründen einen fragilen Kompromiß darstellte, denn die Industriellen verstanden sie als Gegenpol zum Staat und betonten den Erfolg, der in der Anerkennung der kapitalistischen Wirtschaftsordnung durch ihre bisherigen Gegner liege (Blätter vom Hause 1919, S. 219 f.; DUISBERG 1923, S. 574).

Der unverkennbare Machtgewinn der Arbeiterschaft gab jedoch bald Anlaß zu dem Vorwurf, daß diese im Begriff sei, sich aus der „Volksgemeinschaft“ herauszulösen oder Keile in Gestalt von Betriebsräten in sie hineinzutreiben (Wirtschaftszeitung der Handelskammer zu Düsseldorf 1921, S. 219; Veröffentlichungen des Reichsverbandes der Deutschen Industrie 1920, S. 27). In solchen Äußerungen trat die grundlegende Ambivalenz des nationalen Gemeinschaftsdiskurses hervor, die in der Weimarer Republik zu keinem Zeitpunkt aufgehoben werden konnte. Er bot einerseits eine antipluralistische Utopie von immenser Attraktivität, die die Überwindung aller gesellschaftlichen und politischen Gegensätze zugunsten der ersehnten Verwirklichung der eigenen Herrschaftsansprüche verhieß. Andererseits erwies sich seine ständige Propagierung an die Adresse der Arbeiterschaft als Mißerfolg, weil ihr seitens der Industriellen keine hinreichende Kompromißbereitschaft entsprach. Das stellte eine schwere Hypothek für die ZAG dar, die nicht als institutioneller Rahmen zur kooperativen Austragung von Interessendifferenzen akzeptiert, sondern am utopischen Sinngehalt des Gemeinschaftstopos gemessen wurde und vor diesem Maßstab eklatant versagen mußte. Entsprechend artikulierten die Industriellen immer wieder ihre Enttäuschung über die bescheidene Bilanz ihrer Bemühungen um die nationale Einheit, in denen sie sich seitens der Linken mißverstanden sahen: „Mit solchen Einwänden, solchem Mißtrauen überall wird man allerdings kaum eine Volksgemeinschaft zusammenbringen, sie höchstens auseinanderreden und -schreiben.“ (Der Arbeitgeber 1922, S. 285)

Auf die formelle Aufkündigung der ZAG durch die Gewerkschaften im Januar 1924, die den Schlußpunkt unter einen längerfristigen Auflösungsprozeß setzte (FELDMAN/STEINISCH 1985, S. 124 ff.), reagierten die Industriellen mit einer offensiven Umdeutung der Arbeitsgemeinschaftsidee und ihres normativen Gehalts. Sie wurde nun zu einer Zielvorstellung erklärt, deren Verwirklichung die ungehemmte Entfaltung der unternehmerischen Handlungsfreiheit zur Bedingung hatte. Eingebettet wurde sie in das Leitbild einer „nationalen Volksgemeinschaft“, die nur mittels Mehrarbeit und staatlicher Autorität erreicht werden könne, womit die Voraussetzungen für eine weitere Kooperation mit den Gewerkschaften fixiert waren (Der Arbeitgeber 1924, S.

161 f., 221 ff.). Darin schlug sich das wiedergewonnene Selbstvertrauen der Industriellen nieder, das in den folgenden Jahren ihre Interessenpolitik und Diskursstrategie prägte (WEISBROD 1978; NOLAN 1994).

Der Ort, an dem die Gemeinschaftsrhetorik umgesetzt werden sollte, war der Betrieb. Die „Arbeitsgemeinschaft“ interpretierte man nun als „Werksgemeinschaft [...] im Rahmen einer nationalen Volksgemeinschaft“, die zum Gegenmodell zum bestehenden System der Arbeitsbeziehungen erklärt wurde (Der Arbeitgeber 1924, S. 268; ähnlich ebd., S. 386 f., 500 f.). Dabei waren sich die Protagonisten dieser Zielvorstellung zwar der Schwierigkeiten bewußt, die ihrer Verwirklichung entgegenstanden, setzten aber optimistisch auf die Integration der Arbeiterschaft auf Unternehmensebene, in der sie die Voraussetzung für die Einheit der Nation sahen. Zu den Instrumenten gehörten neben betrieblichen Sozialprogrammen Werkszeitschriften, in denen werksgemeinschaftliche Ideen propagiert und in einen nationalen Rahmen eingebettet wurden (NOLAN 1994, S. 196–200). So versuchte die Firma Henkel, ihre Beschäftigten zu einer gefühlsmäßigen Bindung an den Betrieb zu bewegen, indem sie ihn zur „Keimzelle jenes neuen deutschen Vaterlandes [...], das wir alle als gesegnete Heimat einer wahren Volksgemeinschaft ersehnen und mit erreichen helfen möchten“, erhob (Blätter vom Hause 1927, S. 2; Phoenix-Zeitung 1925, S. 1). Daß der Erfolg dieser Strategie weit hinter den hohen Erwartungen zurückblieb, hielt die Industriellen nicht davon ab, den Gemeinschaftsdiskurs, der ihre gesellschaftspolitischen Vorstellungen bündelte und die betriebliche mit der nationalen Ebene verband, dem Modell des Klassenkampfes gegenüberzustellen.

Die unternehmerische Rhetorik der nationalen Einheit war nicht alternativlos, wie ein Blick auf die württembergischen Industriellen zeigt. Diese waren ebenfalls intensiv mit der Suche nach Wegen aus den tiefgreifenden gesellschaftlichen Konflikten der Nachkriegszeit beschäftigt, ihre Positionen unterschieden sich jedoch erheblich von denen ihrer Kollegen etwa im rheinisch-westfälischen Industriegebiet. So vertrat ROBERT BOSCH zwar das Ideal eines einigen Volkes „mit einheitlich gerichteten Zielen“, setzte aber auf gegenseitige Anerkennung und Kooperation zwischen Unternehmern und Arbeitern im Rahmen einer demokratischen Gesellschaft (Der Bosch-Zünder 1920, S. 185–189; SCHOLTYSECK 1999, S. 49–86). Andere Stimmen betonten stärker die Annäherung über geistige Gemeinsamkeiten (Daimler Werkzeitung 1920, S. 87–91; Waldorf-Nachrichten 1919, S. 118–124, 290 ff.). Beide Varianten unterschieden sich deutlich von der Werks- und Volksgemeinschaftsrhetorik der rheinisch-westfälischen Schwerindustrie und der von ihr

dominierten Spitzenverbände der Unternehmerschaft, was zweifellos mit den liberalen und demokratischen Traditionen Württembergs zu erklären ist.

Auch den hohen Beamten ermöglichte es die „Volksgemeinschaft“, den eigenen Selbstdeutungen, Gesellschaftsbildern und Interessen eine ideelle Einbettung und nationale Aufwertung zu verschaffen. Landräte attestierten sich, eine ausgleichende Rolle in ihrem konfliktreichen Innern zu spielen und erzieherisch zu ihrer Schaffung beizutragen (CONSTANTIN/STEIN 1926, Bd. 1, S. 181, 214, 790). Kommunale Spitzenbürokraten überhöhten die Gemeinde als „örtliche Volksgemeinschaft“ (BAJOHR 1991, S. 78). Die Lektüre der Verbandspublizistik zeigt jedoch, daß sich der Einsatz des Gemeinschaftsdiskurses erheblich schwieriger gestaltete als für die Industriellen, was in erster Linie im notorischen Negativimage der höheren Beamtschaft begründet lag. In den von Aufständen, Demobilisierung und Inflation geprägten Krisenjahren der Nachkriegszeit fanden ganz unterschiedliche Protestformen einen gemeinsamen Nenner in der Kritik an Staat und Bürokratie (BESSEL 1990). Die hohen Beamten traf das um so härter, als ihnen unter den Bedingungen der Weimarer Demokratie der vertraute Rückhalt der politischen Führung abhanden gekommen war. Die Klagen über materielle Verluste, die das Organ des Reichsbundes der höheren Beamten füllten, verbanden sich mit der Thematisierung schmerzlicher Statuseinbußen, wenn etwa Sommerurlaube und Theaterbesuche wegfallen mußten oder Konfirmationen nur noch unter Einsatz der letzten finanziellen Ressourcen so gefeiert werden konnten, daß man gegenüber der Verwandtschaft nicht das bürgerliche Gesicht verlor. Das kränkende Gefühl mangelnder Anerkennung durch Öffentlichkeit und Staat bildete den Grundton solcher Äußerungen.

Ihrem gesellschaftlichen Ansehensverlust zum Trotz hielt die höhere Beamtschaft am Anspruch auf eine führende Rolle in der Nation fest und begründete damit interessenpolitisches Engagement und Gehaltsforderungen (ZRB 1922, S. 21 u. 1924, S. 9). Zudem blieb sie dabei, als „Mittler [...] zwischen Staat und Volk“ fungieren zu wollen (ZRB 1924, S. 27 u. 1927, S. 89). Es konnte jedoch selbst ihren zweckoptimistischsten Vertretern nicht verborgen bleiben, daß sie mit dieser Selbststilisierung der Durchsetzung ihrer Interessen nicht näher kam. Der beschwörende Hinweis, daß die Angriffe auf die Beamtschaft ebenso schädlich im Sinne des „Volksganzen“ seien wie ihre materiellen Einbußen (ZRB 1925, S. 72 u. 1926, S. 46), blieb ohne Wirkung. Die Erfüllung des nationalen Einheitsideals rückte so in immer weitere Ferne: „Auf diesem Weg darf es nicht weitergehen, wenn nicht das Volk völlig zerspalten werden soll.“ (ZRB 1927, S. 18)

Das Gefühl einer fundamentalen Mißachtung der eigenen Bedürfnisse durch Politik und Öffentlichkeit schlug sich sogar in den Verwendungsweisen der Sprache der Gemeinschaft nieder. So gelangte das Organ des Landesverbands der höheren Beamten Sachsens zu dem ernüchternden Schluß, „daß das Beamtentum nicht sozial in die Volksgemeinschaft eingeordnet ist“ und lastete diese mißliche Lage letzterer an (Amt und Volk 1930, S. 162 f.). Gleichzeitig reklamierte man aber immer noch eine Führungsrolle bei der ersehnten Überwindung aller gesellschaftlichen Differenzen in einer neuen nationalen Einheit: „Liegt nicht doch vielleicht der Punkt der stärksten Beziehungskreuzungen bei uns, der Punkt, von dem aus die zerrissenen Verbindungsfäden zwischen den einander fremd gewordenen Teilen unseres Volkes am ehesten wieder geknüpft werden können?“ (Amt und Volk 1929, S. 314 u. 1928, S. 39)

In ihrer zögerlichen Diktion spiegelt die Äußerung die Problematik des nationalen Machtanspruchs der hohen Beamten wider, an dessen Realisierung sie selbst nur noch mit Mühe glauben konnten. Indem sie sich die Rhetorik der „Volksgemeinschaft“ aneigneten, legitimierten sie sich zwar vor sich selbst, es gelang ihnen jedoch nicht, daraus eine schlagkräftige rhetorische Strategie zu entwickeln, die ihnen öffentliche Anerkennung verschafft hätte und damit der Verfolgung ihrer Interessen dienlich gewesen wäre. Das Beispiel der administrativen Eliten verdeutlicht exemplarisch die häufigen Mißerfolge der Instrumentalisierung nationaler Deutungsmuster in einer Zeit, in der ihre Verwendung längst inflationär geworden war.

3 Gemeinschaftshoffnung und regionale Gegensätze

Die Bilanz der Aneignung der „Volksgemeinschaft“ fiel für Industrielle und hohe Beamte unterschiedlich aus, blieb jedoch in beiden Fällen hinter den hohen Erwartungen zurück. Diese Feststellung verweist auf die tiefe Kluft zwischen Anspruch und Wirklichkeit nationaler Solidarität in der Weimarer Republik. Aller Einheitsrhetorik zum Trotz traten zahlreiche gesellschaftliche Trennlinien unter den Bedingungen der Nachkriegskrise in zugespitzter Form hervor. Dazu gehörten nicht zuletzt massive regionale Gegensätze, die sich auch in den Äußerungen der ökonomischen und administrativen Eliten niederschlugen.

So sah man in Württemberg vor dem Hintergrund des Trends zum Unitarismus keinen Anlaß, das im Krieg gewachsene Mißtrauen gegenüber dem Reich und „Berlin“ abzubauen. Zahlreiche Stimmen artikulierten ihren Unmut über die mangelnde Berücksichtigung der eigenen Interessen im politi-

schen Milieu der Hauptstadt. Spitzenbürokraten lehnten die Erzbergersche Steuerreform ab, weil sie drohe, Württemberg „landesfremde Steuerbeamte“ zu bescheren (HStAst a). Anschuldigungen, wie etwa der Vorwurf der Industrie, daß die Rohstoffverteilung durch die Berliner Behörden nur aufgrund persönlicher Beziehungen erfolge (HStAst b), gewannen durch den Diskurs der nationalen Solidarität noch an Schärfe. Denn diese Rhetorik schuf und perpetuierte einen normativen Maßstab, vor dem die Realität regionaler Interessenkonflikte zu um so größeren Enttäuschungen führen mußte. „Berlin“ wurde so zu einem Symbol für Klientelwirtschaft und Egoismus und damit zur antipatriotischen Negativfolie der ersehnten moralischen Erneuerung.

Noch mehr Sprengkraft lag in denjenigen Gegensätzen, die erst durch die Folgewirkungen der Niederlage bedingt und daher auf direkte Weise mit der Frage der nationalen Solidarität und ihrer Reichweite verknüpft waren. Die hochgradig konstruierte Wahrnehmung einer verbreiteten Vergnügungssucht im Nachkriegsdeutschland stand in scharfem Kontrast zur Situation in den abgetretenen, besetzten oder gefährdeten Gebieten und den daraus abgeleiteten ethischen Konsequenzen (Preußisches Verwaltungs-Blatt 1922, S. 171 ff.). Viele Deutsche, die sich nach dem Friedensvertrag auf polnischem Territorium wiederfanden, fühlten sich von ihrem Heimatland alleingelassen. Für sie habe man, klagte ein Posener Unternehmer, „nichts weiter als ein paar schöne Abschiedsworte gehabt“. Konkret wandte er sich gegen das Vorhaben, die polnische Währung mit einem Valutazuschlag zu belegen, weil dadurch die Einfuhr von Eisen aus dem Reich verteuert und die deutsche Industrie in den verlorenen Gebieten geschädigt würde. Er baute dabei aber nicht auf solidarische Unterstützung aus nationalen Motiven, sondern versprach sich von seiner Eingabe allenfalls insofern Erfolg, als sie auf das Eigeninteresse der Unternehmer im Reich zielte: „Wir sind im voraus überzeugt, daß unsere Darlegungen an der Sachlage nichts ändern werden, wenigstens so weit es sich um den Apell [sic] an den Patriotismus handelt, der ja bekanntlich bei dem größten Teil der Bevölkerung nur soweit geht, als er sich mit den Portenmonnaie-Interessen [sic] verträgt.“ (GStA PK a)

Ähnliche Äußerungen finden sich bei den hohen Beamten der durch den Friedensvertrag zu Grenzregionen gewordenen ostelbischen Gebiete, wo die Konfrontation mit Polen im Zentrum der Nachkriegserfahrungen stand (FÖLLMER 2000, S. 183 ff.). Sie sahen sich in die vorderste Front eines erbitterten Nationalitätenkampfes gestellt, eine Selbstwahrnehmung, die sie die Legitimationskrise der Bürokratie zunächst verdrängen ließ. Das konnte jedoch auf Dauer nicht überdecken, daß der deutsche Staat in den neuen Grenzgebieten massiv an Vertrauen verlor, woran auch das nationale Enga-

gement der örtlichen Beamtenschaft nichts änderte. Obrigkeitliche Appelle reichten nicht aus, um auswanderungswillige Oberschlesier oder vom Reich enttäuschte und daher separatistisch gestimmte Ostpreußen zum opferbereiten Ausharren zu bewegen. Das Gefühl, vom übrigen Deutschland mißachtet zu werden, wurde auch von den Beamten selbst geteilt. In der neugegründeten Miniprovinz Grenzmark Posen-Westpreußen, die schon durch ihre bloße Existenz einen Erinnerungsort für die verlorenen Gebiete darstellte, kamen administrative Tätigkeit und Nationalismus dem eigenen Selbstverständnis nach zwar zu völliger Deckung, weil gleichzeitig gegen „Eisenbahnwagen voll ungeordneter Akten“ und die „slawische Flut“ gekämpft wurde; die äußere Anerkennung durch den Weimarer Staat kontrastierte jedoch schmerzlich mit den hohen Erwartungen. Das verdeutlicht ein Schreiben des Oberpräsidenten, der für seine Beamten eine Sonderzulage forderte, „damit endlich einmal [...] das harte Wort von der immer wieder vergessenen Grenzmark verschwindet“ (GStA PK b).

Nicht anders sah das Verhältnis zwischen den besetzten Gebieten an der westlichen Grenze und dem unbesetzten Deutschland aus, das ebenfalls unter dem Widerspruch zwischen den aus der Nation abgeleiteten immensen Solidaritätsansprüchen und ihrer mangelnden Einlösung litt. Als Frankreich und Belgien 1923 das Ruhrgebiet besetzten, war dies für die Schwerindustriellen mit massiven Verletzungen ihres angestammten betrieblichen Herrschafts- und Identitätsraums in Form von Beschlagnahmungen, Werksbesetzungen und Inspektionen verbunden. Zudem griffen Verhaftungen und Einquartierungen in persönliche Integrität und familiäre Intimität ein. Den übrigen Deutschen warf man vor, diese materiellen und psychischen Lasten gering zu schätzen und deren Träger nicht ausreichend zu unterstützen (HStAD a). Zahlreiche Unternehmer zeigten sich enttäuscht über das Verhalten ihrer Geschäftspartner im unbesetzten Gebiet. Allen Solidaritätsappellen zum Trotz beharrten diese auf der genauen Erfüllung vertraglich fixierter Lieferverpflichtungen, ohne zu berücksichtigen, daß die Transportbedingungen wegen der Besatzungsherrschaft erschwert waren. Wurde nicht pünktlich geliefert, zögerten sie nicht, den Vertrag zu kündigen oder die Zahlung zu verweigern. Eine betroffene Düsseldorfer Firma gab sich entschlossen, „diesen Fall evtl. zum Präzedenzfalle zu machen, ob wir im Ruhrgebiet nach jeder Seite die Geschädigten sein müssen“, erhob die Auseinandersetzung mit ihrem früheren Geschäftspartner also zu einem Test für die patriotische Hilfsbereitschaft des unbesetzten Deutschland (HStAD b). Für ein anderes Unternehmen war diese Frage wenige Monate später geklärt: „Von einer Unterstützung kann überhaupt keine Rede sein, man möchte manchmal daran

zweifeln, daß das Rhein. Westf. [sic] Gebiet überhaupt noch zu Deutschland gehört. Die ganzen Firmen im unbesetzten Gebiet, insbesondere die von Thüringen und Sachsen, geben sich nicht die geringste Mühe, irgend etwas zu tun.“ (HStAD c)

Auch innerhalb des besetzten Ruhrgebiets wies die vermeintliche Abwehrgemeinschaft gegen die französischen und belgischen Gegner aus Sicht der Industriellen bald tiefe Bruchlinien auf. Zunächst schien die Haltung der Arbeiterschaft die Hoffnungen auf eine Neuauflage der imaginierten Unterordnungsbereitschaft des Kriegsbeginns zu erfüllen. Zufrieden konstatierte man, daß der „viel zähere Ruhrbergmann“ erheblich mehr patriotische Widerstandskraft als der „weiche Saarbergarbeiter“ beweise (GStA PK c.). Mit fortschreitender Inflation und Lebensmittelknappheit nahm jedoch die Protestbereitschaft in der Arbeiterschaft ein immer größeres Ausmaß an. Zudem war die Reaktion auf Betriebsbesetzungen oft nicht dazu angetan, die Fiktion einer abwehrbereiten Werksgemeinschaft mit einheitlicher Interessenlage aufrechtzuerhalten. So verwarf die Belegschaftsversammlung einer Oberhausener Zeche das vom Betriebsrat geschlossene Abkommen mit der französischen Besatzungsmacht, das nach einem anfänglichen Ausstand die Wiederaufnahme der Arbeit vorsah. Kommunistische Redner sprachen sich nicht nur gegen eine Beendigung des Streiks aus, sondern machten „unter Hinweis darauf, daß an den Rombacher Hüttenwerken angeblich in erheblichem Maße französisches Kapital beteiligt sein sollte, der Verwaltung geradezu den Vorwurf des Landesverrats“ (HStAD d). Umgekehrt konnte ein Industrieller aus Stiepel bei Bochum den örtlichen Behörden „Schlappheit“ und dem lokalen Kleinhandel antipatriotische Geschäftstüchtigkeit im Umgang mit den Besatzern vorwerfen, was um so schlimmer wiege, als die Gegend „sowieso stark kommunistisch“ und die „Einheitsfront“ daher fragil sei; im Hintergrund dieser Klage stand offenkundig die Angst um die nahegelegenen Zechen (GStA PK d). Am Ende des Ruhrkampfes konnten sich die Unternehmer zwar selbst den Status heroischer Widerstandskämpfer attestieren, die Verwirklichung einer hierarchischen „Volksgemeinschaft“ jenseits des Klassenkonflikts war jedoch einmal mehr gescheitert.

Mit ähnlichen Problemen hatten Regierungspräsidenten und Landräte zu kämpfen, die sich einerseits im Anspruch auf ein patriotisches Wächteramt bestätigt sahen, deren Definitionsmacht über die Nation und ihre normative Reichweite aber andererseits rasch auf enge Grenzen stieß. Unter den Bedingungen der Ruhrkrise setzte sich der staatliche Legitimationsverlust rapide fort, was sich in kommunistischen Unruhen und separatistischen Aktivitäten niederschlug, denen die Verwaltung hilflos gegenüberstand. Zudem sahen

sich die preußischen Spitzenbeamten mit einem Trend zum Arrangement mit den Besatzungsmächten konfrontiert, dem sie sich mit geringem Erfolg entgegenzustemmen versuchten. So warf der Düsseldorfer Regierungspräsident GRÜTZNER Stadtverwaltung, Parteien und Gewerkschaften seines Amtssitzes vor, eine zu nachgiebige Linie gegenüber den Ansprüchen der Franzosen zu verfolgen. Das Interesse, „der Stadt Düsseldorf Komplikationen und Konflikte mit der Besatzung zu ersparen“, werde über die „Pflicht als deutsche Stadt“ gestellt (HStAD e).

Möglichkeiten, dem von ihm beklagten lokalen Pragmatismus entgegenzuwirken, standen GRÜTZNER, der ausgewiesen worden war und vom unbesetzten Barmen aus agieren mußte, nicht zu Gebote. Über Reichweite und Grenzen patriotischer Opferbereitschaft entschieden weder Propagandaparen noch obrigkeitliche Verhaltensanweisungen, sondern die Bewohner des besetzten Gebiets selbst. Es war nur folgerichtig, daß der Versuch des Reichsbunds der höheren Beamten, seine Mitglieder im rheinisch-westfälischen Industriegebiet zu Führern des Widerstands gegen den Zerfall des Reiches zu stilisieren, allenfalls im Hinblick auf das eigene Selbstverständnis erfolgreich war (ZRB 1923, S. 1 f.). Die Hoffnung, daß die Tatsache, „in vorderster Kampffront“ zu stehen, eine Verbesserung des schlechten Images der Bürokratie bewirken würde (ebd., S. 10), blieb dagegen unerfüllt. Statt dessen sah man sich genötigt, den Vorwurf zurückzuweisen, für die Finanzkrise des Staates verantwortlich zu sein (ebd., S. 57 f.). Als im September 1923 der passive Widerstand aufgegeben wurde, mußte man sich eingestehen, daß mit dem Kampf gegen die Besatzer auch das Aufbegehren gegen den eigenen Bedeutungsverlust gescheitert war (ebd., S. 65).

4 Brechungen und Ambivalenzen – die Wirkung von Ideen

Die bisherigen Befunde erlauben es, die Frage nach den Konsequenzen des Diskurses der nationalen Einheit und Solidarität für die Weimarer Gesellschaft in systematischer und allgemeiner Form zu diskutieren. Wie am Beispiel der Industriellen und hohen Beamten gezeigt worden ist, lag die Attraktivität des Leitbilds „Volksgemeinschaft“ darin, daß es sich zur Sinngebung und Aufwertung eigener Erfahrungen, Zielvorstellungen und Interessen heranziehen ließ. Zur Legitimation nach außen, gegenüber einer polarisierten Öffentlichkeit, war es jedoch weniger geeignet. Der Versuch der hohen Beamten, mit Hilfe nationaler Rhetorik gegen ihren Ansehensverlust anzukämpfen, erwies sich als glatter Mißerfolg. Die weit selbstbewußteren Schwerin-

dustriellen propagierten zwar offensiv einen engen Konnex von „Werks-“ und „Volksgemeinschaft“, konnten aber ihren eigentlichen Adressaten, die Arbeiterschaft, nicht dazu bewegen, sich dem unternehmerischen Führungsanspruch unterzuordnen. Daß sich der Diskurs der nationalen Solidarität an gruppenspezifische Deutungsmuster und Interessenlagen adaptieren ließ, machte nicht nur seinen Erfolg aus, sondern markierte auch die Grenzen seiner Geltung. Wer zu etwas nicht bereit war, ließ sich nur in den seltensten Fällen durch den Appell an die „Volksgemeinschaft“ vom Gegenteil überzeugen. Gebietsverlust, Grenzproblematik und Besatzungsherrschaft zeigten das in unübersehbarer und schmerzlich empfundener Weise. Die Unterstützungsbereitschaft des übrigen Deutschland blieb – von der Politik der Reichsregierung bis zu den Beziehungen zwischen Geschäftspartnern – weit hinter den aus dem Diskurs der nationalen Solidarität abgeleiteten Ansprüchen zurück. Innerhalb des besetzten Ruhrgebiets verweigerten sich linksradikale Arbeiter und pragmatische lokale Eliten den Interpretationen der „Volksgemeinschaft“, die von Schwerindustriellen und Regierungspräsidenten propagiert wurden.

Diese Ergebnisse sind deshalb von methodischem Interesse, weil sie im Widerspruch zu einem einflußreichen Verständnis der gesellschaftlichen Wirkung von Ideen stehen. Nach MAX WEBER bestimmen Weltbilder zwar nicht unmittelbar das menschliche Handeln, haben aber doch „sehr oft als Weichensteller die Bahnen bestimmt, in denen die Dynamik der Interessen das Handeln fortbewegte“ (WEBER 1916/1988a, S. 252). Folgt man der Weiterentwicklung des WEBERSchen Ansatzes durch MARIO RAINER LEPSIUS, so sind Ideen insoweit gesellschaftlich wirksam, als sie kausal für menschliches Handeln verantwortlich sind: Die „Sozialrelevanz“ von Ideen besteht in ihrer „Handlungsrelevanz“ (LEPSIUS 1990). Auf diesem Wege lassen sich aber die Konsequenzen des Diskurses der nationalen Solidarität für die Weimarer Gesellschaft nicht adäquat analysieren, weil ihm, wie gezeigt, realiter nur eine geringe individualmoralische Verbindlichkeit und handlungsmotivierende Kraft zukam. Zwar wäre es sicherlich überzogen zu behaupten, daß patriotische Opfer- und Hilfsbereitschaft überhaupt nicht existent waren. Entscheidend ist jedoch, daß ihr Ausmaß begrenzt blieb und die durch die Rhetorik der „Volksgemeinschaft“ genährten Erwartungen nicht annähernd erfüllen konnte. Möglicherweise hat Weber in seinem Protestantismusaufsatz also nicht die „Art, in der überhaupt die ‚Ideen‘ in der Geschichte wirksam werden“ behandelt, sondern einen bestimmten Unterfall, dessen Struktur nicht unbesehen verallgemeinert werden darf (WEBER 1920/1988b, S. 82; vgl. auch die Weberkritik von SWIDLER 1986).

Statt der Handlungsrelevanz des Diskurses der nationalen Solidarität erwies sich die Diskrepanz zwischen seinen Geltungsansprüchen und der enttäuschenden Wahrnehmung des Verhaltens anderer Individuen und Gruppen als höchst folgenreich. Die ohnehin erheblichen kulturellen, politischen und sozioökonomischen Gegensätze der Weimarer Gesellschaft wurden durch die Rhetorik der nationalen Einheit und Solidarität keineswegs überbrückt, sondern im Gegenteil ideell aufgeladen und somit massiv verschärft. Die defizitäre Unterstützungsbereitschaft von Unternehmern gegenüber ihren Kollegen im rheinisch-westfälischen Industrierevier wurde von diesen nicht als bloßer Ausdruck eines Interessenkonflikts verstanden, sondern in das Deutungsmuster verweigerter nationaler Solidarität gegenüber dem besetzten Gebiet eingebettet, das dadurch umgekehrt eine immer wieder erneuerte Bestätigung erfuhr. Aus Sicht der Industriellen waren die Arbeiter nicht nur lohnpolitische Gegner, sondern versagten sich den Geboten der „Volksgemeinschaft“.

Das Problem der begrenzten normativen Reichweite der Nation wurde die ganze Weimarer Republik hindurch geradezu obsessiv thematisiert. Für die Mehrheit der Industriellen und hohen Beamten war es undenkbar, den Anspruch auf die ersehnte „Volksgemeinschaft“ aufzugeben oder auch nur zurückzuschrauben; im Gegenteil hielten sie ungebrochen an seiner ethischen Überhöhung fest. Die utopischen Züge des Diskurses der nationalen Einheit und Solidarität traten so immer stärker hervor. Seine Verwirklichung blieb in weiter Ferne, und es drohte sogar der Rückfall in pränationale Zustände. Ein Barmener Holzfabrikant konstatierte in einem selbstverfaßten wirtschaftspolitischen Programm: „Wir haben verlernt deutsch zu handeln, denn sonst hätte die Entwicklung der Dinge uns nicht so tief herunter gebracht.“ (HStAD f) Und der Chemieindustrielle FRITZ HENKEL zog nach einem Rückblick auf die Zeit vor der Reichsgründung das bittere Fazit, „daß es *auch heute keine Deutschen gebe*, daß alle nur ihrer Partei, ihren Sonderinteressen leben“ (Blätter vom Hause 1930, S. 7; Herv. i. O.).

Einen Gegenpol zu solchen Selbstdeutungen, die vor dem Hintergrund der Weltwirtschaftskrise noch an Plausibilität gewannen, bildete Amerika, das von den Propagandisten der Rationalisierung nicht nur als reiches und effizient wirtschaftendes Land, sondern auch als Volk mit überlegenem Gemeinschaftssinn und Nationalgefühl bewundert wurde (KÖTTGEN 1925, S. 59 f., 65 f.). Weit wichtiger und folgenreicher war jedoch das ideologische Angebot des Nationalsozialismus, in dem die „Volksgemeinschaft“ einen zentralen Platz einnahm (DÜLFFER 1994). Es versprach die Aufhebung aller inneren Differenzen in einer geeinten Nation, die auf der gewaltsam hergestellten Verbindlichkeit ihrer Gebote basieren sollte. Der Schwerindustrielle EMIL

KIRDORF, der bereits frühzeitig mit dem Nationalsozialismus sympathisierte, zeigte sich von der durch die Parteiversammlungen erzeugten Suggestion massenhafter nationaler Gesinnung und Opferbereitschaft fasziniert, die in seinen Augen in eindrucksvollem Kontrast zu der „brutalen Herrschaft der Vaterlandslosigkeit“ stand (RWWA). Das genügte zwar nicht, um seine wirtschaftspolitisch motivierten Vorbehalte zu überwinden – noch weniger die der übrigen Großindustriellen, unter denen KIRDORF politisch isoliert blieb (MOMMSEN 1998, S. 412; vgl. die Zusammenfassung des Forschungsstandes zum Verhältnis von Großindustrie und Nationalsozialismus bei KOLB 1998, S. 226–230). Es stellte aber eine wichtige Schnittmenge dar, die nach der Machtergreifung den diskursiven Übergang in den Nationalsozialismus erleichterte. Ende März 1933 verabschiedete die Vereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände eine EntschlieÙung, in der sie das „Bekanntnis der Regierung des nationalen Zusammenschlusses zum sozialen Frieden und zur Beseitigung des unsere Volksgemeinschaft zerreiÙenden Klassenkampfes“ begrüÙte und die Mitwirkung der Unternehmerschaft in Aussicht stellte (Der Arbeitgeber 1933, S. 123). Die Verwirklichung der Utopie der nationalen Einheit schien nun greifbar nahe; die gewaltsame Zerschlagung der Arbeiterbewegung nahm man dankend in Kauf.

Am neuen Deutschland wollten auch die hohen Beamten teilhaben. Sie erhofften sich von der nationalsozialistischen Herrschaft die Wiederherstellung ihrer Autorität und damit die ersehnte Reintegration in die Nation (Amt und Volk 1933, S. 21 ff., 86 f.). Zudem ermöglichte der ideelle Rahmen der erstarkenden „Volksgemeinschaft“ eine optimistische Neubewertung des eigenen kollektiven Zusammenhalts, die mit einer Umdeutung der Vergangenheit verbunden war. Hatte man wenige Monate zuvor noch beklagt, daß das „Gemeinschaftsgefühl“ fehle, „welches andere Stände auszeichnet, zusammenschweiÙt und deshalb besonders stoÙkräftig macht“ (Amt und Volk 1932, S. 52), so wurde nun betont, „daß eine Gemeinschaft des deutschen höheren Beamtentums nicht erst organisatorisch geschaffen zu werden brauchte, sondern daß sie tatsächlich vorhanden war und vorhanden ist“ (Amt und Volk 1933, S. 59). In ihrer Selbstwahrnehmung hatte die Rückkehr der hohen Beamten von der Peripherie in das Zentrum der Nation nicht nur begonnen, sondern war bereits weit fortgeschritten.

Faßt man diese Ergebnisse noch einmal zusammen, so sicherten zwei Charakteristika des Diskurses der nationalen Solidarität dem Versuch seiner radikalen und gewaltsamen Verwirklichung ein hohes Maß an Akzeptanz und Partizipation. Einerseits ließ er sich an eigene Erfahrungen, Zielvorstellungen und Interessen adaptieren; andererseits blieb die Diskrepanz zwischen

seinen Geltungsansprüchen und ihrer mangelnden Einlösung immens. In dieser Perspektive war es die Kombination von Erfolgen und Grenzen der „Volksgemeinschaft“ in der Weimarer Republik, die maßgeblich zur Ermöglichung des Nationalsozialismus beitrug.

Quellen und Literatur

Ungedruckte Quellen

- Geheimes Staatsarchiv Preußischer Kulturbesitz (GStA PK), Berlin-Dahlem, HA I, Rep. 77, Tit. 856: Nr. 1, Bl. 137-140: Gebrüder Lesser, Fabrik landwirtschaftlicher Maschinen, Posen an Verein der Fabrikanten landwirtschaftlicher Maschinen und Geräte, 6.10.1919 (a).
- GStA PK, HA I, Rep. 77, Tit. 856, Nr. 14, Bl. 32: Oberpräsident der Provinz Grenzmark Posen-Westpreußen an Minister des Innern (b).
- GStA PK, HA I, Rep. 77, Tit. 4041, Nr. 14, Bl. 15-22: Schreiben aus Bergbaukreisen, in: Minister für Handel und Gewerbe an Minister des Innern, 18.1.1923 (c).
- GStA PK, HA I, Rep. 77, Tit. 4041, Nr. 258: Anonymer Brief an die Fachgruppe Bergbau des Reichsverbandes der Deutschen Industrie, Februar 1923 (d).
- Hauptstaatsarchiv Düsseldorf (HStAD), Regierung Düsseldorf, RW 49: 60, Bd. 2: Reinhard Poensgen an Josef Wilden, 12.4.1923 (a).
- HStAD, Regierung Düsseldorf: RW 49: 61, Bd. 1: Gebrüder Schwarz, Chemische Fabrik, Düsseldorf an Firma Grafitverwertungsgesellschaft m.b.h., München, 7.2.1923 (b).
- HStAD, Regierung Düsseldorf, RW 49: 61, Bd. 1: Industrie-Kontor GmbH, Düsseldorf an Handelskammer von Düsseldorf, 9.7.1923 (c).
- HStAD, Regierung Düsseldorf, 16071, Bl. 84-93: Bericht über die Vorgänge auf der Zeche „Concordia“, Schacht IV/V der Rombacher Hüttenwerke Oberhausen, während der Zeit vom 23. Januar bis 4. April 1923 (d).
- HStAD, Regierung Düsseldorf, 17096, Bl. 6 f.: Regierungspräsident von Düsseldorf an Minister des Innern, 28.9.1923 (e).
- HStAD, Regierung Düsseldorf, 16446, Bl. 188-192: Johann Deninger-Barmen. Holz-, Hornwaren-, Spazier- und Schirmstock-Fabrik an Regierungspräsident von Düsseldorf, 16.1.1924 (f).
- Hauptstaatsarchiv Stuttgart (HStAst), E 130b, Bü 214: Sitzung der Staatsregierung Württembergs, 14.7.1919 (a).

- HStASt Q 1/2, Bü 94: Wirtschaftsstelle der Württembergischen Nahrungsmittelindustrie an Conrad Haußmann, 10.11.1920 (b).
 Rheinisch-Westfälisches Wirtschaftsarchiv zu Köln (RWWA), 130-30019390/20: Emil Kirdorf an Adolf Hitler, 8.8.1929 (Abschrift).

Gedruckte Quellen

- Amt und Volk. Monatsschrift des Landesverbandes der höheren Beamten Sachsens 1928–1930, 1932/33.
 Der Arbeitgeber. 1922, 1924, 1933.
 Blätter vom Hause. Halbmonatsschrift der Firma Henkel & Cie., Düsseldorf. Fabrik chemischer Produkte 1919, 1927, 1930.
 Der Bosch-Zünder 1920.
 CONSTANTIN, Landrat a.D., Dr./STEIN, E. (Hrsg.): Die deutschen Landkreise. 2 Bde., Berlin-Friedenau 1926.
 Daimler Werkzeitung 1920.
 DUISBERG, C.: Abhandlungen, Vorträge und Reden aus den Jahren 1882–1921. Hrsg. zu seinem 60. Geburtstage vom Aufsichtsrat und Direktorium der Farbenfabriken vorm. Friedr. Bayer & Co. Berlin/Leipzig 1923.
 KÖTTGEN, C.: Das wirtschaftliche Amerika. Berlin 1925.
 Phoenix-Zeitung. Werkzeitung des Phoenix, A.G. für Bergbau und Hüttenbetrieb 1925.
 Preußisches Verwaltungs-Blatt 1922.
 Veröffentlichungen des Reichsverbandes der Deutschen Industrie 1920.
 Waldorf-Nachrichten 1919.
 Wirtschaftszeitung der Handelskammer zu Düsseldorf 1921.
 Württembergische Wirtschafts-Zeitschrift 1921.
 Zeitschrift des Reichsbundes der höheren Beamten (ZRB) 1922–1927.

Literatur

- BAJOHR, F.: Vom Honoratiorentum zur Technokratie. Ambivalenzen städtischer Daseinsvorsorge und Leistungsverwaltung im Kaiserreich und in der Weimarer Republik. In: ders./JOHE, W./LOHALM, U. (Hrsg.): Zivilisation und Barbarei. Die widersprüchlichen Potentiale der Moderne. Hamburg 1991, S. 66–82.
 BESSEL, R.: Germany after the First World War. Oxford 1993.

- DERS.: State and Society in Germany in the Aftermath of the First World War. In: LEE, W.R./ROSENHAFT, E. (Hrsg.): The State and Social Change in Germany, 1880–1980. Oxford 1990, S. 200–227.
- BLAICH, F.: Staatsverständnis und politische Haltung der deutschen Unternehmer 1918–1930. In: BRACHER, K.D./FUNKE, M./JACOBSEN, H.A. (Hrsg.): Die Weimarer Republik 1918–1933. Politik–Wirtschaft–Gesellschaft. Düsseldorf 1987, S. 158–178.
- DÜLFFER, J.: Hitler, Nation und Volksgemeinschaft. In: DANN, O. (Hrsg.): Die deutsche Nation. Geschichte–Probleme–Perspektiven. Vierow 1994, S. 96–116.
- FELDMAN, G.D./STEINISCH, I.: Industrie und Gewerkschaften 1918–1924. Die überforderte Zentralarbeitsgemeinschaft. Stuttgart 1985.
- DERS.: Politische Kultur und Wirtschaft in der Weimarer Zeit: Unternehmer auf dem Weg in die Katastrophe. In: Zeitschrift für Unternehmensgeschichte 43 (1998), S. 3–18.
- FENSKE, H.: Monarchisches Beamtentum und demokratischer Staat. Zum Problem der Bürokratie in der Weimarer Republik. In: Demokratie und Verwaltung. 25 Jahre Hochschule für Verwaltungswissenschaften Speyer. Berlin 1972, S. 117–136.
- FÖLLMER, M.: Die bürgerliche Ordnung der Nation. Zur Diskursgeschichte von Industriellen und hohen Beamten in Deutschland und Frankreich 1900–1930. Diss. phil., Humboldt-Universität zu Berlin 2000.
- FRITZSCHE, P.: Germans into Nazis. Cambridge, Mass. 1998.
- GEYER, M.: Eine Kriegsgeschichte, die vom Tod spricht. In: LINDENBERGER, T./LÜDTKE, A. (Hrsg.): Physische Gewalt. Studien zur Geschichte der Neuzeit. Frankfurt a.M. 1995, S. 136–161.
- GEYER, M.H.: Verkehrte Welt. Revolution, Inflation und Moderne: München 1914–1924. Göttingen 1998.
- KOLB, E.: Die Weimarer Republik. München ⁴1998.
- LANGWIESCHE, D.: Nationalismus im 19. und 20. Jahrhundert: zwischen Partizipation und Aggression. Bonn-Bad Godesberg 1994.
- LEPSIUS, M.R.: Interessen und Ideen. Die Zurechnungsproblematik bei Max Weber. In: ders.: Interessen, Ideen und Institutionen. Opladen 1990, S. 31–43.
- MAI, G.: „Verteidigungskrieg“ und „Volksgemeinschaft“. Staatliche Selbstbehauptung, nationale Solidarität und soziale Befreiung in Deutschland in der Zeit des Ersten Weltkrieges (1900–1925). In: MICHALKA, W. (Hrsg.): Der Erste Weltkrieg. Wirkung, Wahrnehmung, Analyse. München 1994, S. 583–602.

- MATTHIESEN, H.: Von der Massenbewegung zur Partei. Nationalismus in der deutschen Gesellschaft der Zwischenkriegszeit. In: *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht* 48 (1997), S. 316–329.
- MOMMSEN, H.: *Aufstieg und Untergang der Republik von Weimar 1918–1933*. Berlin 1998.
- NOLAN, M.: *Visions of Modernity. American Business and the Modernization of Germany*. New York 1994.
- SCHOLTYSECK, J.: *Robert Bosch und der liberale Widerstand gegen Hitler 1933–1945*. München 1999.
- SONTHEIMER, K.: *Antidemokratisches Denken in der Weimarer Republik. Die politischen Ideen des deutschen Nationalismus zwischen 1918 und 1933*. München 1994.
- SWIDLER, A.: *Culture in Action: Symbols and Strategies*. In: *American Sociological Review* 51 (1986), S. 273–286.
- WEBER, M.: *Die protestantische Ethik und der Geist des Kapitalismus (1920)*. In: ders.: *Gesammelte Aufsätze zur Religionssoziologie I*. Tübingen 1988, S. 17–206.
- DERS.: *Die Wirtschaftsethik der Weltreligionen. Einleitung (1916)*. In: ders.: *Gesammelte Aufsätze zur Religionssoziologie I*. Tübingen 1988, S. 237–275.
- WEISBROD, B.: *Schwerindustrie in der Weimarer Republik. Interessenpolitik zwischen Stabilisierung und Krise*. Wuppertal 1978.

Anschrift des Autors:
Moritz Föllmer, M.A.
Humboldt-Universität,
Institut für Geschichtswissenschaften,
Unter den Linden 6, 10099 Berlin

Martin Kintzinger

Bildungsgeschichte in der Wissensgesellschaft?

Historische Forschung zur Geschichte der Bildung und des Wissens im Mittelalter

Historische Bildungsforschung ist aktuell, nicht zuletzt durch die heutige gesellschaftliche Diskussion über die Strukturen einer Wissensgesellschaft. Die Wissensgesellschaft zeigt sich keineswegs im schnellen Austausch von Daten und Informationen, sondern im Generieren und Verfügbarhalten eines Wissens, das zu den kulturellen Konstanten der Gesellschaft zählt und deren diskursive Offenheit ebenso repräsentiert wie ihre grundlegende Geschichtlichkeit. Auch die Gesellschaft des Mittelalters war eine Wissensgesellschaft, weshalb ein künftiges interuniversitäres Graduiertenkolleg in München die Aufgabe haben wird, die *Genese europäischer Wissensgesellschaften* seit dem Mittelalter zu untersuchen.

Wie verhalten sich der heutige gesellschaftliche Diskurs und die aktuelle historische Bildungsforschung zueinander? Nur selten wurde ein traditioneller Gegenstand historischen Arbeitens in den aktuellen gesellschaftlichen Diskurs derart hineingezogen. Aber auch nur selten hat eine wissenschaftliche Disziplin von solchen günstigen Umständen so wenig profitiert. Die Rede ist von dem vielfachen öffentlichen Reden über Bildung als Zukunftsreserve der Gesellschaft und deren Entwicklung zu einer Wissensgesellschaft – und von der gleichzeitigen Dezenz der historischen Bildungsforschung, jedenfalls der mediävistischen innerhalb der historischen Wissenschaften. In unserer Gesellschaft sei mehr und bessere Bildung vonnöten, heißt es heute allerorten. „Bildung“ bezeichnet zumeist nützlich Wissen, eher noch griffbereite, austauschbare Information. Vieles unterscheidet aber Bildung und Wissen von Information, vor allem ihr über die Funktionalität hinausreichender Anspruch von Menschenbildung und ihre Geschichtlichkeit. Von dem Bildungsideal HUMBOLDTS, das Schulen und Universitäten mehr sein läßt als Ausbildungsstätten, ist kaum (mehr) die Rede. Fragen und Ergebnisse einer historischen Bildungsforschung sind in diesem Kontext offenbar nicht vorrangig – und dies, obwohl ein kritischer Überblick von HEIDEMARIE KEMNITZ, HEINZ-ELMAR TENORTH und KLAUS-PETER HORN eine methodi-

sche „Erneuerung“ der bildungshistorischen Forschung der letzten zwanzig Jahre konstatieren konnte (KEMNITZ/TENORTH/ HORN 1998).¹

Worin liegt dieser Befund begründet? Problematisch ist schon, daß es *die* historische Bildungsforschung nicht gibt, jedenfalls nicht als bibliographische Einheit, nicht als geschlossen erkennbarer Fragehorizont und nicht als methodisch einheitlich geleiteter Ansatz. Pädagogen, Historiker, Philologen und Vertreter anderer Disziplinen tragen bei zur Bildungsgeschichte und auch sie wollen keineswegs, daß ihre Arbeiten zwangsläufig unter „Bildung“ abgelegt werden. Vielmehr verstehen sie sich als Beiträger zu einer Geschichte der Erziehung, der Kindheit und Jugend, der Schule oder der Universität, der Erwachsenenbildung, der Wissenschaft oder deren Einzeldisziplinen usw.

Die genannte Sammelrezension von 1998 beispielsweise kann nur Arbeiten aus der Werkstatt der historischen Erziehungswissenschaft vorweisen (und ausschließlich solche zu Themen der Moderne), andere sind unter dem Lemma „historische Bildungsforschung“ allenfalls auf Umwegen zu recherchieren. Außerdem liegt das besondere Verdienst der Rezensenten darin, jene Arbeiten von Erziehungswissenschaftlern aufgespürt zu haben, die sich mit Einzelaspekten historischer Themen befassen und dies mit erziehungshistorischem Erkenntnisinteresse, aber unter Einbezug historischer Arbeitsmethoden tun.

Eine neue und hoffentlich zukunftsweisende Tendenz zeigt sich hierin², die zugleich die Abkehr bedeutet von einer häufig nur reproduzierenden Neubearbeitung des allgemeinen Kenntnisstandes mit gewöhnlich so breit gewählter historischer Perspektive, daß eine solide historische Bearbeitung mit entsprechender Quellenerschließung schon deshalb praktisch unmöglich ist. Große Synthesen der pädagogischen Literatur und handbuchartige Zusammenfassungen des Forschungsstandes haben ihren bleibenden Wert. Dies gilt etwa für BERNHARD SCHWENKS *Geschichte der Bildung und Erziehung von der Antike bis zum Mittelalter* von 1996. Neue Erkenntnisse der bildungshistorischen Forschung sollen und können sie aber nicht bieten. Dies gilt unter veränderten Bedingungen auch für historisch angelegte Themen

-
- 1 Die folgenden Ausführungen verstehen sich als Hinweis auf aktuelle Strömungen der geschichtswissenschaftlichen Bildungsforschung. Sie streben keine bibliographische Vollständigkeit der Nachweise an. Erfasst sind Veröffentlichungen seit 1990.
 - 2 Eine im Sommersemester 2000 an der Fakultät für Psychologie und Pädagogik der Ludwig Maximilians-Universität München angenommene Habilitationsschrift untersucht mit historisch-kritischer Methode die Rezeption des Mittelalters in der erziehungswissenschaftlichen Forschung (ZWICK 2000).

innerhalb erziehungswissenschaftlicher Projekte, die aber nur bedingt mit historischen Methoden bearbeitet werden, so HANS-ULRICH MUSOLFFS 1997 publiziertes Werk *Erziehung und Bildung in der Renaissance* oder die methodisch ausgerichtete Studie *Historische Bildungsforschung und Sozialgeschichte der Bildung*, die ULRICH HERMANN 1991 vorgelegt hat.

Praktizierte Interdisziplinarität gehört dringend auf die Agenda der Zusammenarbeit zwischen historischer Erziehungswissenschaft und Geschichtswissenschaft und dies vor allem dort, wo die Eigenart der Quellen und Methoden ein gegenseitiges Dilettieren verbietet, bei sachbezogener Kooperation aber beiden Seiten fruchtbare Ergänzung verspricht (BUSSE/GOETZ 1999). Grundlegend zu Chancen und Anforderungen der Interdisziplinarität in den mediävistischen Disziplinen hat sich 1999 ein Themenheft des Mediävistenverbandes geäußert. Unter den Autoren des Heftes wie unter den Beiräten des Verbandes kann die Pädagogik derzeit noch nicht vertreten sein. Dies mag sich künftig ändern, wenn die Aktivitäten der einschlägig Arbeitenden darauf gerichtet werden. An institutionellen Rahmenbedingungen für die Entwicklung einer methodisch interdisziplinären und auch mediävistisch profilierten historischen Bildungsforschung fehlt es nicht. Das Berliner Max-Planck-Institut für Bildungsforschung oder auch die Arbeitsstelle Bildungsforschung der Universität Oldenburg mögen den Einbezug der Mediävistik wagen, wie es in dem von der Deutschen Forschungsgemeinschaft geförderten Sonderforschungsbereich *Wissensliteratur im Mittelalter* in Würzburg/Eichstätt seit längerem bereits geschieht. Eher informell ist dies bislang geschehen, in der 1987 gegründeten Arbeitsgruppe Alteuropäische Erziehungs- und Bildungsgeschichte etwa oder in dem seit 1985 bestehenden und interdisziplinär besetzten Arbeitskreis Vormoderne Erziehungsgeschichte innerhalb der Sektion Historische Bildungsforschung in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft.

In den historischen Wissenschaften der letzten Jahre fand ein vielfältiger Wandel in den methodischen Ansätzen und Erkenntnishorizonten statt, der Fragen und Ansätze erweitert und geschärft, vielfach auch verändert hat. Aktuelle Studien der verschiedenen historisch arbeitenden Disziplinen zur Bildungsforschung (gleich unter welchem disziplinären und thematischen Zugriff sie arbeiten) haben hieran sehr unterschiedlichen Anteil. Ein den Kenntnisstand zusammenfassendes Überblickswerk, wie es von ANTON SCHINDLING 1994 für die Frühe Neuzeit vorgelegt worden ist, fehlt bislang für das Mittelalter. Diese Lücke soll künftig, mindestens ansatzweise, ein dreibändiges Handbuch zur Geschichte der Kindheit und Jugend zu füllen

helfen.³ In Frankreich ist ein zweibändes Kompendium mit kommentierten einschlägigen Texten 1999 erschienen (GILLI 1999).

Auch das renommierte *Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte*, herausgegeben von NOTKER HAMMERSTEIN und AUGUST BUCK, setzt mit seinem ersten, 1996 erschienenen Band erst im 15. Jahrhundert ein. Unter den durchweg gewichtigen Beiträgen ist hier besonders auf die fast 200 Seiten füllenden Ausführungen ARNO SEIFERTS über *Das höhere Schulwesen* hinzuweisen, die erstmals eine umfassende Institutionen- und Verfassungsgeschichte schulischer und universitärer Bildungseinrichtungen bietet (SEIFERT 1996).

Zwei wesentliche Paradigmenwechsel in der geschichtswissenschaftlichen Bildungsforschung sind vor anderen herauszustellen: Von den großen Gelehrten (Männern) handeln heute nur noch Sachbücher, während die Forschung längst die Geschichte von Persönlichkeiten kontextualisiert, Biographie mit Sozial- und Kulturgeschichte, mit Mentalitätsgeschichte und mit Wissenschaftsgeschichte verbindet. Zugleich ist die klassische Geistesgeschichte aus demselben Grund auf dem Rückzug, zugunsten einer kontextuell und mit Methodenvielfalt arbeitenden Geisteswissenschaft, die derzeit im Begriff ist, sich zu einer historischen Kulturwissenschaft zu erweitern.

MICHAEL T. CLANCHYS Biographie über ABAELARD, 1997 in englischer Sprache und 2000 als deutsche Übersetzung erschienen, steht für einen neuen Typ von Gelehrtenbiographie, der über die Einzelpersonlichkeit und ihre Vita ebenso berichtet wie über Inhalte und disziplinäre Formen des zeitgenössischen Wissens. Mit gutem Grund lautet der Untertitel des Buches: *ein mittelalterliches Leben* (CLANCHY 2000). Im selben Jahr wie CLANCHY veröffentlichte JOHN MARENBO *The philosophy of Peter Abelard*. Auf separaten Wegen erschließt sich ein perspektivreiches Gesamtergebnis: Das Leben eines Gelehrten wird nicht mehr, wie früher oft, aus dem Werk erschlossen und das Werk aus den Eigenarten des Lebens heraus gedeutet. Statt dessen ist das Leben im sozialen, das Werk im wissenschaftlichen Kontext darzustellen und erst im zweiten Schritt beides aufeinander zu beziehen. Beide Ansätze sollten dann auf dieselben Spuren treffen, so wenn MARENBO *Ethics, society and practice* behandelt und CLANCHY ein Kapitel *Der Intellektuelle und*

3 SCHINDLING 1994. Die entsprechenden Mittelalter-Bände derselben Reihe, über die geistige Kultur bis zur Gründung der Universitäten und im Spätmittelalter, werden von JOHANNES FRIED und JOHANNES HELMRATH verfaßt; sie liegen beide noch nicht vor. In Planung befindet sich derzeit das Handbuch zur Geschichte der Kindheit und Jugend. Antike-Mittelalter-Frühe Neuzeit. Hrsg. v. KLAUS-PETER HORN und MARTIN KINTZINGER.

die *Ethik* überschreibt. Einen ähnlich neuartigen Ansatz der Personengeschichte wählte 1993 MARIO BIAGIOLI für sein Buch *Galilei der Höfling*. Er erklärt Aufstieg und Fall des GALILEI nicht mehr aus den üblichen Schemata von Gelehrsamkeit und Genialität, sondern (wovon einst BERTOLT BRECHT schon mehr verstand als die Historiker seiner Zeit) aus dem Verflochtensein in die sozialen Vernetzungen der kommunalen und höfischen Zentren (BIAGIOLI 1999).

Das wieder erwachte Interesse an einer gesellschafts- und kulturhistorisch kontextualisierten Biographie ist zugleich der Ausweg aus einer Typologie, wie sie mit JACQUES LEGOFFs seinerzeit richtungweisenden Arbeiten zum „Intellektuellen im Mittelalter“ (in deutscher Übersetzung zuletzt 1986 erschienen) verbunden war. Typologisch versuchte noch 1996 ein Sammelband über *Literaten-Kleriker-Gelehrte* zu arbeiten, der auch deshalb auf wenig Resonanz in der historischen Forschung stieß.⁴ Beispielhaft ist hingegen JACQUES VERGERS vorgelegte Studie über die *Gens de savoir en Europe à la fin du Moyen Age*. Derzeit für eine deutsche Übersetzung vorbereitet, handelt dieses Buch auch von den sozialen Bedingungen der Nachfrage, Generierung, Aneignung und Verwendung von Wissen und dem Einfluß der Gebildeten auf gesellschaftliche Funktionsfelder (VERGER 1997). Mit dem Begriff der *Gens de savoir* ist es zugleich gelungen, die Gebildeten von den Ungebildeten einerseits, aber auch von den Gelehrten andererseits zu unterscheiden. Schon vor Jahrzehnten in der deutschsprachigen Forschung bekannt, ist diese Unterscheidung zwischenzeitlich wieder verlorengegangen, heute aber für eine Sozialgeschichte von Bildung und Wissenschaft unentbehrlich.

Es geht dabei um die Frage, warum Menschen Bildung suchten und was sie in der Gesellschaft ihrer Zeit damit anfangen konnten; eine Frage, die auch in den Biographien CLANCHYS und BIAGIOLIS eine zentrale Rolle spielt. Die Universitätsgeschichtsforschung hat vor längerem bereits anhand derselben Frage zu einem bis heute prägenden Ansatz gefunden: durch PETER CLASSENS Ergänzung des von HERBERT GRUNDMANN beschriebenen *Amor sciendi* als *Movens* der Studierenden um Motive der gesellschaftlichen Funktionalität, sozialen Mobilität und Karriere. Universitätsgeschichte ist unter den Vorgaben heutiger historischer Methode nicht mehr selbstverständlich mit Bildungs- und Wissenschaftsgeschichte gleichzusetzen. Sie stand an deren Anfang, ist aber inzwischen zu einem unter zahlreichen Forschungsfeldern geworden und hat sich unter dem Eindruck der geschilderten

4 KECK/WIERSING 1996; mit breiterer interdisziplinärer Beteiligung, aber doch ohne deren methodische Zusammenführung auch dies. 1994.

Tendenzen von der früheren Dominanz einer Gründungs- und Statutengeschichte fortentwickelt.

Ein weites Spektrum an Differenzierungen erschließt sich heute für die Sozialgeschichte der Universitätsbesucher, vom Anfangsstudenten der Artes oder dem Studienabbrecher bis zum erfolgreichen Universitätslehrer in den oberen Fakultäten, von schlichtem Elementarwissen bis zu universitärer Gelehrsamkeit, vom einfachen Lohnschreiber bis zum rechtsgelehrten Rat am Königshof, von der Versorgung Gebildeter bis zur Karriere Gelehrter. Vor allem der Name des Berner Historikers RAINER CHRISTOPH SCHWINGES ist mit der aktuellen Ausrichtung einer Sozial- und Karrieregeschichte der Studierenden verbunden, die er durch eigene Studien, über herausgegebene Sammelbände und durch Arbeiten von Schülern profiliert (zuletzt SCHMUTZ 2000). Er legte eine vielbeachtete Typologie der Studenten vor, der unter anderem die Feststellung zugrunde liegt, daß die Mehrheit von ihnen die Universität ohne Abschluß verließ (SCHWINGES 1991). Ein Examen zu erreichen, war also nicht der Normalfall, sondern blieb wenigen vorbehalten. Die anderen sind deshalb nicht als Abbrecher zu qualifizieren: Für sehr viele gesellschaftliche Funktionsfelder und Versorgungsangebote genügte ein „Universitätsbesuch“. Es fragt sich dann, was eigentlich als Karriere gelten soll: Nur, wenn es jemand zum gelehrten Rat in den Zentren der Macht bringt oder auch bereits, wenn jemand durch (eine kaum näher qualifizierbare) Bildung Versorgung und Auskommen findet, die er ohne Bildung nicht hätte erlangen können? Zur Elite der Gesellschaft, zur Bildungs- Wissens-, oder Funktionselite hätte letzterer dennoch nicht gehört. Im Vergleich haben die Angehörigen und Absolventen der oberen Fakultäten (Theologie, Jurisprudenz, Medizin) den Sprung in die Elite erheblich besser geschafft als die Artisten, die in Mittelalter und Früher Neuzeit das „Fußvolk“ (WALTER JENS) unter den Akademikern blieben.

Um diese und andere Fragen der aktuellen bildungshistorischen Forschung kreisen die Beiträge des 1996 von SCHWINGES herausgegebenen Sammelbandes *Gelehrte im Reich*, der von den Angehörigen aller universitären Fakultäten im Spätmittelalter handelt. 1999 gab SCHWINGES dann einen thematischen Folgeband dazu heraus über *Artisten und Philosophen* vom späten Mittelalter bis zum 19. Jahrhundert. Beide Sammelbände sind aus Tagungen hervorgegangen, die die erst 1995 gegründete Gesellschaft für Universitäts- und Wissenschaftsgeschichte veranstaltet hat. Der *Artisten*-Band erscheint als Band 1 der Veröffentlichungsreihe der Gesellschaft, die der Förderung der internationalen und interdisziplinären Kooperation auf dem Feld der Universitäts- und Wissenschaftsgeschichte verpflichtet ist. In

enger Anbindung an die Gesellschaft gibt RÜDIGER VOM BRUCH zudem seit 1998 das Jahrbuch für Universitätsgeschichte heraus.

Auf kaum einem anderen Feld ist in den letzten Jahren mit vergleichbarer Intensität gearbeitet worden wie in der Universitätsgeschichte, die stets auch besonders für internationale Zusammenarbeit offen war. Ähnliche Erkenntnisinteressen, wie die von SCHWINGES herausgegebenen Sammelbände, verfolgt der demnächst erscheinende Tagungsband *University and schooling in medieval society*, den WILLIAM J. COURTENAY herausgeben wird (COURTENAY 2000). Sie geht auf eine erste Initiative zur deutsch-amerikanischen Kooperation der Mediävisten zurück und gibt die Beiträge zu einer Tagung am Deutschen Historischen Institut in Washington wieder.

Zugleich stellt die Universitätsgeschichte den bislang einzigen Gegenstandsbereich bildungshistorischer Forschung dar, der durch ein aktuelles, umfassendes Handbuch beschrieben ist. Zunächst 1992 in englischer Fassung erschienen, wurde die *Geschichte der Universität in Europa* in ihrem ersten, das Mittelalter beschreibenden Band im folgenden Jahr in deutscher Sprache vorgelegt. Sie beschreibt umfassend sowohl die rechtlichen und wirtschaftlichen Grundlagen der mittelalterlichen Universitäten als auch die in ihr institutionalisierten Personengruppen, die Organisation der Lehre, Aufgaben und Stellung der Lehrenden wie die Lebenssituation und die Karriereaussichten der Studierenden sowie Lehrinhalte und Unterrichtsorganisation an den einzelnen Fakultäten. Der mit einem ausgezeichneten Personen-, Orts- und Sachregister erschlossene Band bietet aus der Feder führender Vertreter der europäischen Universitätsgeschichtsforschung verlässlich den heutigen Kenntnisstand zum Thema (RÜEGG 1993). Mit einem thematisch wie chronologisch übergreifenden Interesse konzipierte HARTMUT BOOCKMANN seine letzte Monographie *Wissen und Widerstand. Geschichte der deutschen Universität*, die posthum 1999 erschien und in der vorliegenden Fassung von den mittelalterlichen Anfängen bis vor die Ereignisse von 1989 reicht und sich unter anderem mit der gesellschaftlichen Inanspruchnahme der Universität in ihrer jeweiligen Zeit befaßt (BOOCKMANN 1999).

Wie bei der modernen Gelehrtenbiographie, so stellt auch bei der Institutionengeschichte der Universität die methodisch eigenständige Erschließung von organisatorischen, personellen und inhaltlichen Bezügen und das Abrücken von herausragenden Einzelinstitutionen zugunsten eines strukturierten Vergleichs eine unübersehbare Tendenz dar. Für die Zeit seit dem 16. Jahrhundert setzen die systemtheoretisch fundierten Arbeiten von RUDOLF STICHWEH Akzente auf die Bildungspolitik, sozialständische und territorialstaatliche Bildungsstrategien sowie auf das Verhältnis von höfischer Erzie-

hung und universitärer Gelehrsamkeit (STICHWEH 1991). Damit ist zugleich der Übergang markiert von der mittelalterlichen zur frühneuzeitlich-territorialstaatlichen Universität.

Mit den Anfängen der mittelalterlichen europäischen Universität befassen sich die englische Übersetzung von OLAF PEDERSENS *The first universities* von 1997 sowie FRANK REXROTH in seiner 1992 erschienen Arbeit über *Deutsche Universitätsstiftungen* und in weiteren Veröffentlichungen zum Thema, so einem anregenden Aufsatz über Gründungsmythen.⁵ Die Studien zur Universitätsgründung zeigen eine erneute Differenzierung der Untersuchungsansätze. PEDERSEN sieht die Universitäten vor dem Hintergrund der Tradition abendländischer Erziehungsinstitutionen seit dem Übergang von der Spätantike zur frühmittelalterlichen Welt und den Entwicklungen der Scholastik entstehen – auch dem schon erwähnten ABAELARD kam hierfür erhebliche Bedeutung zu – und folgt damit am ehesten den Vorgaben der klassischen Universitätsgeschichte. Entsprechend ist sein Buch streng chronologisch aufgebaut, verbindet genetisch die Geschichte der Schulen, der Generalstudien und der Universitäten und folgt einer übergreifenden, nicht auf einzelne Einrichtungen oder Orte beschränkten Konzeption. Im Ansatz ähnlich, in der Ausführung aber deutlich unterschieden, beschrieb 1997 JACQUES VERGER den Aufstieg der Universitäten Paris, Oxford und Cambridge im 13. Jahrhundert aus der Entwicklung der Theologie (VERGER 1998; DEMANDT 1999; Gründerzeiten 1998).

Hingegen folgt REXROTH den Fragestellungen der modernen Stiftungsfor- schung, die in anderen thematischen Zusammenhängen entwickelt worden ist und nun fruchtbar auf die Universitätsgeschichte angewandt wird. Sie erlaubt zudem einen strukturellen Vergleich zwischen den Stiftungen von Prag, Wien, Heidelberg, Köln und dem gescheiterten Gründungsversuch von Kulm, der allerdings auf das Reichsgebiet beschränkt bleibt. Die Universitäten im Reich nimmt auch der 1999 erschienene und von SÖNKE LORENZ herausgegebene Sammelband *Attempto – oder wie stiftet man eine Universität* zum Gegenstand. Anders als bei REXROTH, geht es LORENZ nicht um die Stiftungsgeschichte, sondern um eine Neubestimmung der bislang sogenannten zweiten Gründungswelle im 15. Jahrhundert. Entsprechend werden in den Einzelbeiträgen die gelungenen wie auch erfolglosen Gründungen in chronologischer Folge vergleichend dargestellt (LORENZ 1999). Einen nochmals anderen Akzent erhält der Vergleich in der *Universität in Alteuropa*, die

5 PEDERSEN 1997 (in der Originalfassung lag die Arbeit in dänischer Sprache vor); REXROTH 1992 u. 1998.

ALEXANDER PATSCHOVSKY und HORST RABE 1994 herausgegeben haben. Sie unterscheiden Universitäten im gesamten Europa nach chronologischen Entwicklungsschritten wie Reformation oder Aufklärung und nach strukturellen Unterschieden wie denjenigen zwischen Generalstudien und Spezialuniversitäten (Montpellier) (PATSCHOVSKY/RABE 1994).

Sowohl die verfassungs- und sozialhistorische als auch die inhaltsbezogene Universitätsgeschichte hat neuere grundlegende Arbeiten hervorgebracht. Mit einem 1997 vorgelegten Sammelband über die *Kunst der Disputation* wird der wichtige Sektor der gesellschaftlichen Anwendung von (in diesem Fall rechtsgelehrtem) Wissen berührt (BELLOMO 1997). Über die Stadt Florenz und ihre Universitätspolitik in der Renaissance handelt JONATHAN DAVIES mit seinem Buch von 1998, das etwas holzschnittartig die Kapitel in Gesellschaft, Wirtschaft, Politik, Kirche einteilt (DAVIES 1998). In dem von HEINZ DUCHHARDT 1993 herausgegebenen Tagungsband *Stadt und Universität* sind Beiträge zur städtischen Universitätspolitik und zur Problematik universitärer Eigenständigkeit innerhalb einer Kommune auch des Mittelalters vereinigt. Darunter findet sich ein Artikel von GÖTZ-RÜDIGER TEWES über studentische Bursen; neben den Arbeiten von RAINER CHRISTOPH SCHWINGES hat TEWES mit seiner 1993 erschienenen Arbeit über die Bursen in Köln die Grundlagen für die heutige Kenntnis zu diesem Themenbereich gelegt (TEWES 1993).

Die Frage nach der sozialen Organisation der Studenten am fremden Studienort wie auch diejenige nach der praktischen Anwendung universitär erworbener Kenntnisse führt zu einer notwendigen Kontextualisierung von Universitätsgeschichte. Daß die Universitas studentium et magistrorum eine selbständige Einheit für sich gewesen sei, ist rechts- und verfassungsgeschichtlich zutreffend, bedarf aber der Ergänzung um die gesellschaftlichen Vernetzungen, aus denen die Universitätsangehörigen kamen und in die hinein sie zurückkehrten oder die sie trotz ihrer Studienzeit gar nicht erst verließen. Aus diesen Beobachtungen resultieren neue Erkenntnisse über das Sozialgebilde Universität als repräsentativer Teil der zeitgenössischen Gesellschaft.

Wie die Angaben von SCHWINGES zur Typologie von Studierenden und die Einsicht, daß die Mehrheit von ihnen sich mit einem ungraduierten Universitätsbesuch zufrieden gab, relativiert die offenkundig hohe Bedeutung der Bursen den Rang gelehrter Wissensinhalte, formaler Curricula und Statutenregelungen für das Verständnis des zeitgenössischen Bedeutungshorizontes der Universitäten. Hinsichtlich der Karriereabsichten und -aussichten von Studenten der Artes-Fakultät bestätigt diesen Befund eine 1999 veröf-

fentlichte Studie von MARTIN KINTZINGER über Studium und Versorgungschancen zwischen Kirche und Gesellschaft (KINTZINGER 1999b). Damit ist zugleich die Frage nach dem Verhältnis von Schulunterricht und universitären Propädeutika gestellt, das in den europäischen Ländern sehr unterschiedlich gestaltet war, wie auch nach Schule und Pfarrei als Stellenmarkt für ehemalige Artes-Studenten.

Lehrinhaltliche wie verfassungsrechtliche und sozialhistorische Aspekte gleichermaßen erfaßt der Tagungsband des Mediävistenverbandes zu den *Artes im Mittelalter* (SCHAEFER 1999). Der Programmatik des Verbandes entsprechend, sind die Beiträge international, vor allem interdisziplinär breit gestreut und bringen auch die Perspektiven historisch arbeitender Disziplinen wie der Kunstgeschichte oder der Philologien zur Geltung. Der Artes-Band steht damit stellvertretend für jene aktuelle bildungshistorische Forschung, die sich um eine Vermittlung möglichst vieler methodisch fundierter Perspektiven bemüht. Schon neu erschienene Nachdrucke älterer Werke, so (zumindest teilweise) MARCIA COLISHS *Medieval foundations of the Western intellectual tradition* oder MICHÈLE MULCHAHEYS Arbeit über dominikanische Erziehung vor 1350, können als Bestätigung dienen; sie folgen einer älteren, vorwiegend auf Inhalte, Traktatliteratur und Organisation bezogenen Darstellungsform.⁶

Namentlich von den Arbeiten der Philologien, vor allem der Germanistik, hat die Geschichtswissenschaft bereits erheblich profitiert. Historische Bildungsforschung ist heute nicht nur auf eine Verbindung der Ansätze der historischen Erziehungswissenschaft mit der historisch-kritischen Methode der Geschichtswissenschaft angewiesen, sondern ebenfalls auf einen Einbezug der philologischen Fragestellungen. Arbeiten, wie die in dem Sammelband *Laienlektüre und Buchmarkt* von 1997 zusammengefügten, zeigen eindrucksvoll die Bedeutung der nichtinstitutionalisierten Bildung durch Selbstlektüre am Übergang zur Frühen Neuzeit (KOCK/SCHLUSEMANN 1997). Germanistische Studien wie diese, aus dem Umkreis eines Münsteraner Graduiertenkollegs über Schriftkultur und Gesellschaft wie auch im Zusammenhang mit dem früheren Münsteraner Sonderforschungsbereich *Pragmatische Schriftlichkeit*, sind in etlichen einschlägigen Sammelbänden vertreten. Sie zeigen die Notwendigkeit, Begriffe und scheinbare Selbstverständlichkeiten neu zu durchdenken: Bei der Laienlektüre muß es nicht um literarische oder

6 COLISH 1998 (bedauerlicherweise enthält der Band keinen Anmerkungsapparat, sondern lediglich kurze Quellenhinweise und eine knappe, aktualisierte Bibliographie im Anhang); MULCHAHEY 1998.

philosophische Texte gehen, wie sie SCHMIDT-BIGGEMANN ausgewertet hat (SCHMIDT-BIGGEMANN 1998); Lernen und Anwenden von Bildung kann auch durch alltagspraktisch ausgerichtete Textlektüre geschehen.

Mit den nicht im engeren Sinne wissenschaftlichen Texten und der nicht zwingend gelehrten Wissensaneignung sind weitere Felder bildungshistorischer Forschung in den letzten Jahren verstärkt erschlossen worden. Aus der philologischen Terminologie übernommen, lassen sich die betreffenden Textcorpora als Fachprosa oder als Erzeugnisse pragmatischer Schriftlichkeit bezeichnen. Sie sind nicht weniger in juridischem und medizinischem Umfeld zu finden. Deshalb ist hier auch auf die einschlägigen neueren Arbeiten zu diesen Forschungsfeldern zu verweisen, so auf das von MIRKO GRMEK 1996 in deutscher Übersetzung publizierte Werk über die Geschichte des medizinischen Denkens (GRMEK 1996) oder die 1994 erschienene Studie von MARTIN KINTZINGER über naturphilosophische und politische Ordnungsvorstellungen. Historische Bildungsforschung hat es insoweit auch zu tun mit der Frage nach dem zeitgenössischen Wissenshorizont, nicht nur demjenigen weniger Gelehrter, sondern dem der großen Zahl der mehr oder minder Gebildeten. Solcher Wissenshorizont war unterschiedlich generiert, er umfaßte mentalitätsbedingte Weiterungen und Verengungen und war in jedem Fall Ausdruck des „geistigen Milieus“, in dem der einzelne sich bewegte. Ausdruck dafür ist in vielfacher Hinsicht die zeitgenössische Geschichtsschreibung, wie sie zuletzt HANS-WERNER GOETZ 1999 beschrieb.

Insbesondere Untersuchungen, wie sie in dem 1995 von JOHANNES JANOTA und WERNER WILLIAMS-KRAPP herausgegebenen Augsburger Tagungsband *Literarisches Leben in Augsburg während des 15. Jahrhunderts* geboten werden, sind für die weitere Orientierung hilfreich. Sie behandeln unterschiedliche literarische Gattungen, Bibliotheken, den Buchdruck und die Chronistik ebenso wie die Predigt und die Ordensreform. Bildungseinflüsse sind auch im Mittelalter zahlreich und unterschiedlich gewesen und trotz Laienlektüre und städtischer Schulpolitik vielfach kirchlich vermittelt geblieben. Deshalb sind auch das umfassende Alterswerk ARNOLD ANGENENDTs über die Religiosität im Mittelalter oder MICHAEL MENZELS Untersuchung zu *Predigt und Geschichte* bildungshistorisch gewinnbringend (ANGENENDT 1997; MENTZEL 1998).

Insbesondere die Lesetätigkeit ist neuerdings zum Gegenstand eigenständiger Untersuchungen gemacht worden, so in der 1997 als deutsche Übersetzung vorgelegten *Welt des Lesens* oder der umfangreichen Untersuchung UWE NEDDERMEYERS *Von der Handschrift zum gedruckten Buch* (CHARTIER/CAVALLO 1997; NEDDERMEYER 1998). In diesen Zusammenhang gehören

auch germanistische Arbeiten über Wissensaneignung und -memorierung, wie sie beispielhaft HORST WENZEL mit seinem Buch *Hören und Sehen, Schrift und Bild* 1995 vorgelegt hat.

Mit diesen Ansätzen diversifiziert sich nicht nur das Tableau an Bildungshorizonten, sondern auch die soziale Zuordnung der daran Beteiligten und der Rang von Bildung und Wissen in der Gesellschaft insgesamt. Wissen ist nicht mehr nur lateinisches, gelehrtes und schriftlich tradiertes Wissen, sondern auch volkssprachlich und sehr häufig nur oral überliefert (jetzt aufschlußreich: BOSSELMANN-CYRAN 1997). Wissen in der Totalität von handlungsanleitenden Kenntnissen und Fertigkeiten zur Bewältigung des Lebensalltages von Menschen umfaßt nicht mehr nur höhere Bildung oder deren graduelle Steigerungsstufen, sondern letztlich jede Form von erlernbarem und anwendbarem Wissen. Analog zu den aktuellen Forschungen über die mittelalterliche Memoria und kollektive Erinnerungskultur (angeregt von JAN und ALEIDA ASSMANN) ist daher heute von einem kulturellen Wissen zu sprechen. Kulturelle oder auch soziale Wissensbestände erlauben Orientierung in der eigenen Zeit und Gesellschaft. Sie entziehen sich vielfach politisch-nationalen oder ethnischen Zuordnungen und kennzeichnen vielmehr die Wissensbestände der Gesellschaften im mittelalterlichen Europa insgesamt, international und ohne Rücksicht auf politische oder sonstige Unterschiede oder Konflikte. Deshalb kann heute von einer *Education et culture dans l'Occident chrétien* gesprochen werden, wie es ein einschlägiges Werk 1998 tat (LAURIOUX/MOULINIER 1998).

Kulturelle und soziale Wissensbestände derart zu verstehen und zu bearbeiten, verläßt die traditionellen Bahnen einer engeren Bildungsgeschichte und leitet über zu einer Geschichte des Wissens, der Wissensgesellschaften. Bildung, auch gelehrte akademische Bildung, ist ein substantieller Teil solchen Wissens, kann aber nicht den Anspruch haben, mit ihm gleichgesetzt zu werden. Damit ist eine entscheidende Erweiterung der Trägergruppen von Wissen verbunden. Neben den gebildeten Stadtbürger – bislang, außer dem Kleriker, gern als Prototyp des „Wissenden“ im Mittelalter verstanden – tritt der Handwerker mit Elementarbildung, aber spezialisiertem Fachwissen zur Bewältigung seiner beruflichen und sozialen Belange. MARTIN KINTZINGER hat erstmals diesen Typus des „gebildeten Handwerkers“ beschrieben (KINTZINGER 1999a). Die folgenreichste Veränderung ergibt sich allerdings dadurch, daß eine Geschichte des Wissens auch den Adel einbezieht. Nicht in den Anfängen seiner Rezeption akademischer, bürgerlich geprägter Gelehrsamkeit ist er jetzt interessant, sondern als Repräsentant einer internationalen europäischen Adelskultur, die oral vermittelt, aber nicht weniger sozialisiert

und förmlich erlernt wird. Sie wird dadurch zum Verständigungsmittel zwischen den Höfen. Die Einzelheiten dieses Prozesses sind noch nicht hinreichend erforscht. Erkenntnisse sind hier aus den Arbeiten über zeremonielle Inszenierungen zu erwarten, wie GERD ALTHOFF sie für das frühe und hohe Mittelalter leistet und aus den Forschungen, etwa zu spätmittelalterlichen Adelsgesellschaften, wie sie von ANDREAS RANFT betrieben werden. Wesentliche Impulse sind von der in internationaler Zusammenarbeit profilierten Hofforschung zu erwarten, die mit dem Namen von WERNER PARAVICINI verbunden ist. Dieser historischen Hofforschung stehen ergänzend germanistische Arbeiten gegenüber wie diejenigen von JAN-DIRK MÜLLER.

Hinsichtlich der Träger von Bildung und Wissen am Hof sind verschiedentlich geschichtswissenschaftliche Vorarbeiten geleistet worden (exempl. Nachweis: KINTZINGER 1995 u. 1999c). Grundlegend ist hierfür auf die Forschungen von JOACHIM EHLERS über Dom- und Stiftsschulen des hohen Mittelalters wie auch von PETER MORAW zur Rolle der gelehrten Juristen zurückzugreifen.

Zu den bislang vor allem für das späte Mittelalter noch weitgehend offenen Fragen gehört der Prozeß der Erziehung als Vermittlung solchen Wissens. Aufschlußreich ist dafür eine Studie ERNST SCHUBERTS über fahrende Schüler (SCHUBERT 1994). Hier ist Weiterführendes von der Zusammenarbeit zwischen Historikern und historisch arbeitenden Erziehungswissenschaftlern zu erwarten. Sie ist exemplarisch in einem von KLAUS-PETER HORN u.a. herausgegebenen Sammelband zur Jugend in der Vormoderne bereits geleistet worden (HORN/CHRISTES/PARMENTIER 1998). Zur Zeit ist eine fortführende, von KLAUS ARNOLD und MARTIN KINTZINGER herauszugebende Publikation in Vorbereitung, die unter dem Titel *Jungsein und in die Jahre kommen* die Vorträge einer Tagung über Bildung und Erziehung in den verschiedenen sozialen Gruppen des Mittelalters und der Frühen Neuzeit wiedergibt. Daß die Bearbeitung derartiger Themen mit historischen Methoden beachtliche Ergebnisse zutage bringen kann, die geeignet sind, gerade in der pädagogischen Literatur seit Generationen mitgeschleppte Fehleinschätzungen zu revidieren, hat beispielsweise GERHARD RÖSCH mit einem Aufsatz über die Bildung der Hansekaufleute belegt (RÖSCH 1992).

Derartige interdisziplinäre Zusammenarbeit wird nicht zuletzt gerade auch dort zu neuen Erkenntnissen führen, wo die „klassischen Felder“ der historischen Bildungsforschung mit aktuellen methodischen Akzenten weitergeführt werden sollen, vor allem in der Erforschung von Unterricht und Schule im Mittelalter. Schulgeschichtsforschung heutigen Standards erschöpft sich – nach dem Vorgesagten selbstverständlich – nicht mehr in der Auswertung

von Schulordnungen, sondern fragt nach dem sozialen und wissenschaftlichen, kulturellen Kontext der Schulgeschichte. Sie kann deshalb auch den lange in erziehungswissenschaftlichen Handbüchern konservierten Irrtum von den angeblich kaufmännischen Bildungsinteressen korrigieren, die zur Durchsetzung städtischer Schulen geführt hätten. Wißbegierde ist bei den Stadtbürgern zweifellos vorhanden, und ihre Beschreibung stellt eine äußerst reizvolle Aufgabe für eine kulturhistorisch orientierte Bildungsforschung dar. Mit den Methoden der Sozial- und Verfassungsgeschichte läßt sich aber zeigen, daß Schulpolitik immer schon tatsächlich ein Politikum war, im Mittelalter ein Instrument der Stadt, sich durch eigene Schulen von kirchlicher Einflußnahme zu lösen. Methodisch richtungweisende Untersuchungen zur spätmittelalterlichen Schulgeschichte sind von URSULA JAITNER-HAHNER für Oberitalien und von MARTIN KINTZINGER für die Stadt Braunschweig vorgelegt worden (JAITNER-HAHNER 1993; KINTZINGER 1990); einen ersten Ansatz zur vergleichenden Untersuchung von Schulen auf dem Land bietet jetzt FELICITAS SCHMIEDER (SCHMIEDER 2000). In Kooperation zwischen Historikern, Musikwissenschaftlern, Germanisten und Philosophen entstand der von MARTIN KINTZINGER, SÖNKE LORENZ und MICHAEL WALTER 1996 herausgegebene Tagungsband *Schule und Schüler im Mittelalter*. Auch auf dem Feld der Schulgeschichte läßt sich schließlich mit Anregungen aus den aktuellen Fragestellungen der Kulturgeschichte des Wissens arbeiten, wie ein von KINTZINGER publizierter Aufsatz über das mittelalterliche Kommunikationsverständnis und dessen Auswirkungen auf die schulische Unterrichtssituation zeigt (KINTZINGER 1997).

Nur in der interdisziplinären Kooperation, der unabdingbaren Aufnahme aktueller Tendenzen einer Erforschung der Geschichte des kulturellen Wissens und in der Offenheit für die Bedürfnisse des heutigen Diskurses über Bildung liegt die Chance der historischen Bildungsforschung, sich zu einer eigenständigen, anerkannten Disziplin zu entwickeln und eine Stimme in der öffentlichen Rede über Bildung und Wissen zu haben. Sie hat dann die Möglichkeit, Bildung in der Wissensgesellschaft durch Bewahrung von deren Geschichtlichkeit anzumahnen, wo sie von schneller Information verdrängt zu werden droht. Damit steht die historische Bildungsforschung nicht nur vor einer wissenschaftlichen, sondern ebenso vor einer gesellschaftlichen Herausforderung.

Literatur

- ANGENENDT, A.: *Geschichte der Religiosität im Mittelalter*. Darmstadt 1997.
- BELLOMO, M. (Hrsg.): *Die Kunst der Disputation. Probleme der Rechtsauslegung und Rechtsanwendung im 13. und 14. Jahrhundert*. München 1997.
- BIAGIOLI, M.: *Galilei der Höfling. Entdeckungen und Etikette: Vom Aufstieg der neuen Wissenschaft*. Frankfurt a.M. 1999.
- BOOCKMANN, H.: *Wissen und Widerstand. Geschichte der deutschen Universität*. Berlin 1999.
- BOSSELMANN-CYRAN, CH. (Hrsg.): *Fremdsprachen und Fremdsprachenerwerb*. Berlin 1997 (Das Mittelalter, 2).
- BUSSE, W.G./GOETZ, H.-W. (Hrsg.): *Interdisziplinarität*. Berlin 1999 (Das Mittelalter, 4).
- CHARTIER, R./CAVALLO, G. (Hrsg.): *Die Welt des Lesens. Von der Schriftrolle zum Bildschirm*. Frankfurt a.M./New York/Paris 1997 (Übersetzung der italienischen Originalausgabe von 1995).
- CLANCHY, M.T.: *Abaelard. Ein mittelalterliches Leben*. Darmstadt 2000.
- COLISH, M.L.: *Medieval foundations of the western intellectual tradition. 400–1400*. ND New Haven/ London 1998 (The Yale intellectual history of the west).
- COURTENAY, W.J. (Hrsg.): *University and Schooling in medieval society*. Leiden/Boston/Köln 2000 (Education and society in the Middle Ages and Renaissance).
- DAMICA, H. (Hrsg.): *Medieval scholarship: biographical studies on the formation of a discipline, 1*. New York u.a. 1995.
- DAVIES, J.: *Florence and its university during the early Renaissance*. Leiden/Boston/Köln 1998 (Education and society in the Middle ages and Renaissance, 8).
- DEMANDT, A. (Hrsg.): *Stätten des Geistes. Große Universitäten Europas von der Antike bis zur Gegenwart*. Köln/Weimar/Wien 1999.
- DUCHHARDT, H. (Hrsg.): *Stadt und Universität*. Köln/Weimar/Wien 1993.
- GILLI, P. (Hrsg.): *Former, enseigner, éduquer dans l'Occident médiévale. 1100–1450*. 1.2. Paris 1999.
- GOETZ, H.-W.: *Geschichtsschreibung und Geschichtsbewußtsein im hohen Mittelalter*. Berlin 1999.
- GRMEK, M.D.: *Die Geschichte des medizinischen Denkens. Antike und Mittelalter*. München 1996 (deutsche Übersetzung des 1993 erschienen italienischen Originals).

- Gründerzeiten – Universitäts- und Hochschulgründungen vom Mittelalter bis zur Gegenwart. In: *Berichte zur Wissenschaftsgeschichte* 21 (1998), S. 1–45.
- HERRMANN, U.: *Historische Bildungsforschung und Sozialgeschichte der Bildung. Programme-Analysen-Ergebnisse*. Weinheim 1991.
- HORN, K.-P./CHRISTES, J./PARMENTIER, M. (Hrsg.): *Jugend in der Vormoderne*. Köln/Weimar/Wien 1998.
- JAITNER-HAHNER, U.: Die öffentliche Schule in Città di Castello vom 14. Jahrhundert bis zur Ankunft der Jesuiten 1610. In: *Quellen und Forschungen aus italienischen Archiven und Bibliotheken* 73 (1993), S. 179–302.
- KECK, R./WIERSING, E. (Hrsg.): *Vormoderne Lebensläufe, erziehungshistorisch betrachtet*. Köln/Weimar/Wien 1994.
- DIES. (Hrsg.): *Literaten-Kleriker-Gelehrte. Zur Geschichte der Gebildeten im vormodernen Europa*. Köln/Weimar/Wien 1996.
- KEMNITZ, H./TENORTH, H.-E./HORN, K.-P.: Der Ort des Pädagogischen. Eine Sammelbesprechung bildungshistorischer Lokal- und Regionalstudien. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 44 (1998), S. 127–147.
- KINTZINGER, M.: *Das Bildungswesen in der Stadt Braunschweig im hohen und späten Mittelalter. Verfassungs- und institutionengeschichtliche Studien zu Schulpolitik und Bildungsförderung*. Köln/Wien 1990.
- DERS.: *Bildung und Wissenschaft im hochmittelalterlichen Braunschweig*. In: SCHNEIDMÜLLER, B. (Hrsg.): *Die Welfen und ihr Braunschweiger Hof im hohen Mittelalter*. Wiesbaden 1995, S. 183–203.
- DERS.: *Communicatio personarum in domo. Begriff und Vermittlung einer Mitteilung von Wissen, Rat und Handlungsabsichten*. In: HEIMANN, H.-D./HLAVÁČEK, I. (Hrsg.): *Kommunikationspraxis und Korrespondenzwesen im Mittelalter und in der Renaissance*. Paderborn/München/Wien/Zürich 1997, S. 139–164.
- DERS.: *Eruditus in arte. Handwerk und Bildung im Mittelalter*. In: SCHULZ, K. (Hrsg.): *Handwerk in Europa. Vom Spätmittelalter bis zur Frühen Neuzeit*. München 1999, S. 155–187 (a).
- DERS.: *Studens artium, Rector parochiae und Magister scholarum im Reich des 15. Jahrhunderts. Studium und Versorgungsschancen der Artisten zwischen Kirche und Gesellschaft*. In: *Zeitschrift für Historische Forschung* 26 (1999), S. 1–42 (b).
- DERS.: *Viri religiosi et literati. Kleriker am Fürstenhof im späten Mittelalter*. In: FELTEN, F.J./JASPERT, N. (Hrsg.): *Vita Religiosa im Mittelalter. Festschrift Kaspar Elm*. Berlin 1999, S. 543–562 (c).
- KOCK, TH./SCHLUSEMANN, R. (Hrsg.): *Laienlektüre und Buchmarkt im späten Mittelalter*. Frankfurt a.M./Berlin/Bern usw. 1997.

- LAURIOUX, B./MOULINIER, L.: *Education et cultures dans l'Occident chrétien. Du début du douzième au milieu du quinzième siècle.* Paris 1998.
- LORENZ, S. (Hrsg.): *Attempto – oder wie stiftet man eine Universität? Die Universitätsgründungen der sogenannten zweiten Gründungswelle im Vergleich.* Stuttgart 1999.
- MARENBO, J.: *The philosophy of Peter Abelard.* Cambridge 1997.
- MENZEL, M.: *Predigt und Geschichte. Historische Exempel in der geistlichen Rhetorik des Mittelalters.* Köln/Weimar/Wien 1998.
- MULCHAHEY, M.M.: „First the Bow is Bent in Study...“. *Dominican Education before 1350.* Toronto 1998.
- MUSOLFF, H.-U.: *Erziehung und Bildung in der Renaissance.* Köln/Weimar/Wien 1997.
- NEDDERMEYER, U.: *Von der Handschrift zum gedruckten Buch. Schriftlichkeit und Leseinteresse im Mittelalter und in der frühen Neuzeit. Quantitative und qualitative Aspekte.* Wiesbaden 1998.
- PATSCHOVSKY, A./RABE, H. (Hrsg.): *Die Universität in Alteuropa.* Konstanz 1994.
- PEDERSEN, O.: *The first universities. Studium generale and the origins of university education in Europe.* Cambridge 1997.
- REXROTH, F.: *Deutsche Universitätsstiftungen von Prag bis Köln. Die Intentionen des Stifters und die Wege und Chancen ihrer Verwirklichung im spätmittelalterlichen deutschen Territorialstaat.* Köln/Weimar/Wien 1992.
- DERS.: *König Artus und die Professoren. Gründungsmythen mittelalterlicher Universitäten.* In: *Jahrbuch für Universitätsgeschichte* 1 (1998), S. 13–48.
- RÖSCH, G.: *Zur Bildung des Kaufmanns und Seefahrers in Nordeuropa. Zwei Texte des 13. Jahrhunderts.* In: *Hansische Geschichtsblätter* 110 (1992), S. 17–41.
- RÜEGG, W. (Hrsg.): *Geschichte der Universität in Europa, 1. Mittelalter.* München 1993.
- SCHAEFER, U. (Hrsg.): *Artes im Mittelalter.* Berlin 1999.
- SCHINDLING, A.: *Bildung und Wissenschaft in der Frühen Neuzeit. 1650–1800.* München 1994.
- SCHMIDT-BIGGEMANN, W.: *Philosophia perennis. Historische Umriss abendländischer Spiritualität in Antike, Mittelalter und Früher Neuzeit.* Frankfurt a.M. 1998.
- SCHMIEDER, F.: „Wenn Du Kinder hast, erziehe sie“, spricht Salomo. Auf der Suche nach ländlicher Elementarschulbildung für Laien im Mittelalter. In: *ANDERMANN, U./ANDERMANN, K. (Hrsg.): Regionale Aspekte des frühen Schulwesens.* Tübingen 2000, S. 9–28.
- SCHMUTZ, J.: *Juristen für das Reich. Die deutschen Rechtsstudenten an der Universität Bologna. 1265–1425.* Basel 2000.

- SCHUBERT, E.: Fahrende Schüler im Spätmittelalter. In: DICKERHOF, H. (Hrsg.): Bildungs- und schulgeschichtliche Studien zu Spätmittelalter, Reformation und konfessionellem Zeitalter. Wiesbaden 1994, S. 9–34.
- Schule und Schüler im Mittelalter. Beiträge zur europäischen Bildungsgeschichte des 9. bis 15. Jahrhunderts. Köln/Weimar/Wien 1996.
- SCHWENK, B.: Geschichte der Bildung und Erziehung von der Antike bis zum Mittelalter. Weinheim 1996.
- SCHWINGES, R.CH.: Französische Studenten im spätmittelalterlichen Reich. In: PARISSÉ, M. (Hrsg.): Les échanges universitaires Franco-Allemands du Moyen Age au XXe siècle. Paris 1991, S. 37–54 (Actes du Colloque de Göttingen, Mission Historique Française en Allemagne, 3–5 novembre 1988).
- DERS.: (Hrsg.): Gelehrte im Reich. Zur Sozial- und Wirkungsgeschichte akademischer Eliten des 14. bis 16. Jahrhunderts. Berlin 1996.
- DERS.: (Hrsg.): Artisten und Philosophen. Wissenschafts- und Wirkungsgeschichte einer Fakultät vom 13. bis zum 19. Jahrhundert. Basel 1999.
- SEIFERT, A.: Das höhere Schulwesen. Universitäten und Gymnasien. In: HAMMERSTEIN, N./BUCK, A. (Hrsg.): Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte. Bd. 1: 15.–17. Jahrhundert. Von der Renaissance und der Reformation bis zum Ende der Glaubenskämpfe. München 1996, S. 197–374.
- STICHWEH, R.: Der frühmoderne Staat und die europäische Universität. Zur Interaktion von Politik und Erziehungssystem im Prozeß ihrer Ausdifferenzierung (16.–19. Jahrhundert). Frankfurt a.M. 1991.
- TEWES, G.-R.: Die Bursen der Kölner Artistenfakultät bis zur Mitte des 16. Jahrhunderts. Köln/Weimar/Wien 1993.
- VERGER, J.: Les gens de savoir en Europe à la fin du Moyen Age. Paris 1997.
- DERS.: L'essor des universités au XIIIe siècle. (Initiations au Moyen Age) Paris 1998 (Französische Übersetzung der 1997 erschienen italienischen Ausgabe).
- WENZEL, H.: Hören und Sehen, Schrift und Bild. Kultur und Gedächtnis im Mittelalter. München 1995.
- ZWICK, E.: Vormoderne oder Aufbruch in die Moderne? Studien zu Hauptströmungen des Mittelalters. Ein Beitrag zur Neuverortung der Epoche im Kontext pädagogischer Forschung. [Habil. Masch.] München 2000.

Anschrift des Autors
 Prof. Dr. Martin Kintzinger
 Ludwig Maximilians-Universität,
 Historisches Seminar. Wissenschaftsgeschichte.
 Geschwister-Scholl-Platz 1, 80539 München
 E-Mail: M.Kintzinger@lrz.uni-muenchen.de

Georg Forster (1754–1794) über Vielfalt der Kulturen, Globalisierung und Pädagogik

Die Entstehung eines Bewußtseins der *einen* Welt war erst möglich, nachdem die geographische Struktur der Erde abschließend erforscht worden war. Das Jahr 1775 ist die „kopernikanische Wende“ innerhalb der Kartographie: Auf der zweiten Weltreise von JAMES COOK (1772–1775) konnte der Nachweis geführt werden, daß es die vermuteten riesigen Landmassen im Süden der Erde, den sogenannte Südkontinent („terra australis“¹), nicht gibt. COOK und seine Begleiter, zu denen der Naturforscher und spätere Professor für Naturgeschichte in Halle JOHANN REINHOLD (1729–1798) und dessen Sohn GEORG FORSTER (1754–1794) gehörten, schloß erkenntnismäßig jenen Weg ab, den COLUMBUS bei der Entdeckung der „Neuen Welt“ geöffnet hatte. Es ist kein Zufall, daß die sogenannte zweite wissenschaftliche Entdeckungsperiode nach dem siebenjährigen Krieg (1756–1763) zusammenfällt mit der Ausbildung einer modernen Kultur- und Zivilisationstheorie. Die Spätaufklärung kritisiert die Erkenntnisbestimmung durch Begriffssysteme und proklamiert ein Ideal der *beobachtenden Praxis*, das den Lehnstuhreisenden durch den Nautiker, den Biologen und den Geometer ersetzt. Die Aufklärung wird zu einer Theorie der Praxis, die der Praxis des Aufklärers vorausgeht. Der Prototyp dieser neuen empirischen Forschergeneration ist GEORG FORSTER (STEINER 1977), der bedeutendste praktizierende Ethnologe deutscher Sprache vor ALEXANDER VON HUMBOLDT. Nach Abschluß der COOK-Reise (FORSTER 1965/1966) verarbeitete er deren Ergebnisse in seinen naturkundlichen und kulturtheoretischen Werken. Die Signatur seines Denkens ist die Verbindung der Natur- mit den Kulturwissenschaften, die im interdisziplinären Zugriff auf die Lebenspraxis der Menschen entfaltet wird.

Im Februar 1791, im unmittelbaren Vorfeld seines Engagements für die Französische Revolution, hat FORSTER die nachfolgend abgedruckte Abhandlung „Über lokale und allgemeine Bildung“ niedergeschrieben. FORSTER hatte sich nach der Übersetzung der „Sakontala“ mit der indischen Kultur

1 Zum Mythos des Südkontinents in der frühneuzeitlichen Ethnologie vgl. SCHMITT 1984, S. 537 ff., insbes. S. 593 ff.

beschäftigt, die er mit den Methoden der Kulturgeographie untersuchen wollte. Zuvor hatte er in seinem Essay „Leitfaden zu einer künftigen Geschichte der Menschheit“ und in der witzigen Abhandlung „Über Leckereyen“ (beide 1789) das menschliche Geschlecht im Prospekt der pluralen Kulturwelt der Erde analysiert. Es handelt sich um eine Geschichte des Menschen, die um die Anthropologie des physischen und des sittlichen Menschen gruppiert wird. FORSTER proklamiert einen „anthropologischen Unitarismus“, d.h. eine *Theorie der Einheit des sinnlichen und des vernünftigen Menschen*. Nur der Gebrauch der Sinne führt zur Ausbildung des physischen Menschen, dieser Gebrauch ist zugleich die Voraussetzung für die Genese des Geistes des Menschen. Innerhalb der „Kette der Wesen“ ist der Mensch die „Lücke“ bzw. die Ausnahme: Er ist ein ‚unfertiges‘ Tier, das seine Umwelt erst dann benutzen kann, wenn er die Außennatur bearbeitet hat, d.h., wenn er seine eigene Natur eingestellt hat auf die Aufgabe, Naturzwecke zu organisieren. Er muß sich zunächst der Außennatur anpassen, um sie sodann verändern zu können. Insofern ist jede physische Kultur das Ergebnis der Umgestaltung der Außennatur durch den Menschen. Es entsteht eine vielfältige, qualitativ unterschiedliche Kulturpluralität, die abhängt von der Beschaffenheit des Bodens, des Klimas, der Pflanzen und der Tiere, die der Mensch vorfindet, wenn er sein Überleben organisiert.

FORSTER reduziert die physische Menschheitsgeschichte nicht auf die Funktion, Vorlaufphase der Bildung des geistigen und des sittlichen Menschen zu sein, er besteht vielmehr darauf, daß Kultur die synchrone Entwicklung des sinnlichen und des geistigen Menschen ist. Das Mischungsverhältnis zwischen Sinnlichkeit und Vernunft bestimmt die Qualität der jeweiligen Kulturstufe der Menschheitsgeschichte. Dieser Prozeß der Entwicklung des doppelten Menschen tritt aus der Phase lokaler Kulturbildung erst dann heraus, wenn alle Kulturen in ein sie verbindendes Kommunikationssystem eingeschlossen werden. Der Beginn dieser Entwicklung ist die erste wissenschaftliche Reisewelle der frühen Neuzeit, vorläufiger Abschluß ist die Kommunikationsgeschichte der Kulturen im Zeitalter der Aufklärung. Im Rückblick von der Gegenwart auf die Stufen der Entwicklung der Menschheit nimmt FORSTER einen Standort der Analyse ein, von dem aus eine Gewinn- und Verlustrechnung der Ausbildung menschlicher Zivilisation möglich wird. Dieses Konzept ist von atemberaubender Modernität, es handelt sich um eine Globalisierungstheorie des weltweiten Zusammenhangs der Kulturen.

Globalisierung meint, durchaus positiv: Kommunikation differenter Kulturen. Globalisierung kann aber auch heißen: Die Leitkultur löscht alle kon-

kurrierenden Kulturen aus, indem sie deren Träger sogar physisch vernichtet. Die Einrede FORSTERS gegen diesen Prozeß wird nicht moralisch begründet, sondern konkretisiert sich in der Prognose der zivilisatorischen Selbstvernichtung der Kulturen. FORSTER unterstellt zivilisatorischen Prozessen eine naturgeschichtliche Notwendigkeit, die den Einzelnen weder durch moralische Appellative noch durch staatliche Eingriffe begrenzen kann bzw. darf. Jede Kultur gibt ihren Mitgliedern einen zivilisatorischen Handlungsrahmen vor, die Geschichte kann nicht beliebig von außen reguliert werden, sie ist der Strukturzusammenhang, auf den sich alles menschliche Handeln positiv oder negativ zu beziehen hat. Es gibt keine Instanz, die mediatierend in den Prozeß der Zivilisationsgenese eingreifen könnte. Die Geschichte als Ganzes, die Geschichte der Menschheit, ist das Bestimmungsfeld der Einzelkulturen.

Der Titel „Über lokale und allgemeine Bildung“ weckt die Erwartung, daß FORSTER über „Bildung“ im pädagogischen Wortsinne handelt. Dieser Eindruck bestätigt sich bei genauerer Lektüre nicht. FORSTER untersucht vom Standpunkt einer genetischen Anthropologie, wie sich menschliche Kulturbildung vollzieht und welche Rückwirkung Prozesse der Globalisierung für Menschen, Gesellschaften und Zivilisationen haben. Nicht die Erziehung des Menschen bzw. des Menschengeschlechts, sondern deren Ausbildung im physischen Kontext unterschiedlicher Kulturen, die im 18. Jahrhundert zu einer „Weltgeschichte Europas“ zusammenwachsen, wird analysiert. FORSTER deutet Geschichte als Selbstorganisationsprozeß von Kulturen, die ohne Außenintervention und Planung ihre Entwicklung vollziehen. Er lehnt jeden Planungsstatismus ab, Gesellschaftsgeschichte ersetzt Staatshandeln. Deswegen orientiert er sich nicht an Verfassungsnormen, sondern untersucht die konkrete Verfaßtheit kultureller Lebensformen.

Im einem korrespondierenden System von Natur und Kultur plziert FORSTER die Anthropologie an zentraler Stelle. Sie entscheidet darüber, ob eine Zivilisation ein Maximum an Eigenschaften des Menschen positiv verwirklichen kann, sie begründet die Theorie, daß jede regionale Sonderform eine kulturelle Spezifikation hervorbringt, sie ist der Garant dafür, daß der Mensch seine Verhältnisse selbst organisieren kann, so wie, umgekehrt, die Verhältnisse die konkrete Ausbildung menschlicher Kräfte bestimmen. *Für die Pädagogik* ist in dieser korrespondierenden Vernetzung von Natur und Kultur *kein Platz*. FORSTER mißtraut jeglicher Außenleitung des Menschen. Seine Kritik an Staat, abstrakter Verfassung und an „mechanischer“ Regulierungssucht wird auf die Pädagogik ausgeweitet. Im Kontext dieser Argumentation wirft FORSTER dem deutschen Philanthropen eine Mechanisierung des Menschen vor. Er selbst kennt keine dem Zivilisationskontext vorauslie-

gende psychisch-seelische „Natur“ des Menschen, er überläßt diesen Bereich ausschließlich der innerkulturellen Sozialisation. Der damit einhergehende fundamentale Liberalismus FORSTERS, Gesellschaftsentwicklung unter weitgehender Abstraktion eines komplementären öffentlichen Sektors zu denken, orientiert sich an der englischen Verfassung und an den republikanischen Traditionen Hollands, die die Selbstorganisation von Menschen und gesellschaftlichen Gruppen akzeptieren.

Anders formuliert: Natürliche Entwicklungsformen verlaufen biologisch-organisch, während die Spätzivilisation Europas mechanische Gesetzmäßigkeiten aufweist, die den individuellen Handlungsspielraum eingrenzen. Die Frühstufe der Menschheitsgeschichte ist geprägt von „Individualität“, „Karakter“, „Fülle des Lebens“, durch die „Sinne“, durch „bildende Kräfte“, die Spätkulturen hingegen von „Vernichtung aller Individualität“, von „Regeln“, „Gleichförmigkeit in den Köpfen“, „Mittelmäßigkeit“ und „Leere“. In der aufgeklärten Gegenwart Europas reduziert sich „Moralität auf einen bloßen Vernunftbegriff“, das „Unbestimmbare des Wirkenden in uns“, „Grundkräfte und Triebe“, kurz: alles, was sich „subjektivisch verschieden äußern“ kann, geht verloren. Die Empfindung der Subjekte und die empfindende Wahrnehmung der Objekte entschwinden aus der Welt der reflexionsbestimmten Verstandeskultur. Abstraktion, Empfindung und Vernunft treten auseinander. Letztlich handelt es sich um die Auflösung des natürlichen „Zusammenhangs menschlicher Anlagen“, die übergehen in eine starre Gesetzmäßigkeit einer „zweckmäßig eingerichteten Maschine“. Bestandteil dieser Moderne der Unsinnlichkeit, der Abspaltung des Menschen vom „rohen Stoff“, der Beseitigung der inneren und äußeren Vielfältigkeit ist die Aufklärungspädagogik, die (bildlich gesprochen) eine innere Mechanik im Menschen installiert, um dessen Sinne beliebig regulieren zu können. FORSTER wörtlich: „Um so mehr muß man über den Unsinn der Erzieher staunen, die alles aufbieten, um in ihren Zöglingen eigenes Wirken zu hemmen.“ Die Schüler werden, so FORSTER, in eine „logische Schaukel“ gesetzt, die ihnen jegliche Eigenerfahrung verwehrt, das „selbstthätige Prinzip des Wirkens“, die „Individualität“ wird leblosem Gehorsam geopfert. „Form und Dogma“ ersetzen „Wesen und Kraft“. FORSTER wendet im Vorausgriff auf die spätere neuhumanistische Kritik am Philanthropismus die Abwertung der Vernunft gegen die Pädagogik, weil diese die Natur des Menschen zerstöre. Der bei den Philanthropen nachwirkende Impuls ROUSSEAUS, der die verdorbene Gegenwart durch eine sinnenaquade Erziehung kompensieren will, wird von FORSTER bewußt übergangen, um die Pädagogik als Teil des anorganischen Zeitgeistes der Moderne erweisen zu können. Sie ist die „systematische Seelentirannei“ des

mechanischen Zeitalters, sie ist innerer „Despotismus“ und „Inquisition“, „entnervend, geisttötend und maschinenmäßig“.

Über die radikale Trennung zwischen Pädagogik und „ästhetischer Bildung“ wird die Pädagogik auf die Seite der Zwangsmechanismen der Gegenwart gerückt, der die Kunst als Inbegriff einer die Sinne ansprechenden Phantasie kompensatorisch entgegengesetzt wird. Die Ästhetik, die Lehre vom sinnlichen Menschen, übernimmt für FORSTER jene Aufgabe, die die Philanthropen der Erziehung zugeordnet haben. Als Ethnologe nimmt FORSTER diese kompensatorische Ästhetikdiskussion auf, wenn er die Untersuchung der sinnlichen Kulturen der Südsee zurückbezieht auf Europa und die Kosten von dessen Zivilisationsgenese analysiert. Damit weist er auf den Bildungsbegriff von Klassik und Neuhumanismus voraus. Dieser wird aber eingebunden in eine ethnologische Kulturkomparastik, die der Weltreisende FORSTER der englischen Wissenschaftstradition verdankt. Das Bild von Mannigfaltigkeit und Einheit des Menschen im spannungsreichen Zusammenspiel von Mensch, Geographie, Geschichte und im anthropologischen Dualismus von Sinnlichkeit und Vernunft erlaubt es FORSTER, Globalisierung als Fortschritt der Menschheit aufzudecken und zugleich die Defizite für den einzelnen Menschen festzuhalten. Diese spezifische Form von Selbstaufklärung im Spiegel fremder Kulturen und deren Verhältnis zur eigenen Zivilisation ist das bahnbrechende Neue der Abhandlung „Über lokale und allgemeine Bildung“.²

Literatur

BERG, E.: Zwischen den Welten. Anthropologie der Aufklärung und das Werk Georg Forsters. Berlin 1982.

BITTERLI, U.: Die „Wilden“ und die „Zivilisierten“. Die europäisch-überseeische Begegnung. München 1982.

-
- 2 Die Thematik Globalisierung und Kulturvielfalt ist im historischen Kontext ausführlich diskutiert (BITTERLI 1982) und die kulturtheoretischen Voraussetzungen dieser Diskussion im 18. Jahrhundert sind dargestellt worden (KOHL 1981). Daß für die Beobachtungstheorien von Kulturdifferenz kognitive Wissenschaftstraditionen erkenntnisleitend sind, hat NEUBER (1991) nachgewiesen. Die wichtigste Voraussetzung für eine historische Anthropologie, die erkenntnisbegründend für die Autonomie und Selbstorganisation von Kulturen ist, ist die Ungeschiedenheit von Natur und Geisteswissenschaften, die erst im 19. Jahrhundert auseinandertreten (REILL 1994). Zur anthropomorphen Erkenntnistheorie FORSTERS als Voraussetzung seiner Kulturanalysen vgl. GARBER 1997. Zu FORSTER als Ethnologen vgl. BERG 1982.

- FORSTER, G.: Reise um die Welt. 2 Teile. In: GEORG FORSTER: Werke. Sämtliche Schriften, Tagebücher, Briefe. Hrsg. von der Akademie der Wissenschaften der DDR, Institut für deutsche Sprache und Literatur. Bd. 2 u. 3. Berlin 1965/1966.
- GARBER, J.: Die „Schere im Kopf des Autors“. Anthropomorphe Bewußtseinsgrenzen von Erfahrung (Georg Forster). In: BAUER, M./RAHN, TH. (Hrsg.): Die Grenze. Begriff und Inszenierung. Berlin 1997, S. 13–36.
- HAUSER-SCHÄUBLIN, B./KRÜGER, G. (Hrsg.): James Cook: Gifts and Treasures from the South Seas, Gaben und Schätze aus der Südsee. München/New York 1998.
- KOHL, K.-H.: Entzauberter Blick. Das Bild vom Guten Wilden und die Erfahrungen der Zivilisation. Berlin 1981.
- NEUBER, W.: Fremde Welt im europäischen Horizont. Zur Topik der deutschen Amerika-Reiseberichte der Frühen Neuzeit. Berlin 1991.
- REICHARDT, R./ROCHE, G. (Hrsg.): Weltbürger – Europäer – Deutscher – Franke: Georg Forster zum 200. Todestag. Ausstellungskatalog, Universitätsbibliothek Mainz, 10. Januar–27. Februar 1994, Niedersächsische Staats- und Universitätsbibliothek Göttingen, 7. April–6. Juni 1994. Mainz 1994.
- REILL, P.H.: Die Historisierung von Natur und Mensch. Der Zusammenhang von Naturwissenschaften und historischem Denken im Entstehungsprozeß der modernen Naturwissenschaften. In: KÜTTLER, W./RÜSEN, J./SCHULIN, E. (Hrsg.): Geschichtsdiskurs. Bd. 2: Anfänge modernen historischen Denkens. Frankfurt a.M. 1994, S. 48–61.
- SCHMITT, E. (Hrsg.): Dokumente zur Geschichte der europäischen Expansion. Bd. 2: Die großen Entdeckungen. München 1984.
- STEINER, G.: Georg Forster. Stuttgart 1977.

Anschrift des Autors:
Dr. Jörn Garber
Seebener Str. 33
06114 Halle

Über lokale und allgemeine Bildung.¹

Was der Mensch werden konnte, das ist er überall nach Maassgabe der Lokalverhältnisse geworden. Klima, Lage der Örter, Höhe der Gebirge, Richtung der Flüsse, Beschaffenheit des Erdreichs, Eigenthümlichkeit und Mannichfaltigkeit der Pflanzen und Thiere haben ihn bald von einer Seite begünstigt, bald von der andern eingeschränkt, und auf seinen Körperbau, wie auf sein sittliches Verhalten, zurückgewirkt. So ist er nirgends Alles, aber überall etwas verschiedenes geworden, das dem Verstande des Forschers, wenn er über die Schicksale und Bestimmungen seiner Gattung nachdenkt, Aufschluß verspricht, oder wenigstens den Stoff zu einer eigenen Hypothese über den wichtigsten Gegenstand unseres Grübelns in die Hände spielt.

[...]

Führte nicht die Spekulation, wie eine philosophische *regula falsi*, zu gewissen brauchbaren und zuverlässigen Resultaten, wenn schon sie von Voraussetzungen ausgeht, die keine Wirklichkeit haben, so mögte man vielleicht fragen, welche Untersuchung die müßigste sei, die: wie die Menschengattung anders hätte werden können, als sie schon geworden ist? oder die: was eigentlich noch aus ihr werden sollte? Gewiß würde man nie den Traum der allgemeinen Gleichförmigkeit geträumt haben, wenn man richtige Vorstellungen von Europa und Indien, von Grönland und Guinea zum Grunde gelegt hätte. Zugestanden, es sei möglich, daß gänzlich gesittete Völker unter jeden Himmelsstrich verpflanzt, eine gewisse überlieferte oder verabredete Übereinstimmung beibehalten könnten, so ist es wenigstens bis zur augenscheinlichen Ungereimtheit des Gegensatzes offenbar, daß die Kräfte der Natur ihrer Nachkommenschaft bereits im ersten Gliede ein nach dem Ort und seinen Beziehungen jedesmal wesentlich verschiedenes Gepräge aufdrücken müß-

1 In: GEORG FORSTER: Werke. Sämtliche Schriften, Tagebücher, Briefe. Bd. 1-19, hrsg. v. d. Akademie der Wissenschaften der DDR. Berlin 1958 ff. Hier Bd. 7, S. 45-46. Eine quellenkritische Einleitung zur Entstehungsgeschichte dieses Textes befindet sich ebd., S. 459 ff. Der hier abgedruckte Text wurde um ca. 1/3 gekürzt. Der Textabdruck konzentriert sich auf die Problemkreise Anthropologie, Kulturdifferenzierung und Pädagogik. Die beste zusammenfassende Interpretation ist zu finden bei: EWERT, MICHAEL: „Vernunft, Gefühl und Phantasie im schönsten Tanze vereint“. Die Essayistik Georg Forsters. Würzburg 1993, S. 92-100.

ten. Die Hitze des Äquators, die Kälte des Eisgürtels verändern die Gestalt und Proporzion der festen Theile, die Konsistenz und die Bestandtheile der Säfte; die verschieden gestimmten Sinnesorgane besitzen eine andere Reizbarkeit, eine andere Empfänglichkeit, eine andere Verwandtschaft mit der äusseren, umgebenden Natur; die Bedürfnisse des Wallfischfängers in seiner beschneiten Jurte scheiden sich von jenen des Pflanzers im Palmenhain; die ersten Gestalten, die sich dem neuen Geschöpf aufdringen und die tiefsten unauslöschlichsten Eindrücke in seiner Phantasie zurücklassen, sind unter jedem Grad der Breite, auf Inseln und festen Ländern, im Gebirg und auf der Ebene verschieden, und wenn sie aufgefaßt werden von klimatischveränderten Organen, so entsteht unfehlbar eine Eigenthümlichkeit der Bilder, die ihren Einfluß auf die Denkungsart und selbst auf die Handlungsweise der Menschen äussern muß.

[...]

Es gereicht uns keinesweges zum Vorwurf, daß unser Wissen beinah nichts Ursprüngliches und Eigenthümliches mehr hat, daß es die philosophische Beute des erforschten Erdenrunds ist. Das Lokale, Spezielle, Eigenthümliche mußte im Allgemeinen verschwinden, wenn die Vorurtheile der Einseitigkeit besiegt werden sollten. An die Stelle des besonderen europäischen Karakters ist die Universalität getreten und wir sind auf dem Wege, gleichsam ein idealisirtes, vom Ganzen des Menschengeschlechts abstrahirtes Volk zu werden, welches, mittelst seiner Kentnisse, und, ich wünsche hinzuzusetzen, seiner ästhetischen sowohl, als sittlichen Vollkommenheit, der *Repräsentant* der gesamten Gattung heißen kann.

[...]

Schwärmerei war vielleicht schon alles, was wir hier aus unserer jetzigen Geistesbildung folgerten. Wir sind in der That noch fern vom Ziele; wir können noch auf halbem Wege stehen bleiben und unsere stolzen Hofnungen können so schnell zerrinnen, daß wir, gleich so vielen Sternen der Geschichte nur einen Augenblick leuchten, um auf ewig wieder zu verlöschen. Die Bahn, die zu einer bessern Unsterblichkeit, als der des Nachruhms, führen soll, ist mühsam und gefährlich; sie hat Abgründe zu beiden Seiten, und legen wir sie glücklich zurück, so wandelten wir sie schwerlich in eigener Kraft. Das Ziel, wohin wir streben, ist uneingeschränkte Herrschaft der Vernunft bei unverminderter Reizbarkeit des Gefühls. Diese Vereinigung ist das große, bis jetzt noch nicht aufgelösete Problem der Humanität.

An Irthümern, an einseitigen Vorstellungen, an Träumen der Kindheit und Erdichtungen des Erziehers hängt in sanften Fesseln der Gewohnheit das

Gefühl. Bei Völkern aber, die zur Mannbarkeit des Geistes heranwachsen, liegt die Vernunft mit diesen ihren Widersachern im Kampfe; ihr freies Wesen, zur höchsten Herrschaft geboren, verschmäht jeden Zwang und rächt seine verkante Würde. Da ist kein Vorurtheil und sei es noch so verjährt, das vor ihrem Richterstuhl Gnade fände; kein Trugschluß, der ihr heilig wäre, und drehte sich um ihn, wie in ihren Angeln, die ganze gesittete Welt. Wo die Vernunft nur wenn sie schweigen kan geduldet wird, wo man sich scheut, das anerkannte Bessere zu wählen, wo man verwirft, was man nicht von den Vätern erbt, oder selbst ersann, wo sich noch auf dem Thron der Wahrheit die Lüge bläht - da ist man noch vom Ziele der Vollendung weit entfernt. Das Volk, das sich berufen fühlt, in allen bewohnbaren Gegenden der Erde die klimatischen Vorstellungsarten durch das geläuterte Resultat allgemeiner Zusammenfassung zu vervollkommen, darf keinen Wahn, der nur für irgend einen Punkt der Erde und der Zeit, als Form, gelten konte, zur allgemeinen Form erheben, oder auch nur halstarrig in der schiefen Richtung beharren, die eine solche von der reiferen Einsicht verworfene Triebfeder ihm geben kan. Diese blinde Anhänglichkeit an das Alte, Einseitige und Irrige wäre nicht einmal ohne Gefahr; wir sehen des Schicksals schreckliche Rache ein Volk verfolgen, welches die dargebotene Gelegenheit versäumte, das Joch eines bloß lokalen Mechanismus abzuwerfen und zu jener höheren Freiheit des Geistes fortzuschreiten, die weder Vater noch Mutter kennt.

Doch auch dem kühnen Menschenstamme, der das Abentheuer der Aufklärung ritterlich bestehen und keine Mißgeburt des Betrugs und der Unwissenheit unbesiegt lassen will, eine freundliche Warnung mit auf den Weg. Ehe die Vernunft in uns reifte, folgten wir dem Zuge des Gefühls, und wehe uns, wenn wir nur mit dessen Verläugnung dem Irthum entsagen, dem unsere Kindheit huldigte. In den scharfumgrenzten Formen der Abstrakzion geht alles das Gute, Edle und Große das nur geahndet, nur empfunden, nie in Redensarten gefaßt, oder nach Maaß und Gewicht bestimmt werden kan, unwiderbringlich verloren. Statt der unmittelbaren Eindrücke der lebendigen Natur, die wir mit einer Spontaneität des Sinnes auffassen, welche ausserhalb den Grenzen des Begreiflichen liegt, dürfen wir uns nicht ausschliessender Weise an die Ausgeburten des Verstandes halten, denen es zwar, eben weil sie unser eigenes Machwerk sind, nie an Faßlichkeit, aber ewig an Kraft, an Wirklichkeit, Substanz und Leben gebricht. Was hilft es uns, daß wir der Willkür eines objektiven Wirkens entfliehen? Wir stürzen uns in den Rachen eines alles zermalmenden Dogmatismus. Ach! in diesem stygischen, erstarrten Reiche der Impassibilität wälzen wir in ewig mechanischer Bewegung

das Ixionsrad der Dialektik, indeß die Wesen der Natur, wie leere Schatten, unserer Umarmung entschwenden!

Es ist nicht zu läugnen, daß ein herz- und sinn tödtender Mechanismus bereits anfängt, sich in alle Verhältnisse des Lebens zu mischen. Durch die bloße Form der Gesetze hoft man jetzt alle bisherigen Triebfedern der Moralität entbehrlich zu machen und bürgerliche Tugend vermittelst dürrer Worte zu erzwingen. Schon gründet man sogar neue Staatsverfassungen auf erträumte Theorien - fast mit demselben glücklichen Erfolg, womit man lateinische Gedichte durch die *Gradus ad Parnassum* zusammensetzt. Auch fällt es in die Augen, daß wir in den mechanischen Künsten vorgerückt, in den bildenden hingegen zurückgekommen sind. Jene konten durch den weiteren Fortschritt der Vernunft nur gewinnen; diese entlehnen ihren ganzen Werth von der Individualität des Meisters, seinem Charakter und der Fülle des Lebens, die unmittelbar aus seinem Sinne in das Geschöpf seiner bildenden Kräfte übergeht. Nun ist aber die unausbleibliche Tendenz eines Zeitalters, welches durch bestimmte Formen alles einschränken und festsetzen will, Vernichtung aller Individualität. Wenn die Regeln sich vervielfältigen, entsteht eine sklavische, kleinliche Gleichförmigkeit in den Köpfen und dann herrscht Mittelmaßigkeit und Leere in ihren abgemessenen, nach dem Rezept verfertigten Werken.

[...]

Um so mehr muß man über den Unsinn der Erzieher erstaunen, die alles aufbieten, um in ihren Zöglingen eigenes Wirken zu hemmen. Es ist wahr, wie *Shakespear* sagt: in ihrer Tollheit ist Methode. So wie sie das weiche Hirn des Kindes durch den Schwung der Wiege betäuben, an heftige, mechanische Impulsionen gewöhnen und zu allen zarteren Schwingungen unfähig machen, so setzen sie auch den Schulknaben und den Jüngling in ihre logische Schaukel. Diese dreht so sich mit ihm bis zum Schwindeln um; unthätig sitzt er da, von einem fremden Wirbel ergriffen, anstatt selbstthätiges Prinzip des Wirkens zu sein; wie wohl er über die herliche Bewegung kindisch frohlockt und jauchzt, oder wenn es so weit mit ihm gekommen ist, daß diese ihm keinen Genuß mehr gewährt, aus seiner Ohnmacht sich wohl gar ein Verdienst erträumt. Leichter wird freilich dem Erzieher dieses Verfahren, als wenn er, wie es recht ist, nichts so heilig ehrte, als die *Individualität* eines jeden seiner Zöglinge; wenn er nie mehr in sie übertragen wolte, als ohne Zwang sich ihrem Wesen aneignen kan, nie andere Handlungen, andere Geistes schöpfungen ihnen abnöthigte, als solche, die aus ihrer reinen Energie von selbst hervorgehen.

Die Fehler der Erziehung pflanzen sich in unsere gesellschaftlichen Verhältnisse fort. Mechanismus wird leicht das höchste Gut mechanischgebildeter Menschen, Form und Dogma gelten ihnen für Wesen und Kraft; sie könnten sich anbetend niederwerfen vor *Kants* unsterblicher Kritik, nicht weil sie die scharfsinnigste Zergliederung der Vernunft enthält, sondern weil sie hoffen, auf diesem Felsen ein ehernes Gesetz zu gründen, das alle Menschen des eigenen Empfindens und Denkens überheben soll. Entsetzlich! Die Vernunft selbst muß zürnen, wenn man sie durch diese Tantalsmahlzeit, diese geschlachtete Humanität, versuchen will. Verglichen mit den unausbleiblichen Folgen dieser allgemeingeltend gemachten systematischen Seelentirannei wäre der asiatische Despotismus wünschenswerth und selbst die Inquisition hatte noch mehr Respekt für die Menschheit. Auf dieser exzentrischen Bahn müssen wir das gewünschte Ziel der Vollendung verfehlen und nur zu einer einseitigen Bildung gelangen, die allenfalls in Absicht der Erkenntniß weiter vorgerückt, als die chinesische, aber, wie diese, entnervend, geisttödtend und maschinenmäßig ist. Sie raubt uns auch den Vorzug, das beglückende Licht der wahren Aufklärung in den übrigen Erdtheilen anzünden zu können; denn dazu bedarf es der sanften, unanmaßlichen Überredung eines ihren Mängeln und Stimmungen sich anschmiegenden Beispiels.

Wider die Folgen eines verhältnismäßig nützlichen und dem Scheine nach sogar unfehlbaren Systems war es hinreichend, bei den Zeitgenossen einen Protest einzulegen. Unserm Jahrhundert fehlt es noch nicht an Hülfsmitteln gegen diese Gefahr, sobald nur seine Aufmerksamkeit darauf geleitet wird. Ohne die Vermessenheit zu weit zu treiben, dürfte man wenigstens mit einiger Zuversicht behaupten, daß hier vieles von einer sorgfältigeren ästhetischen Bildung abhängen muß.

[...]

Also nicht nur die Poesie, sondern bildende Kunst überhaupt müßte Aufmunterung erhalten und der Geschmack, der Sinn des Schönen, nicht bloß durch Regeln, sondern durch vortreffliche Muster aller Art entwickelt und veredelt werden. Die Kunst ist es ja, die uns in ihren Werken den ungetheilten Reichthum der menschlichen und allgemeinen Natur rein aufgefaßt und harmonisch geeinigt wieder giebt; denn ihr Geschäft ist *Darstellung schöner Individualität*. Sie verdient also ihren Platz neben der Philosophie unter den Führerinnen des Menschengeschlechts auf jeder Stufe seiner Bildung.

[...]

Vernunft, Gefühl und Phantasie, im schönsten Tanze vereint, sind die Charitinnen des Lebens. Nur für den einzelnen Unglücklichen, den Eine dieser

unbegreiflichen Grundkräfte verläßt, verwandeln sich die übrigen in ernste, stigische Gottheiten, furchtbar wie Erinnyen. O wie hat man es nur wagen dürfen, die Natur zu beschuldigen, daß sie neun Zehnthellen unserer Brüder diese schöne Harmonie der Anlagen versagt habe! Der Einigungspunkt aller Nationen liegt ja im Innern ihres Wesens, welches überall zum Empfinden, Vergleichen so und Nachbilden fähig, die Natur, wie sie ihm jedesmal erscheint, wahr zu ergreifen und ihre gefälligsten Züge zu einem neuen Ganzen geeinigt, darzustellen vermag. Der Lappländer und Eskimo verarbeitet seinen ärmlichen Ideenvorrath in den Dichtungen, wozu ihn Liebe, froher Sinn, oder sonst eine genialische Stimmung begeistern. Seine Empfindungen sind einfach, aber wahr und individuell; seine Urtheile kurzsichtig, aber analogisch richtig, und in allem seinen Wirken malt sich das Verhältniß seines Wesens zu den Dingen in der umgebenden Weite. Mehrere Kräfte finden wir nicht im gebildetesten Geiste dieser Erde vereinigt. Dieselben Grundanlagen, wie verschieden auch ihre relative Intension und ihr extensiver Reichthum, leuchten aus *Homers* und *Pindars*, *Oßians* und der Skalden, *Moses* und *David's*, *Saadis* und *Kalidasas*, *Shakspears* und *Göthens* Individualität hervor.

Uns ziemt es, da wir mit unserer Thätigkeit und unserem Ideenreichthum die Erde gleichsam umfassen, jede Spur des Wirkenden in und ausser uns aufzusuchen, und in dieser Absicht alle jene Blumen sorgfältig zusammen zu lesen, die der Genius der Dichtkunst über die ganze bewohnbare Kugel ausgestreut hat. Aus ihnen haucht uns entgegen ihr "Würzgeruch und Duft," gleichviel, auf welchem Boden sie gewachsen sind. Je weiter uns unsere Sitten von ursprünglicher Natureinfalt entfernen, desto wichtiger wird diese Blumenlese für die Bildung unseres ästhetischen Sinnes. –
Georg Forster.

Das Überlebens-Spiel

Sozialisation und Mentalität der Flakhelfer-Generation in der DDR¹

Das Phänomen, daß die Generation, die im Nationalsozialismus aufgewachsen ist, zur Trägergeneration der westdeutschen Demokratie werden konnte, beschäftigt seit langem die soziologische und historische Forschung in der Bundesrepublik. Die „unbestimmte und umstrittene Identität“ dieser Generation wurde, stark beeinflusst durch die politische und biographische Auseinandersetzung der „68er“ mit ihrer „Vätergeneration“, immer wieder in konträren Argumentationsmustern - „Faschisten“ vs. „Demokraten“ - verhandelt (MOSES 2000). Anders verhielt sich das in der DDR, wo diese Problematik nur zögerlich thematisiert wurde. Die Forschung setzte erst nach der „Wende“ ein, inspiriert von der quasi nachholenden Frage nach der „HJ-Generation“, die ja zur Trägergeneration auch der sich antifaschistisch legitimierenden DDR wurde (BUDDRUS 1993; DIETRICH 1996).

Die im NS sozialisierte Jugend zog schon im Nachkriegsjahrzehnt das sozialpsychologische bzw. soziologische Interesse auf sich, etwa von A. MITSCHERLICH oder H. SCHELSKY (BUDE 1987, S. 197f.). Die Beschäftigung mit den Flakhelfer-Jahrgängen stieg in den 1970er und 80er Jahren dann steil an. Insbesondere die Studien von SCHÖRKEN (1984) zur politischen Sozialisation der Luftwaffenhelfer bis 1945 und BUDE (1987) zu deren Nachkriegskarrieren haben den Flakhelfern den Status einer „Generation“ verliehen. Die medialen und wissenschaftlichen Deutungen haben dabei längst auf die Selbstbilder in dieser Generation rückgewirkt und neue Auseinandersetzungen ausgelöst (zu solchen Effekten LINDNER 1994).² Anlaß zur Kritik waren für SCHÖRKEN „vereinfachte Erklärungsmodelle“ zwischen „Verharmlosung“ der national-

1 Überarbeitete Fassung eines Vortrags auf der Jahrestagung 1999 des Arbeitskreises Historische Jugendforschung zum Thema „Die Flakhelferjahrgänge: Bildungsgeschichte einer Generation“ (Potsdam 26.-28.11.99).

2 MOSES verweist etwa auf die Wirkung von Schelskys Buch „Die skeptische Generation“ (1957), das erheblich dazu beitrug, den Ruf der „skeptischen Generation“ zu *schaffen* (MOSES 2000, S. 238; so auch LEGGEWIE 1995, S. 89). Die o.g. Tagung stellte auch überwiegend eine wissenschaftliche „Selbstausslegung“ von Angehörigen dieser Generation dar.

sozialistischen Einflüsse und deren „Dämonisierung“ (SCHÖRKEN 1994, S. 8). Der Autor hat seitdem selbst das öffentliche Bild seiner Generation maßgeblich geprägt. In dem Zusammenhang ist auch die seit den 60er Jahren in Ost und West gleichermaßen umfangreiche literarische Selbstthematization dieser Generation bedeutsam. Zwei neuere autobiographische Romane, G. DE BRUYNS (Jg. 1926) „Zwischenbilanz“ (1992) und M. WALSER (Jg. 1927) „Ein springender Brunnen“ (1998) zeugen vom andauernden Erklärungs-„notstand“ der Betroffenen, die es immer noch drängt, ihre frühen Sozialisationserfahrungen vermittelbar zu machen. Das beharrliche Ringen um Selbst- und Fremdbilder, zugleich Ausdruck eines Streits um „kulturelle Hegemonie“ (MOSES 2000, S. 258), scheint zu bestätigen, daß es sich um nachhaltig wirkende Generationserfahrungen handelt.

In den Debatten um die „Flakhelfer“ ist die Dominanz der westdeutschen Teilgeneration unübersehbar; man muß schon von Deutungshegemonie sprechen.³ Es liegt deshalb nahe, sowohl nach den sozialisatorischen Prägungen als auch den Karrieren von Angehörigen der betreffenden Jahrgänge in der DDR zu fragen. Dieser Aufsatz soll aus der Perspektive ostdeutscher Biographien die Aufmerksamkeit auf Differenzen und Gemeinsamkeiten der Flakhelfer-Jahrgänge in Ost und West lenken. Er stützt sich auf lebensgeschichtliche Interviews mit Angehörigen der Neulehrergeneration in der SBZ/DDR (GRUNER/MESSMER 1996; GRUNER 2000).

Unter Rückgriff auf K. MANNHEIMS Generationskonzept soll nach kollektiven Erfahrungen „verwandter Jahrgänge“ gefragt werden, die eine vergleichbare Generation in der DDR konstituiert haben, um daraus Schlüsse über deren Einfluß auf die gesellschaftliche Entwicklung zu ziehen. Generationswechsel als ‚neuartiger Zugang‘ „zum sozialen Raume“ sei, so MANNHEIM, „potenziell viel radikaler“ als „soziale Verschiebungen“ (1964, S. 531; *Herv. i. Orig.*), da sich mit ihm ein Einstellungswandel vollziehe, der für die historische Dynamik unerlässlich sei. Die Entwicklung in der SBZ/DDR kann somit nicht nur aus der Perspektive des politischen Systems, sondern auch als Resultat generationsspezifischer Denk-, Deutungs- und Handlungsmuster gesehen werden. Auf MANNHEIMS Überlegungen läßt sich dabei kein Interpretationsraster stützen, das Generationserfahrungen lediglich als „Belastung“ für nachfolgende Generationen ansieht, wie das häufig in Untersuchungen zur „HJ-Generation“ der Fall ist.

3 Auch das bestätigte die Zusammensetzung auf der o.g. Tagung, die bis auf zwei Ausnahmen von westdeutschen Zeitzeugen dominiert war, womit sich auch Erfahrungsdominanz durchsetzte.

Zunächst soll der Generationszusammenhang der betreffenden Jahrgänge in der DDR näher bestimmt werden. Das schließt die Frage ein, ob man von einer Flakhelfer-*Generation* sprechen kann (1). Anhand von Interviews werden Sozialisationsmerkmale und Mentalitäten von Angehörigen der Flakhelfer-Jahrgänge aus der DDR herausgearbeitet (2). Als Fazit wird ein Generationsprofil zu skizzieren versucht (3).

1 "Flakhelfer-Generation" vs. "Aufbau-Generation" - Der Generationszusammenhang

Läßt sich überhaupt von einer Flakhelfer-*Generation* sprechen? Der Begriff unterstellt (wie der der "HJ-Generation"), daß die prägenden Ereignisse oder Erfahrungen zeitlich vor dem Kriegsende lagen. Er kann sich auf das MANNHEIMsche Generationskonzept stützen, wonach sich grundlegende „Lebenshaltungen, Gefühlsgehalte, Einstellungen“ im frühen Jugendalter ausbilden: „jener Fonds, der in der ersten Jugendzeit durch 'Milieuwirkung' einfach einsickert, [ist] oft die historisch älteste Schicht im Bewußtsein, die als solche die Tendenz hat, sich als natürliches Weltbild festzulegen und zu stabilisieren" (MANNHEIM 1964, S. 538). Entsprechende Buchtitel wie "Mit 15 an die Kanonen", "Gruppenfeuer und Salventakt", "Feuer frei", die die Sozialisationserfahrungen der Flakhelfer charakterisieren sollen, wird man in der DDR vergeblich suchen. Die Bezeichnung „Flakhelfer-Generation“ konnte es hier schon deshalb nicht geben, weil die Annahme einer dauerhaften Vorprägung dieser Generation den herrschenden Erziehungsvorstellungen widersprochen hätte. Die Sozialisation im NS wurde lange tabuisiert und prinzipiell nicht als generationsprägend akzeptiert, und zwar nicht nur öffentlich, sondern meist auch von den Beteiligten selbst. Bestenfalls wurde die Generationserfahrung - nach einem Roman von DIETER NOLL - mit "Werner-Holt-Generation" umschrieben. Diese Bezeichnung steht für eine verführte und mißbrauchte Generation und deren Umerziehung in der SBZ/DDR. Den Gegenentwurf zum Begriff der "Flakhelfer-Generation" bildete der Begriff der "Aufbau-Generation". Er negierte gezielt das Weiterwirken früherer Einstellungen und schrieb die primären Sozialisationseinflüsse dem „Aufbau“ der *neuen* Gesellschaft (nicht dem „Wiederaufbau“) zu. Umgekehrt verkürzt der Begriff „Flakhelfer-Generation“ jedoch den Blick für die lebensgeschichtliche Bedeutung des Kriegsendes und des Wiederaufbaus für die betreffenden Jahrgänge. Die Flakhelfer waren 1945 zwischen 17 und 19 Jahren, d.h. in jener besonders sensiblen Lebensphase einsetzender Selbstreflexivität (MANNHEIM 1964, S. 539).

Gerade der Zusammenhang zwischen der Sozialisation im NS und dem Aufstieg in der Nachkriegsgesellschaft veranlaßt das Interesse an dieser Generation. Die "Flakhelfer" kletterten in den 50er Jahren die ersten Stufen der Karriereleiter hinauf und bildeten in den 80er Jahren das "Führungspersonal der westdeutschen Gesellschaft" (BUDE 1987, S. 9). Ihre Lebenskonstruktionen seien „Lebenskonstruktionen des westdeutschen Wiederaufstiegs“, in ihren Lebensgeschichten spiegelte sich die Geschichte der Bundesrepublik (ebd., S. 182, 11). Eine solche Parallelität von individuellen Lebensverläufen und Gesellschaftsentwicklung trifft auch für die DDR zu. Der Zusammenhang stellt sich hier sogar noch viel schärfer her, denn mit dem Abtreten ihrer „Aufbau-Generation“ ging der Zusammenbruch der DDR einher.

1.1 Die „Aufbau-Generation“ der DDR

In der Sowjetischen Besatzungszone eröffneten sich nach 1945 mit dem eingeleiteten Elitenwechsel enorme Mobilitätschancen: 1. durch die gezielte Ablösung der alten Eliten in Politik, Wirtschaft, Wissenschaft und Kultur; 2. durch die Expansion des Staatsapparates, die einen Zusatzbedarf an Verwaltungskräften schuf und die Kaderpolitik der 50er Jahre auslöste, und 3. durch die Abwanderung bürgerlicher und kleinbürgerlicher Schichten, besonders hochqualifizierter Fachleute in den Westen (STOCK 1997, S. 302). Die daraus resultierende soziale Mobilität läßt die DDR als eine „Aufsteiger-gesellschaft“ erscheinen, als „kollektiver Bildungsroman“ v.a. unterbürgerlicher Schichten, die auf dem Wege der Nachqualifikation in die vakanten Stellen und Positionen einrückten (NIETHAMMER 1994, S. 105).

Zu den SBZ-spezifischen Bedingungen kommt jedoch noch eine weitere hinzu, die die Biographien der Flakhelfer unmittelbar berührt: der Zyklus von Überfüllung und Mangel auf dem akademischen Arbeitsmarkt (TITZE 1981). Nachdem die Überfüllungskrise der 30er Jahre Karrierechancen gesenkt hatte, kamen die betreffenden Jahrgänge nach dem Krieg in eine 'Mangelphase'. Für solche Mangelphasen ist die soziale Öffnung 'nach unten' charakteristisch (ebd., S. 93). Es spielte also der Zufall der Geburtskohorten mit: Die ohnehin geburtenschwachen, durch den Krieg noch dezimierten Jahrgänge wurden langfristig zur „privilegierten Generation“ (SCHÖRKEN 1994, S. 182). Nicht nur aufgrund der Elitenpolitik der SBZ/DDR, sondern aufgrund ihrer "objektiven Lebenschancen" (BUDE 1987, S. 34) fand diese Generation extrem günstige Bedingungen vor.

Der Wiederaufbau konnte so für *die* Jahrgänge einen Generationszusammenhang stiften, die nach dem Krieg ihre Berufskarrieren begannen. Cha-

rakteristischer als die individuellen Aufstiege, die eher als Nebeneffekt zu kennzeichnen wären, ist der Generationsaufstieg - und er beschränkte sich auf eine Generation (NIETHAMMER 1994, S. 104). Von einer „Aufbau-Generation“ läßt sich aufgrund dieser kollektiven Erfahrung neuer Chancenfindung sprechen. Mit dem Generationsaufstieg verbanden sich kollektive Sozialisationsmuster und generationsspezifische Mentalitätsausprägungen. Charakteristische Selbstbeschreibungen von Funktionären dieser Generation sind z.B. „Pflichterfüllung“, Disziplin, Fleiß, Idealismus, Improvisation und persönliche Verzichtsbereitschaft, aber auch Ehrgeiz, Eitelkeit sowie Ordnungs- und Sicherheitsdenken (SCHLEGELMILCH 1993, S. 272). In anderen sozialen Gruppen dominierte eher ein traditiertes Berufsethos, das allerdings die genannten Tugenden nicht ausschließt (FERRET 1995).

Kennzeichnend für die „Aufbau-Generation“ ist die Identifikation mit der ULBRICHT-Ära - dieser Mischung aus sozialistischen Utopien und technokratischem Gesellschaftsverständnis. Die Politik der HONECKER-Ära (ab 1973) wurde zu einem Generationskonflikt: Man meinte, daß die Tugenden des „Aufbaus“ den nachfolgenden Generationen fehlten und daß die Jugend- und Sozialpolitik das auch noch fördere und honoriere. Dies war eine Konfrontation zwischen dem Arbeits- und Leistungsethos der „Aufsteiger“ und der hedonistischen Orientierung der Jüngeren.⁴ Obwohl sich innerhalb der Generationslagerung verschiedene Generationseinheiten unterscheiden lassen, scheint es doch eine Reihe Gemeinsamkeiten zu geben. Der Mythos der „Aufsteigergesellschaft“ strahlte auch auf die nichtproletarischen Vertreter dieser Generation aus und prägte deren Selbstverständnis.

1.2 Der Generationszusammenhang

Welche Jahrgänge bildeten die „Aufbau-Generation“? Ausgehend von den Befunden über die Neulehrer und angelehnt an die Studie von DIETRICH (1996) zu den Funktionseleiten der DDR scheint es plausibel, dazu die Jahrgänge 1919 bis 1929 zu zählen. Diese Jahrgänge lassen sich einigermaßen zuverlässig abgrenzen: Bis zum Jahrgang 1919 erstreckte sich die „Jugendamnestie“ der Alliierten. Der Jahrgang 1929 war der letzte „kämpfende“ Jahrgang im Krieg. Die Angehörigen dieser Jahrgänge erfuhren ihre Kindheits- und Jugendsozialisation überwiegend oder ganz im Nationalsozialismus. Krieg und

4 SCHLEGELMILCH zitiert einen Gewerkschaftsfunktionär, der diese Politik so kommentierte: „Die Jugend in die Betten, die Alten werd'n die Produktion schon retten“ (SCHLEGELMILCH 1993, S. 272).

Kriegsgefangenschaft waren dominierende generationsbildende Erfahrungen. Differenzierend zu beachten ist, daß die älteren Jahrgänge den gesamten Krieg, die jüngeren nur das Kriegsende aktiv erlebten. Es lassen sich mindestens drei Binnengruppierungen ausmachen (SCHÖRKEN 1994, S. 13). Die genannten Jahrgänge grenzen sich jedoch deutlich von den Nachfolgejahrgängen ab, die am Krieg nicht mehr teilnahmen.

Auch bildungsbiographische Momente sprechen für diese Eingrenzung. Die Jahrgänge 1919/20 haben ca. 1938/39 das letzte Vorkriegsabitur abgelegt. Durch die Einberufung zu RAD und Wehrmacht standen sie erst ab 1945 mit allen Nachfolgejahrgängen auf dem Ausbildungsmarkt. Dieser eigentliche Beginn der Berufskarriere markiert ebenfalls ein generationsbildendes Datum. Er trifft auch für diejenigen zu, die bereits eine Ausbildung begonnen, aber nicht abgeschlossen hatten oder die - aus politischen oder sozialen Gründen - nach dem Krieg zu Umstiegen genötigt waren.

Der Begriff „Aufbau-Generation“ schließt die Dimension des ‘Wiederaufbaus der eigenen Biographie’ ein. Begriffe wie ‘Zerstörung’, ‘Ruinen’, ‘Verwundung’, ‘Wiederaufbau’ lassen sich auch auf die Lebensgeschichten und Bildungsbiographien beziehen. Das (biologische) Alter spielt dabei eine sekundäre Rolle. Für alle Jahrgänge handelte es sich um eine gegenüber ‘Normalverläufen’ verzögerte Passage vom Jugendlichen zum Erwachsenen. Die subjektive Dimension macht die generationsprägende Bedeutung des Aufbaus umso stärker. Diese Alterskohorten stellten 1949, als die DDR gegründet wurde, 17,5 Prozent der arbeitsfähigen Bevölkerung und 11 Prozent der Gesamtbevölkerung. Ihr Anteil an den Eliten in Politik, Wirtschaft, Wissenschaft und Kultur betrug jedoch zwischen 25 und 45 Prozent! Mindestens ein Drittel der ”Macht- und Funktionseliten” entstammten den Jahrgängen 1919-1929 (DIETRICH 1996). Man kann also auch anhand der Aufstiegskarrieren eine Generation ausmachen. Nicht zuletzt kann sich eine soziale Gruppe selbst einen Generationsstatus zuschreiben, wie das Beispiel der Neulehrer zeigt: als Abgrenzung innerhalb der Generationenfolge allgemein und der Lehrergenerationen im besonderen. Wenngleich Vorsicht geboten scheint, allein den Selbstbeschreibungen der ‘Akteure’ zu folgen, ist das kollektive Selbstverständnis ein wichtiges Element des Generationszusammenhangs. Die Jahrgänge 1919 bis 1929 lassen sich für die SBZ/DDR als der Generationszusammenhang markieren, in den die Flakhelfer-Jahrgänge eingebettet sind. Dieser läßt sich nicht allein aus der Sozialisation im NS herleiten, mindestens ebenso bedeutsame Sozialisationsbedingungen waren der Krieg, der Wiederaufbau und die kollektiven Aufstiegschancen dieser Generation.

1.3 Die Flakhelfer-Jahrgänge

Die Erfassung der Jugendlichen als Flakhelfer⁵ beschränkte sich auf die Jahrgänge 1926 bis 1928 und darin wiederum auf die Ober- und Mittelschüler, erst mit dem Jahrgang 1928 erweiterte sich der Kreis auf Berufsschüler. Die Flakhelfer bilden somit nur einen *sozialen Ausschnitt* auch innerhalb ihrer Alterskohorten. Es handelte sich um eine Minderheit von Angehörigen bildungsnaher Schichten. Flakhelfer-Biographien sind daher primär Bildungsbiographien. Daß die Flakhelfer in den 80er Jahren das „Führungspersonal der westdeutschen Gesellschaft“ ausmachten (BUDE 1987, S. 9f.), hat daher zunächst einmal weniger mit „Sozialisationsgeheimnissen“ als vielmehr mit den Besonderheiten ihrer Bildungskarrieren und den dafür günstigen Rahmenbedingungen zu tun. Erst in einem zweiten Schritt wäre nachzufragen, inwiefern die Flakhelfer-Sozialisation dies vielleicht begünstigte.

Kaum gerecht wird den Flakhelfern der subsumierende Begriff der „HJ-Generation“ (u.a. ROSENTHAL 1986; DIETRICH 1996). Er berücksichtigt nicht, daß verschiedene Jahrgänge die Jugendorganisation - wie den NS überhaupt - höchst unterschiedlich erlebten (SCHÖRKEN 1985, S. 70f.; BUDE 1987, S. 195). Die HJ-Zugehörigkeit der Flakhelferjahrgänge fiel weitgehend in die Kriegsjahre. Schließlich war die Einberufung immer jüngerer Oberschüler zur Flak selbst Ausweis der Erosion des NS-Systems und des *verlorenen* Krieges. In der Doppelzugehörigkeit zur HJ und zur Luftwaffe dominierte zwangsläufig letztere (SCHÖRKEN 1985, S. 199f.).

Die Flakhelfer heben sich mit ihren sozialen und politischen Erfahrungen innerhalb ihres Generationszusammenhangs ab. Vor dem idealtypischen Gegenbeispiel eines im proletarischen Milieu sozialisierten Jugendlichen des Jahrgangs 1920, der schon vor 1933 der HJ beitrug und mit Kriegsbeginn Soldat wurde, wird der Abstand der Flakhelfer zu solchem Erfahrungshintergrund greifbar deutlich.

5 „Flakhelfer“ wird hier pauschal verwendet und auf die korrekten Bezeichnungen „Luftwaffenhelfer“ und „Marinehelfer“ verzichtet (zu den Erlassen und Rahmenbedingungen NICOLAISEN 1981).

2 Sozialisation und Mentalitäten der Flakhelfer-Jahrgänge in der DDR

Mit einiger Vorsicht sollen anhand der Interviews mit Neulehrern Befunde zum Selbstverständnis und zu Mentalitätsausprägungen der Flakhelfer-Jahrgänge in der DDR zusammengefaßt werden. Von den 31 befragten Männern der Jahrgänge 1919-1929 gehören elf den Jahrgängen 1926-1928 an.⁶ Die Befragten sind nicht repräsentativ für die Flakhelfer-Jahrgänge: Sie gehören nur einer Berufsgruppe an, haben keine „normalen“ akademischen Karrieren gemacht⁷, und ihre Aufstiege waren begrenzt. Für die SBZ/DDR sind es gleichwohl typische Werdegänge. Die im folgenden herausgearbeiteten Merkmale sollen nicht ein vollständiges Generationsbild bieten, sondern eher neue Fragerichtungen anregen. Auch wenn sich z.T. Ergebnisse der Flakhelfer-Forschung schlicht bestätigen, scheint das angesichts der defizitären Forschungslage zur ostdeutschen Teilgeneration dennoch von Belang. Andererseits lassen sich einige bisherige Ergebnisse hinterfragen, insbesondere das Bild von einer passiven Generation.

2.1 Oberschüler mit „Notreife“

Durch die Einberufung als Flakhelfer hatten die Betroffenen ein ambivalentes Verhältnis sowohl zur Schule als auch zur HJ. Der Dienst bei der Flak beförderte die Ablösung von der Jugendorganisation. So beschreibt ALBRECHT U., wie die Jugendlichen als erstes das HJ-Abzeichen „feierlich verbrannten“ und es durch den „Luftwaffenadler“ ersetzen. Die HJ hätte sie ohnehin „angekotzt“, das „Strammstehen und so“. Die HJ gehörte einer ‘früheren Lebensphase’, im Grunde der Kindheit zu, während der Flakhelfer den Status des ‘Erwachsenen’ repräsentierte. Daraus erwuchs eine gewisse Arroganz, die sich auf das zivile Leben ebenso erstreckte wie auf die pseudomilitärische HJ.

6 Darunter sind fünf Oberschüler - vier (Jg. 1926/27) mit „Notabitur“, einer (Jg. 1928) ohne Abitur -, zwei Mittelschüler (Jg. 1926), zwei LBA-Schüler (Jg. 1926, 1928) ohne Abschluß, ein Berufsschüler (Jg. 1928). Bei einem Interviewten (Jg. 1926) fehlen die Angaben. Bis auf zwei LBA-Schüler wollte keiner von ihnen Lehrer werden; die Berufswünsche waren: Offizier, Ingenieur (Flugzeugmotorenbau), Jura- und Romanistikstudium.

7 Alle begannen zwischen 1946 und 1948 als Neulehrer. Bis auf drei Interviewte, die den Lehrerberuf verließen, absolvierten sie die Fachlehrer-Ausbildung neben der Berufspraxis im Fernstudium. Einer nahm ein Universitätsstudium auf, einer schlug eine SED-Kaderlaufbahn ein, ein dritter trat in die Bildungsadministration mit nachfolgender wissenschaftlicher Karriere ein - auch dies jeweils typische Karrieren von Neulehrern.

Den Zwischenstatus charakterisiert eine Erzählung von ALBRECHT U.: Er wollte mit seiner Freundin ins Kino gehen, wo man die Freundin zurückwies, weil der Film erst „ab 18“ zugelassen war. Als er provokant erklärte, daß er selbst auch nicht 18 sei, wurde er ins Polizeipräsidium bestellt. Dort fragte man ihn, wie er dazu käme, „in einen Film [zu gehen], der für Jugendliche unter 18 verboten sei“. Darauf habe er den „Herrn Polizeioffizier“ gefragt, ob denn die „Tätigkeit bei der Flak-Artillerie ‘jugendfrei’“ sei.

Dem „Flakhelfer-Selbstverständnis“ des vorzeitig Erwachsenen steht bei den Jahrgängen 1926/27 auffällig ein *Oberschüler-Selbstverständnis* gegenüber. Sie blieben als Flakhelfer (die ja klassenweise einberufen wurden und weiter Schulunterricht erhielten), aber auch noch nach Kriegsende der Schule verhaftet. Auf der einen Seite sagt ALBRECHT U. - sein schlechtes Abschlußzeugnis begründend: „Naja, als Luftwaffenhelfer haben wir uns doch um die Schule nicht mehr gekümmert!“ Das ist die Attitüde des ‘Erwachsenen’. Andererseits aber erzählt er von der Begeisterung, als sie während der Ausbildung auf einen Studienrat trafen, der beim Frühsport eine „grüne Turnhose mit goldenen Streifen“ trug - die Farben ihrer Schulturnhose. Von da an seien die „Gewaltmärsche“ auf dem Dachboden des Schulhauses geendet. Als er 1948 aus der Kriegsgefangenschaft zurückkehrte, war ALBRECHT U. 22 (!) Jahre alt; aber als er von einem Arzt nach seinem Beruf gefragt wurde, antwortete er: „Ich bin Oberschüler“. Es muß ihn im zerstörten Dresden sogar in seine Schule gezogen haben, denn er weiß: „Die war inzwischen ‘n bißchen kaputt - unser Klassenzimmer jedenfalls, da war mal ‘n Volltreffer reingegangen ...“. Ähnlich heißt es bei anderen Interviewten: „Ich hatt’ ja keine Ausbildung, ich war ja Schüler, Schüler und Soldat, ich habe alles Mögliche gelernt, aber doch nichts Vernünftiges“ (HELMUT I.) oder: „Abitur, was konnte man sonst noch? Nichts! Schießen, Auto fahren ...“ (ERWIN K., ähnlich DIETER J.). Noch existenzieller zeigt sich die Bedeutung der Schule bei dem Oberschüler des Jahrgangs 1928: „Ich hatte mit 15 Jahren, das hat mich meine Schulbildung gekostet, das ‘Vergnügen’, Flakhelfer zu werden. ... am Anfang haben wir gesagt: Naja, sind wir endlich weg von der Schule! ... nach ‘m Vierteljahr wären wir auf allen Vieren nach Hause gekrochen, so viel haben wir erlebt!“ (ROLF F.)

Es scheint schon fraglich, inwieweit die Schule während des Flakhelferdienstes tatsächlich an Bedeutung verloren hatte. Aus der Perspektive des Kriegseinsatzes konnte sie auch als Hort von Geborgenheit und „Normalität“ erscheinen, was die überraschend positiven Schulerinnerungen, besonders an einzelne Lehrer, erklärt (siehe auch REICH-RANICKI 1993; DE BRUYN 1992). Als Verlust wurde sie spätestens gedeutet, als die Betroffenen nach dem Krieg

versuchten, ihre Ausbildung fortzusetzen. Jetzt fehlte die Schulbildung, und von herablassender Ignoranz gegenüber der Schule schien nicht mehr viel übrig. Fehlende und unzureichende Schulzeit war ein Moment tiefer Verunsicherung. HELMUT I. und sein Freund hatten z.B. gar nicht den Mut zur Lehrerausbildung und bedurften erst der Bestärkung durch ihren ehemaligen Lehrer: „Na ja, nun hatten wir auch Bedenken, denn wir waren ja immerhin etliche Zeit raus und haben ja nun alles andere inzwischen gemacht als zu studieren, nich.“ Die ‘schulfeindliche’ Attitüde drückte also keinesfalls die wirkliche Problemlage aus.

Ähnliches gilt für die Bedeutung der Eltern (SCHÖRKEN 1984, S. 181-183). Schon das Zitat von ROLF F. („nach ‘m Vierteljahr wären wir auf allen Vieren nach Hause gekrochen“) zeigt, daß die Ablösung nur eine scheinbare war. ALBRECHT U. erzählt über die Kriegsgefangenschaft: „... aber ich wollte nun wieder zu meinen Eltern! Zu den Russen.“ Er erwähnt auch, daß die Eltern das Abiturzeugnis erhielten, ohne zu wissen, ob er noch lebe. Eine Nachricht der Eltern zu bekommen, hatte einen ungeheuren Stellenwert. Alle Befragten setzten einiges in Bewegung, bis zur Flucht aus der Kriegsgefangenschaft, um zu den Eltern zurückzukehren. Wegen der Eltern nahm man auch die russische Besatzungszone in Kauf.

Die Flakhelfer verblieben nach Kriegsende noch längere Zeit in einem deutlichen Spannungsverhältnis zwischen Alter und frühem Erwachsensein einerseits, für das die Ablösung vom Elternhaus der Normalfall wäre, und ihrem Selbstverständnis als Schüler und der Elternabhängigkeit andererseits. Sie befanden sich in einer verlängerten Adoleszenzphase und waren viel weniger erwachsen, als sie es vorgaben. Bei ihrer Rückkehr in die Familie wurden sie wiederum oft abrupt in den Erwachsenenstatus gestoßen, z.B. als Versorger, wenn die Väter gefallen waren. Sie konnten, was im Falle der Interviewten nicht, ansonsten jedoch häufig der Fall war, auch wieder in den Schülerstatus zurückfallen, wenn sie das Abitur nachholten. Man kann geradezu von einer Rollenkonfusion sprechen, die den Pragmatismus der Flakhelfer-Generation, von dem noch die Rede sein wird, weitgehend mit verursachte. Um im Gewirr der Rollenanforderungen zu bestehen, waren sie gezwungen, nach Nützlichkeitsbewertungen zu selektieren. Im Falle der Interviewten entsprach die Wahl der Neulehrertätigkeit diesem Pragmatismus: Sie ersparte das Nachholen des Abiturs und Studienkosten und bot trotzdem rasche Existenzsicherung und Karrierechancen.

2.2 'Haudegen'- und Spieler-Habitus

Bis in die Erzählweise erstreckt sich in den Interviews ein Merkmal, von dem in der Flakhelfer-Literatur nie die Rede ist: ein ironischer bis zynischer Umgang mit den eigenen Erfahrungen. SCHÖRKEN erhielt allerdings von einem Befragten den Hinweis, daß die „akademischen Fragen ... auch akademische Antworten provozieren“ (1985, S. 175). Die Interviews von BUDE (1987) durchzieht ein „heiliger Ernst“, als identifizierten sich die Interviewten mit der ihnen zugeschriebenen „Verkörperung der Bundesrepublik“. In unserer Interviewtengruppe dominiert hingegen ein anderes habituelles Muster: Sie geben sich als Renitente, als 'Haudegen' und 'Spieler'. Durchweg behaupten sie Renitenz schon für ihre HJ-Zeit, v.a. aber die Flakhelfer-Zeit, wo sie häufig in Konfrontationen mit Vorgesetzten gerieten. ALBRECHT U. sagt von sich, daß er „schon damals 'n etwas renitenter Knabe war“. DIETER J. sagt, daß er „bißchen aufmüßig war vielleicht als Jugendlicher“, „immer 'n bißchen angeeckt“ sei, z.B., indem er einmal forderte, „die Goldfasane sollen auch an die Front gehen“. Er rezitiert als Beleg ein „Gedicht“, das er als Marinehelfer mit Mitschülern verfaßt, vervielfältigt und verschickt habe, woraufhin ihm „Wehrkraftzersetzung“ vorgeworfen worden sei: „Kennst du das Land, wo niemand lacht, wo man aus Menschen Kulis macht, wo man statt Kohle Sand verbrennt und wie ein Irrer durch die Dünen rennt. Hier verlor ich Moral und Tugend. Oh Insel Sylt, du Mörder meiner Jugend.“⁸

Die Interviewten springen dabei oft aus der Flakhelfer-Zeit in ihre Zeit als Lehrer. Sie betonen, daß sie auch später nicht den Mund hielten und in Konflikte kamen. ERWIN K. sagt: „Ich bin ein paar mal schon aufgefallen, weil ich eine andere Meinung vertrat.“ Er sei „immer kritisch“ gewesen und habe „viel Ärger mitunter gehabt“. Wohl ist einzuräumen, daß die Betroffenen retrospektiv ihre kritische Haltung in der DDR überbetonen. Da sie aber wenig Schwierigkeiten haben, sich als „Mitläufer“ zu bezeichnen, lassen sich andere Gründe für diese Renitenz annehmen, die aus der Flakhelfer-Sozialisation resultierten: Zum einen fühlten sie sich aufgrund ihrer Jugend schuldlos und als Opfer der NS-Kriegspolitik. Zum zweiten haben sie überlebt und reichlich „Grenzsituationen“ überwunden (SCHÖRKEN 1994, S. 13).

Wenn die Betroffenen z.B. süffisant die Militarisierung in der DDR oder die uniformierte FDJ kommentierten („... habe ich mal ketzerisch gesagt: Das

8 Bemerkenswert ist die offensichtliche Anlehnung an ERICH KÄSTNERS Antikriegsgedicht „Kennst du das Land, wo die Kanonen blühen?“ (1928). Im Interview wurde das leider nicht näher erfragt.

ist dasselbe wie früher, bloß in blau. Damals konnte man sich das noch leisten“), klingt das, als hätten die Flakhelfer sich zuweilen als das ‘schlechte Gewissen’ der „antifaschistischen“ DDR geriert. Der Haudegen-Habitus zeigt sich in Ironie, Sarkasmus und Zynismus, in einer erheblichen Selbstdistanzierung. Über ihre Kriegserlebnisse sprechen sie nicht im Duktus der Trauer, sondern der Farce. Stets werden selbst Verluste noch in Gewinne umgedeutet. Bei ALBRECHT U. durchzieht der ironische Grundton das gesamte Interview, wenn er z.B. lachend sagt: „...ich sag heute noch: Ich hab bloß ‘n Not-Reifezeugnis, merkt man mir heute noch an!“ Die Kriegserfahrung schildert er durchgehend in diesem Tonfall: „...und dann kam ich auf die Idee, mich freiwillig zu melden, als Kriegsoffiziersbewerber bei der Großdeutschen Wehrmacht - da konnte ich mir nämlich die Waffengattung aussuchen, und da bin ich - weil ich nun eh’ mal bei der Flak war -...hab ich gedacht: Da bleibst du! Die sind relativ weit ab vom Schuß...jedenfalls sympathischer als Fußlätscher in Rußland zu sein.“ ERWIN K., der bei der Waffen-SS war, erzählt: „Das [Soldbuch] war natürlich das erste, was wegflog“, es zu behalten „wäre ja Selbstmord gewesen“. Er besaß die Dreistigkeit, sich 1945 bei der sowjetischen Kommandantur als Fahrer zu bewerben, weil er annahm (und damit Recht behielt), daß er als „Russenfahrer“ unverdächtig war.

Diese Jahrgänge unterscheidet von den älteren auch der Blick auf die Kriegsgefangenschaft. Während jene die Kriegsgefangenschaft als politische Lernerfahrung darstellen, sagt z.B. ALBRECHT U.: „Naja, da war ich ... da ging’s einem ja gut: Da hatte man nischt zu verantworten und da brauchte man sich um nischt zu kümmern - außer um sich selber. So bequem hab ich’s nie wieder gehabt wie damals!“ Die Kriegsgefangenschaft ist bei ihm eine Reihung von komischen Anekdoten: über betrunkene GI’s, die mit ihm den 8. Mai begießen, über „seinen“ französischen Bauern oder über den Bergbau, dem er sich entzog, weil er ihm „zu finster und zu schmutzig“ war.⁹

Mit Vorliebe schildern die Interviewten Situationen, in denen sie durch Cleverness glänzten. So verschafften sich ALBRECHT U. und DIETER J., die nach ihrer Heimkehr in den Wismut-Uranbergbau zwangseingewiesen werden sollten, trickreich ärztliche Atteste. ERWIN K., ehemaliger Schüler einer NS-Eliteschule und Waffen-SS-Angehöriger, ließ sich in der DDR zum Gemeindevertreter wählen: „Parteiloser für die Gewerkschaft wirkte ja immer gut,

9 Hin und wieder wird das durchbrochen, so wenn ALBRECHT U. über seine Lektüre von VERCORS’ „Das Schweigen des Meeres“ berichtet, der Geschichte eines deutschen Offiziers, der während der Besatzung bei einer französischen Familie einquartiert ist und sich für einen „Kulturmenschen“ hält.

ja. Alle vier Jahre wurde neu gewählt, also habe ich immer weiter kandidiert und da konnte ich sagen, solange ich durch dieses Sieb nicht durchfalle, bin ich aufgrund meiner Vergangenheit relativ sicher.“ Er unterrichtete Geschichte und Staatsbürgerkunde und war nach 1989 noch Lehrer für Politische Bildung. ECKHARD V., Englisch- und Lateinlehrer an einer Ostberliner Erweiterten Oberschule, arbeitete nach der Westflucht seiner Tochter 1978 als Aushilfslehrer. Nach dem Mauerfall meldete er in West-Berlin einen Wohnsitz an, pendelte zwischen beiden Teilen der Stadt, bis er seinen Pensionsanspruch gesichert hatte, und siedelte dann nach Bayern um.

Sprachliche Wendungen („Holzauge sei wachsam“, „Vorsicht ist die Mutter der Porzellankiste“ u.ä.) unterstreichen die Spieler-Mentalität. So resümiert ERWIN K. lakonisch: „Klar, es ist ein Hazardspiel gewesen, aber man hat sich dran gewöhnt.“ Diese Mentalität ist gewiß Resultat der Kriegserfahrung, wo „alle Verhaltensmöglichkeiten auf das bloße Überlebenwollen“ reduziert waren (SCHÖRKEN 1985, S. 238). Das „Spiel“ erscheint als typische Verarbeitungsweise von Jugendlichen, die zu wenig „Normalität“ erlebt hatten und für die die Zukunft unbestimmt war. Im Ergebnis wurden für sie Situationen, die unterhalb der Entscheidung Tod - Leben lagen, *dauerhaft* von sekundärer Bedeutung. „...wenn ich so will, wie oft also der Tod schon auf der Schulter gegessen hatte, ist ja sagenhaft, ja. Und dann hat man wahrscheinlich auch ‘ne ganz andere Einstellung zum Leben dann, wenn man so was hinter sich hat, ja. ... Man hat nicht die Angst ..., man weiß, das kann man in den Griff kriegen“ (HELMUT I.).

Hohe Risikobereitschaft und ein ausschließlicher Glaube an die *eigene* „Tüchtigkeit“ wurden schon früh als Generationsmerkmale ausgemacht (FEND 1990, S. 233f.). Die Interviewten kultivieren diese geradezu. „Überleben“ wurde zum Maß ihrer Moral, Opportunismus ihre Überlebensstrategie. Den ausgestellten ‘Haudegen’- und ‘Spieler’-Habitus könnte man aber auch so deuten, daß er Unsicherheit überdeckt. Er läßt sich als Ausdruck des latenten Unbehagens interpretieren, daß sie im Grunde an nichts glauben - außer an sich selbst.

2.3 Pragmatismus statt Idealismus

Zu den in der Literatur festgestellten augenfälligsten Merkmalen der Flakhelfer-Generation gehört ihr Pragmatismus der Lebensbewältigung. Dafür findet sich in der Interviewtengruppe nur Bestätigung. Ob Kennzeichnungen wie „Funktionstüchtigkeit“ und „Entsubjektivierung“ (BUDE 1987, S. 70, 99) dafür angemessen sind, durch die die Generation „nicht Subjekt, sondern Objekt der Geschichte“ war (DIETRICH 1996, S. 33), scheint eher fraglich. Die

Interviewten entschieden sich aus rein pragmatischen Erwägungen für den Lehrerberuf: „nach dem Motto: Was ist das Günstigste unter diesen Bedingungen (HELMUT I.). „Man griff also in der Regel nach dem ersten besten sich bietenden Strohalm, um sich daran hochzuziehen“ (WERNER F.). „Da habe ich gesagt, Spatz in der Hand, umsatteln kannst du vielleicht später doch noch“ (ERWIN K.). ERWIN K. kommt an einer späteren Stelle des Interviews, als er über die Zusatzrente für Lehrer spricht, darauf zurück: Lehrer sei er geblieben, „nicht bloß aus reinem Idealismus ... hier muß man auch mal ein bißchen real denken“.

Die Interviewten sind sich, wie man sieht, der Differenz zwischen den „idealistischen“ Erwartungen (der „antifaschistisch-demokratischen Schulreform“) und den eigenen Motiven, ihre Lebensziele durchzusetzen, bewußt. Das zeigt eine Passage bei HELMUT I., in der er diese Erwartungen in sein Verständnis übersetzt: „Es kann sein, daß ja diejenigen, die Neulehrer geworden sind, grundsätzlich erstmal - *jetzt mal etwas pathetisch gesprochen* - bereit waren, aus dem alten Schlamassel, ... Kriegs- und Nachkriegszeit, herauszukommen.“ Man kann Wort für Wort verfolgen, wie sich der beabsichtigte Sinn der Aussage verändert. Der Versuch der idealistischen Überhöhung mißlingt, am Schluß ist HELMUT I. doch wieder „bei sich“. Das Pathos liegt den Interviewten nicht.

Pragmatismus statt Idealismus kennzeichnet diese frühzeitig desillusionierte Generation. Das erstreckt sich auch auf ihren Umgang mit Politik, wie die ernüchternden Antworten auf Fragen zum politischen Bewußtsein zeigen. DIETER J. berichtet aus der Kriegsgefangenschaft von einer Goebbels-Rundfunkrede im April 1945, von der bei ihm haften blieb: „Europa wird niemals bolschewistisch!“ Es ist nicht klar, ob ihm das als absurde Durchhalteparole oder als Hoffnungsschimmer erschien. DIETER J. war Hauptjugzugführer im Jungvolk gewesen. Als er aus der Kriegsgefangenschaft in seine Heimatstadt zurückkehrte, machte er Zwischenstation in einer Tanzgaststätte:

„...na ja, da bin ich gleich rein da und geguckt, wer nun schon da ist und wer nicht, na ja und da saßen schon einige, mit denen ich früher im Jungvolk zusammen war, die waren schon in der FDJ, die war gegründet worden. ... da bin ich gleich am ersten Abend gleich in die FDJ eingetreten, ich war noch gar nicht zu Hause. Na ja, weil das alles Bekannte waren, der eine war Fähnleinführer gewesen beim Jungvolk, der eine war Jungzugführer.“

Später wurde er dafür von einem KPD-Mitglied, das für diesen raschen Wechsel kein Verständnis aufbrachte, „angegriffen“. Für DIETER J. war es offenbar kein Problem. Auch ERWIN K. ging ganz pragmatisch vor: „Um ein

gutes Alibi zu haben“, trat er der SPD bei, für die ein Lehrerausbilder „die Werbetrommeln“ gerührt habe. „Für uns war ja nun klar, Alibi brauchten wir, wir waren ja alle keine Nazis, ist ja ein ganz klarer Fall. Obwohl wir in der HJ waren, bei der Waffen-SS...“

ALBRECHT U. läßt die Interviewerin bei der Frage, inwieweit Politik für ihn als Neulehrer eine Rolle gespielt hätte, regelrecht auflaufen. Er antwortet zunächst mit einer Gegenfrage, als verstünde er nicht, was gemeint ist:

U: Politik 'ne Rolle gespielt?

I: Also, gab's schon so was wie, weiß ich, Werbung für die Partei oder solche Sachen?

U: Nee.

I: Weil, also manche meiner Gesprächspartner, sind schon '46, '47 damit konfrontiert worden ...

U: Nee. Die haben mich natürlich für die Gewerkschaft geworben und ich bin auch eingetreten, aber ich kann mich nicht. Ich hab keine Vorstellung davon, ob's an dieser Schule eine Parteigruppe oder sowas gab. Sicherlich gab's da. Natürlich gab's Genossen ...
Aber: Politik ...?

I: Sie sind auch gar nicht gefragt worden, nein? Auch bei der Einstellung nicht?

U: Ach Gott!

I: Also...'48, '49 ...

U: Ja, bei der Einstellung haben die mich gefragt: Wie stehen Sie zu den politischen Parteien in der DDR, nein, in der Ostzone. - Ich sage: Entschuldigen Sie mal, wieviel gibt's denn? Ich kenn sie ja noch gar nicht. Ich bin erst seit einem Monat hier! ... Wissen Sie: Es hat mich nicht interessiert! Es ist an mir vorbeigegangen. Deswegen hab ich's auch absolut vergessen.“

Er resümiert dann: „Naja, meine Ideologie bestand darin, daß wir keinen Krieg mehr machen durften - ich hatte ja gerade erst einen hinter mir!...Ja, und das war's dann auch schon.“ ALBRECHT U. trat erst 1961, als wissenschaftlicher Mitarbeiter einer Universität, in die SED ein. Doppeldeutig ist sein Kommentar dazu: „Ich bin nicht einfach so ... aus freien Stücken, sondern schon als erwachsener Mensch mit 'ner reiflichen Überlegung in die Partei gegangen.“ Er will sagen, er sei nicht spontan und unüberlegt SED-Mitglied geworden. „Nicht aus freien Stücken“ bedeutet aber: nicht aus eigener Entscheidung. Es handelt sich nicht nur um einen Versprecher, sondern die Sprache verrät die Doppelbödigkeit des Handelns. Bedeutsam ist seine weitere Begründung, er war zu dieser Zeit Assistent bei dem Romanisten WERNER K.: „Mensch, wenn ein Mann wie WERNER K. als Bankdirektorensohn aus Freiburg im Breisgau Kommunist wird, der muß doch 'n Grund dafür haben! Der ist doch ein hochintelligenter Mensch! Und der hat also sogar sein Leben dafür eingesetzt ...! Das kann doch nicht für...Das ist doch kein Opportunismus!“ Er wiederholt diese Argumentation an anderer Stelle, nun noch mit dem Zusatz: „Da muß

doch am Kommunismus was dran sein.“ Zum einen sieht man daran, wie ALBRECHT U. mit dem - nicht erhobenen - Opportunismus-Verdacht ringt. Zweitens gerät die Bedeutung von Leitfiguren für die eigenen politischen Optionen in den Blick. In der Begründung ist aber drittens auch der elitäre Oberschüler-Habitus unverkennbar: Nichts zeigt im Grunde stärker die Distanz zum ‘Kommunismus’ als die Verwunderung darüber, daß ein Bürgerlicher, der es ‘nicht nötig’ hätte (noch dazu ein ”intelligenter“!), KPD-Mitglied war. Eine ähnliche Orientierung findet sich bei ROLF F.: „Ja, ich meine, überlegen Sie doch mal, wo sind denn die ganzen in der Emigration gewesenen Schriftsteller mit Bedeutung und mit Rang und Namen hingegangen? Die sind in die DDR gekommen!“

Das politische Leitbild der Flakhelfer waren kaum die proletarisch-kommunistischen Vertreter der Gründergeneration.¹⁰ Dem entspricht auch die ironische Abwertung „primitiver“ politischer Propaganda und ihrer Vertreter. Sie ist distinktiver Ausdruck eines elitären Selbstverständnisses, die allerdings ebenso dazu verleitet, den Stellenwert des Politischen überhaupt zu relativieren, weil man nicht „tagtäglich“ mit „ideologischem Bumbum“ (ROLF F.) konfrontiert wurde. Das ermöglicht wiederum die partielle Reinhaltung der „Ideen“ des Antifaschismus und des Sozialismus: „... von den Idealen her ist es ja an sich, hätte es ja zum Paradiese führen sollen“ (DIETER J.).

In die SED sind die meisten Interviewten erst später eingetreten, was unübersehbar mit ihren Karrieren zu tun hat. DIETER J. wurde 1954 SED-Mitglied und räumt ein, „daß mich die gesellschaftliche Entwicklung in den 50er Jahren auch so geprägt hat, weil man als junger Mensch Entwicklungschancen hatte, daß ich überzeugt war, daß der Sozialismus die richtige Gesellschaftsordnung werden kann, nich.“

„... also erstensmal was verlockend war, einmal, ich meine, wenn Sie hier gelebt haben, wissen Sie das ja, nich, Frieden, kein Krieg, jeder hat Arbeit, Ausbildungsmöglichkeiten, Entwicklungsmöglichkeiten. Im Westen wäre ich mit 25 Jahren nicht Direktor einer Berufsschule geworden, auch damals nicht.“

Wie doppelbödig das wieder ist, zeigt eine andere Stelle des Interviews: ”Ich war überzeugt, daß der Sozialismus jetzt der gängige Weg ist.“ Auch im Politischen schlägt der Pragmatismus der Lebensbewältigung durch. Natürlich wußten die Betreffenden, daß die Partei-Mitgliedschaft für eine berufliche

10 „Erich Honecker hat ja 10 Jahre da gesessen in Brandenburg, was er da so richtig gemacht hat, weiß ich auch nicht, aber ich habe ja noch sein Buch da, wenn ich Zeit habe, werde ich darin mal lesen, ‘Mein Leben‘“ (DIETER J.).

Karriere unabdingbar war; nur zwei Interviewte traten 1953 bzw. 1958 aus der SED aus. Daß sie durch die NS-Sozialisation gut konditioniert waren, zeigt ganz offen eine Aussage von ERWIN K.: „Wenn man ... selber die Zeit mitgemacht hat mit einer anderen Farbe, dann wußte man doch genau, wo es hingehet.“ Er beschreibt sein Lehrersein als ständige Gratwanderung, bei der er „das staatliche Stimmungsbarometer beachten“ mußte. Die Lehrer seien froh gewesen, „wenn sie eine Meinung vorgesetzt bekamen, die sie hören durften“. Niemand habe hinter die Fassade geschaut: „wenn die tatsächlich einmal dahinter geguckt hätten, wäre es eine Katastrophe gewesen“. Mit dem Druck auf die Schüler, z.B. der Jagd auf lange Haare und Jeans, hätten sich die Lehrer nur „zum Löffel gemacht“.

Am Ende steht bei ERWIN K. ein Resümee, das ein Generationsbild abgeben könnte: „Bloß, von dem berühmten aufrichtigen Gang usw. usf. sind wir ja ein bißchen weit entfernt.“ Opportunismus als Lebensbewältigungsstrategie schlechthin? Aber ERWIN K. spricht nicht vom „aufrechten“, sondern vom „aufrichtigen Gang“. Die Lebensbewältigungsstrategie war eine des „Verbergens“. Die permanente Doppelbödigkeit in der Sprache ist Ausdruck dessen, daß die Betroffenen stets etwas von sich zurückgehalten, eine Rolle gespielt haben und daß sie das Rollenspiel ziemlich perfekt beherrschten. Denkt man an die Rollenvielfalt, die die Flakhelfer als Schüler, HJ-Mitglieder und ‘Soldaten’ innehatten, und ihr Vermögen, je nach Situation mit diesen Rollen zu spielen, könnte man dies als Sozialisationsresultat ansehen.

3 Ein Generationsprofil - Fazit

Die Flakhelfer stehen im Generationszusammenhang der „Aufbau-Generation“ der DDR, zu dem hier die Jahrgänge 1919 bis 1929 gerechnet werden. Die prägenden Erfahrungen dieser Generation sind mit „NS-“ oder „HJ“-Sozialisation nicht hinreichend zu beschreiben. Kriegs-, Wiederaufbau- und Aufstiegserfahrung sind nicht ohne weiteres zu trennen. Der Zusammenbruch des „Dritten Reiches“ und der wirtschaftlichen Neuanfang erwiesen sich für diese Generation eher als begünstigende denn als hemmende Faktoren. Die Angehörigen dieser Generation erfuhren die DDR als eine Gesellschaft neuer Chancenfindung, als „Aufsteiger-gesellschaft“, die aufgrund des Elitenwechsels und der Westfluktuation zugleich auf sie angewiesen war.

Die Rede von der „doppelt betrogenen Generation“ (BUDDRUS 1993) oder vom „Objekt der Geschichte“ (DIETRICH 1996, S. 33) weist dieser Generation - quasi in Umkehrung der Zuschreibungen im NS wie in der DDR – einseitig einen Opferstatus zu. Ohne deren subjektive Interessen zu bedienen, wäre der

‘sozialistische’ Aufbau nicht realisierbar gewesen. In der „Aufbau-Generation“ gibt es demgemäß die charakteristische Selbstbeschreibung: „Ich wurde gebraucht“. Umworben und nach oben getragen, konnte diese Generation das Selbstbewußtsein ausprägen: „Ohne mich ging nichts“. Sie lebte denn auch in der Gewißheit, daß die DDR *ihr* Projekt war.

Dieses Selbstverständnis wurde öffentlich initiiert und gestärkt. Von politischer Schuld freigesprochen und zur Wiedergutmachung durch Aufbauarbeit gefordert, wurde sie bald dem antifaschistischen Gründungsmythos einverleibt. Solange die DDR existierte, mußte sie sich nie - wie die westdeutsche Generation - öffentlich mit dem Stigma der „HJ-Generation“ konfrontiert sehen. Allein ihr Verbleiben in der DDR war quasi ein Bekenntnis zum Antifaschismus. Deshalb ist es auch idealisiert, von dieser Generation als „bekehrten Kadern der SED“ (SCHÖRKEN 1994, S. 142) zu sprechen. Der „Aufbau-Generation“ gelang es wie keiner weiteren Generation nach ihr, dem gesellschaftlichen System in der DDR ihren Stempel aufzudrücken, bis sie sich am Ende selbst überlebt hatte. Sie hatte dennoch große Schwierigkeiten, ‘auszusteigen’. Daß ohne sie ‘nichts ginge’, glaubte sie sogar noch im Zusammenbruch der DDR.

Von einer „*Flakhelfer-Generation*“ zu sprechen, hieße vorschnell den Selbstbeschreibungen der (westdeutschen!) Akteure zu folgen, die sich über ein „Schlagwort“ definiert (MANNHEIM 1964, S. 545) und damit erfolgreich durchgesetzt haben. Es spricht jedoch viel dafür, die Flakhelfer als die „strategische Gruppe“ (LEGGIEWIE 1995, S. 87) zu sehen, deren Durchsetzungskraft die „Aufbau-Generation“ insgesamt ihr Beharrungsvermögen in der DDR verdankt.

Die Bezeichnung „HJ-Generation“ für den gesamten Generationszusammenhang wird durch die Flakhelfer-Jahrgänge eher in Frage gestellt. Jene waren weitgehend unter den Bedingungen der Kriegsgesellschaft und der Erosion des NS-Systems sozialisiert. Gleichzeitig der Schule, der HJ und dem Militär unterstellt, war diese Sozialisation extrem ambivalent. Sie lockerte einerseits die Bindung an die HJ und band die Jugendlichen an das Militär. Die Überforderungen des Militärdienstes festigten jedoch im Nebeneffekt die Rückbindung an Schule und Elternhaus. Das Selbstverständnis der Flakhelfer war ein elitäres Oberschüler-Selbstverständnis,¹¹ jedoch gebrochen durch die defizitäre Schulbildung. Sozialisations- und Bildungsdefizite verdichten sich symbolisch im „Reifevermerk“. Kennzeichnend für die Flakhelfer war die

11 Es ist wohl kein Zufall, daß der einzige Berufsschüler (Jg. 1928), Sohn eines kommunistischen Arbeiters, in beinahe jeder Hinsicht vom beschriebenen Muster abweicht.

Rollenkonfusion: zwischen „Schüler“ und „Erwachsenem“, „Soldat“ und „Hitlerjungen“, „Sohn“ und „Familienvorstand“. Diese Rollenkonfusion und der zentrale Stellenwert des Überlebens haben den „Haudegen“- und „Spieler“-Habitus erzeugt, der hier als hervorstechendes Merkmal gezeichnet wurde. Beides hat Wertsetzungen extrem verschoben. Überleben erhielt einen Eigenwert, alles übrige war „Spiel“. Das „Spiel“ mit unbeeinflussbaren Gegebenheiten ist das (zynische) Resultat der Flakhelfersozialisation. Man kann es auch Opportunismus nennen, passiv ist diese Lebensbewältigungsstrategie aber nicht.

Die Flakhelfer waren der Teil ihrer Generation, der sich am leichtesten von der belastenden NS-Vorgeschichte lösen konnte, weil sie sich der Zwangsideologie nicht verschrieben hatten. Ihr Pragmatismus war die Gegenreaktion auf die geforderte „heroische Identifikationsgeste“, die schon während der Flakhelferzeit, erst recht nach Kriegsende dysfunktional war (FEND 1990, S. 202). Der Zusammenbruch des NS hatte Pathos und Idealismus ad absurdum geführt. Vergleichbare politische Anforderungen in der SBZ/DDR wurden zunächst gar nicht wahrgenommen oder instrumentell bedient. Politische Abstinenz charakterisierte die Flakhelfer auch in der frühen DDR. Das veränderte sich mit den zunehmenden Aufstiegschancen. Mit der Verknüpfung von Aufstieg und politischer Verpflichtung konnte aber die Entwicklung in der DDR wiederum in den vertrauten Schemata wahrgenommen werden. Die Doppelbödigkeit im Sprechen und Handeln, die Strategie des „Verbergens“ und das Rollenspiel konnten reaktiviert werden. Pragmatismus und ‘Opportunismus’ erwiesen sich als weiterhin tragfähige Lebensbewältigungsstrategien. Es macht wenig Sinn, diesen Pragmatismus an normativen - bürgerlichen oder antifaschistischen – Tugendkatalogen zu messen. Elaborierte bürgerliche Wertvorstellungen haben die Flakhelfer wohl nicht entwickelt. Eine Wertnorm wie „Aufrichtigkeit“ war auch anachronistisch, mit ‘doppeltem Boden’ zu leben, aber funktional.

Die ambivalente Sozialisation der Flakhelfer im NS hatte für die DDR-Gesellschaft ambivalente Folgen. Die „Gewöhnung an Autorität, Gehorsam und eine hierarchisch verstandene Gesellschaftsordnung“, in der man als einzelner „nichts zu bestellen“ hat, wirkte nach (SCHÖRKEN 1985, S. 230), ebenso jedoch die Fähigkeit, „Parolen, Aufrufe, politische Sinnbegründungen abzuschütteln“ (ebd., S. 226). Diese Autoritätshörigkeit bei „Glaubensvorbehalt“ stabilisierte das politische System der DDR, höhle es aber gleichzeitig aus. Die begrenzte Identifikation mit dem Gesellschaftssystem, die weitgehend auf persönlichen Entfaltungsmöglichkeiten und der Erfüllung privatistischer Bedürfnisse (Bildung, Arbeit, Aufstieg) beruhte, verleiht diesem

Teil der „Aufbau-Generation“ Züge einer modernen Generationsgestalt, wie sie der „skeptischen Generation“ zugeschrieben wurden (FEND 1990, S. 205). Das Leben mit „doppeltem Boden“ konnte als Lebensbewältigungsstrategie - im Gegensatz zum Aufbau- und Aufstiegsoptimismus - auch erfolgreich an die nächsten Generationen vermittelt werden.

Literatur

- BUDE, H.: Deutsche Karrieren. Lebenskonstruktionen sozialer Aufsteiger aus der Flakhelfer-Generation. Frankfurt a. M. 1987.
- BUDDRUS, M.: Die doppelt betrogene Generation. Aspekte der Jugendgeschichte und der Jugendpolitik in der SBZ/DDR (1945-1952). In: Jahrbuch für Historische Bildungsforschung 1 (1993), S. 265-299.
- DE BRUYN, G.: Zwischenbilanz. Eine Jugend in Berlin. Frankfurt a. M. 1992.
- DIETRICH, G.: Karrieren im Schnellverfahren: die HJ-Generation in der frühen DDR. In: hochschule ost 2/1996, S. 25-34.
- ERBE, G.: Schriftsteller in der DDR. Eine soziologische Untersuchung der Herkunft, der Karrierewege und der Selbsteinschätzung der literarischen Intelligenz im Generationenvergleich. In: Deutschland Archiv 20 (1987), S. 1162-1179.
- FEND, H.: Sozialgeschichte des Aufwachsens. Bedingungen des Aufwachsens und Jugendgestalten im zwanzigsten Jahrhundert. Frankfurt a. M. 1990.
- FERRET, C.: Bibliothekare in der DDR. Erfahrungen einer Generation. In: BIOS 8 (1995), S. 235-241.
- GRUNER, P./MESSMER, H.: Die Neulehrer - Biographien, Karrieremuster und Bedeutung. In: GEIBLER, G. u.a. (Hrsg.): In Linie angetreten. Die Volksbildung der DDR in ausgewählten Kapiteln. Berlin 1996, S. 315-442.
- GRUNER, P.: Die Neulehrer - ein Schlüsselsymbol der DDR-Gesellschaft. Biographische Konstruktionen von Lehrern zwischen Erfahrungen und gesellschaftlichen Erwartungen. Weinheim 2000 (im Druck).
- LEGGIEWIE, C.: Die 89er. Portrait einer Generation. Hamburg 1995.
- LINDNER, R.: Kulturtransfer. Zum Verhältnis von Alltags-, Medien- und Wissenschaftskultur. In: Berliner Journal für Soziologie 4 (1994), S. 193-202.
- MANNHEIM, K.: Das Problem der Generationen, 1928/29, In: K.M.: Wissenssoziologie. Berlin/Neuwied 1964, S. 509-565.
- MOSES, D.: Die 45er. Eine Generation zwischen Faschismus und Demokratie. In: Neue Sammlung 40 (2000), S. 233-263.

- NICOLAISEN, H.-D.: Die Flakhelfer. Luftwaffen- und Marinehelfer im Zweiten Weltkrieg. Berlin/Frankfurt a. M./Wien 1981.
- NIETHAMMER, L.: Erfahrungen und Strukturen. Prolegomena zu einer Geschichte der Gesellschaft der DDR. In: KAELBLE, H./KOCKA, J./ZWAHR, H. (Hrsg.): Sozialgeschichte der DDR. Stuttgart 1994, S. 95-115.
- REICH-RANICKI, M. (Hrsg.): Meine Schulzeit im Dritten Reich. Erinnerungen deutscher Schriftsteller. München 1993.
- ROSENTHAL, G.: Die Hitler-Jugend-Generation. Biographische Thematisierung als Vergangenheitsbewältigung. Essen 1986.
- SCHLEGELMILCH, C.: Deutsche Lebensalter. Erkundungen in einer sächsischen Kleinstadt. In: Prokla 91. Zeitschrift für kritische Sozialwissenschaft 23 (1993) 2, S. 269-295.
- SCHÖRKEN, R.: Luftwaffenhelfer und Drittes Reich. Die Entstehung eines politischen Bewußtseins. Stuttgart 1985.
- DERS.: Jugend 1945. Politisches Denken und Lebensgeschichte. Frankfurt a. M. 1994.
- STOCK, M.: Bildung zwischen Macht, Technik und Lebensstil. Das Beispiel der "sozialistischen Intelligenz" in der DDR. In: HÄDER, S./TENORTH, H.-E. (Hrsg.): Bildungsgeschichte einer Diktatur. Weinheim 1997, S. 295-333.
- TITZE, H.: Die zyklische Überproduktion von Akademikern im 19. und 20. Jahrhundert. In: Geschichte und Gesellschaft 10 (1984), S. 92-121.

Anschrift der Autorin:

Dr. Petra Gruner

Pädagogisches Landesinstitut Brandenburg

14947 Ludwigsfelde-Struveshof

Das „Jahrbuch für historische Bildungsforschung“ widmet sich in interdisziplinärer Orientierung der historischen Analyse von Bildung, Erziehung und Sozialisation, den alltäglichen und institutionellen Bedingungen des Aufwachsens, der Geschichte von Kindheit und Jugend und von Medien der Vergesellschaftung.

Band 6 (2000) stellt als *Hauptthema* zunächst *Kindheiten* vor, in ihrer unterschiedlichen Gestalt und pädagogischen Wahrnehmung seit dem 18. Jahrhundert: für das Waisenhaus in Halle, für randständige Jugendliche in Weimar, geistigbehinderte Kinder in Berlin und Kinder des Adels in Deutschland. Danach wird das *Lager als Erziehungsform des 20. Jahrhunderts* analysiert, am Exempel der NS-Erziehung und für die Erziehungslager des New Deal in den USA.

Die *Beiträge* behandeln naturwissenschaftliche Lektüre von Frauen vor 1800, den Schulbau in Berlin im frühen, die Verwaltung des preußischen Bildungswesens in der Mitte und die Lehrlingsausbildung im ausgehenden 19. Jahrhundert sowie, für das 20. Jahrhundert, die pädagogische Arbeit im religiösen Sozialismus und die Wahrnehmung der Volksgemeinschaft bei rheinischen Industriellen. Zur *Diskussion* wird die bildungshistorische Forschung zum Mittelalter kritisch resümiert und die *Quellenedition* zeigt Debatten über lokale und allgemeine Bildung in ihrer frühen Form im 18. Jahrhundert. Unter der Rubrik *Erinnerung und Reflexion* wird belegt, wie unterschiedlich die Vergangenheitskonstruktionen in Ost und West selbst bei den vergleichbaren Generationen der Nachkriegszeit, für „Flakhelfer“ und die „Aufbau-Generation“, aussehen.



ISSN 0946-3879
ISBN 3-7815-1119-7



9 783781 511194