

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 9

Bad Heilbrunn, Obb. : Klinkhardt 2003, 351 S. - (Jahrbuch für Historische Bildungsforschung; 9)



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 9. Bad Heilbrunn, Obb. : Klinkhardt 2003, 351 S. - (Jahrbuch für Historische Bildungsforschung; 9) - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-57411 - DOI: 10.25656/01:5741

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-57411>

<https://doi.org/10.25656/01:5741>

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

Jahrbuch für Historische Bildungsforschung Band 9



JAHRBUCH FÜR
HISTORISCHE BILDUNGSFORSCHUNG
BAND 9

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

Johannes Bilstein (Düsseldorf) – Peter Dudek (Frankfurt a. M.) –
Klaus Harney (Bochum) – Heidemarie Kemnitz (Braunschweig) –
Martin Kintzinger (Münster) – Martin Kipp (Hamburg) –
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 9



KLINKHARDT

2003

VERLAG JULIUS KLINKHARDT • BAD HEILBRUNN / OBB.

Abbildung Umschlagseite 1:

Titelkupfer aus:

Wolke, Chr. H.:

Virtes Lesebuch für sechs- bis virzehnjarije Kinder
und für ire si belerenden und erzihenden Freunde.

Berlin u. Leipzig 1822.

Der dargestellte Raum regt fünf Kinder und ihre Eltern zum Lernen an.
Das „Denklehrzimmer“ ist dort auf S. 42 f. ausführlich beschrieben.

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 Erziehungswissenschaften, 10099 Berlin

Korrespondenzadresse:

Bettina Eweleit,

Humboldt-Universität, Institut für Erziehungswissenschaften, 10099 Berlin

Tel. 030/2093-4102, Fax 030/2093-4159

E-Mail: bettina.eweleit@rz.hu-berlin.de

2003.12.h. © by Julius Klinkhardt.

Das Werk ist einschließlich aller seiner Teile urheberrechtlich geschützt.

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

Gesamtherstellung:

WB-Druck GmbH & Co. Buchproduktions-KG, Rieden

Printed in Germany 2003

Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier

ISBN 3-7815-1283-5

ISSN 0946-3879

Inhalt

I Pädagogik in Diktaturen: Militarismus und Nationalsozialismus

Heinz-Elmar Tenorth

Pädagogik der Gewalt

Zur Logik der Erziehung im Nationalsozialismus 7

Anke Klare

Die Deutschen Heimschulen 1941–1945

Zur Gleichschaltung und Verstaatlichung kirchlicher, privater
und stiftischer Internatsschulen im Nationalsozialismus 37

Nobuo Fujikawa

Pädagogik zwischen Rassismus und Vernichtung fremder Kulturen

Die Pädagogik von Sawayanagi Masatarô 59

Torsten Schwan

Dem Nationalsozialismus gefolgt und gescheitert?

Zur Verortung der Jenaplan-Pädagogik im
polykratischen NS-Erziehungssystem 91

II Abhandlungen

Liliane Weissberg

Kein Ort, nirgends. Gedanken zum Berliner jüdischen Salon 119

Ludwig Boyer

Elementarunterricht zur Zeit der maria-theresianischen

Schulreform in Österreich 145

Einige Quellen und Beiträge zur Realgeschichte

Volker Gedrath

Bürgerliche Sozialreform und Frauenbildung im deutschen Vormärz 173

Almut Körting

Die Mission der Jugend

Jugendkultur-Aktivismus in der Jugendbewegung 197

Meike Sophia Baader
Persönlichkeitsbildung als Aufgabe von Schule um 1900 225

Sabine Andresen
Sozialpädagogische Kindheitskonzepte in der Weimarer Republik 249

Carl-Ludwig Furck
Das Pädagogische Zentrum in Berlin – eine Verbindung
von Wissenschaft und Praxis
Rückblick auf ein gescheitertes Projekt 269

III Quelle und Kommentar

*Jan Briffaerts/Marc Depaepe/
Pierre Kita Kyankenge Masandi*
Erziehung und Unterricht in Belgisch-Kongo 283

IV Diskussion und Kritik

Karin Büchter/Martin Kipp
Historische Berufsbildungsforschung
Positionen, Legitimationen und Profile – ein Lagebericht 301

V Erinnerung und Reflexion

Stefan Dyroff
Organisation und Erinnerung in Deutschland und
Polen am Vorabend des Ersten Weltkrieges 325

Pädagogik der Gewalt Zur Logik der Erziehung im Nationalsozialismus

Die Pädagogik des nationalsozialistischen Deutschland wird in der historischen Bildungsforschung unterschiedlich beurteilt, als Bruch mit den besseren Traditionen abendländischer Erziehung seit der Aufklärung und insofern als „Unpädagogik“ (BLANKERTZ 1982, S. 272), oder als Exempel der Deformation, die Erziehung in der bürgerlichen Gesellschaft immer neu erleiden muß (GAMM 1964/1984). Beide Lesarten sind unbefriedigend, weil sie eher normativ abwehren, statt kritisch zu analysieren: In der These der „Unpädagogik“ wird schon kategorial eine Differenz erzeugt, die den Pädagogen vor dem Erschrecken angesichts der systematisch möglichen Implikationen seiner eigenen Praxis bewahrt; in der gesellschaftstheoretischen Interpretation wird im wesentlichen eine Erklärung über Externalisierung erzeugt, in der historisch-sozialen und ökonomischen Faktoren zugeschrieben wird, was als falsche oder illegitime Erziehung dargestellt wird. Beide Erklärungsversuche versagen deshalb auch angesichts unerwarteter Tatsachen, wie sie z.B. in der retrospektiv-positiven Würdigung der NS-Erziehung durch die Betroffenen ebenso auftreten wie in den unübersehbaren Indizien für systematische Grenzen der Indoktrination.

Die nachfolgende Abhandlung gilt deshalb nicht primär der Darstellung neuer Einzelheiten als vielmehr dem Versuch eines systematischen Analyseangebots. Es geht darum, die Pädagogik des nationalsozialistischen Deutschland als eines der Systeme der neuzeitlichen Erziehung zu interpretieren und auch die irritierenden Effekte, die Wirkungen oder die Erfahrungen des Scheiterns der besonderen Logik ihrer Praxis, also den spezifischen Mechanismen dieses pädagogischen Systems zuzurechnen. Ausgangspunkt ist eine Theorie, die Erziehung in der Moderne im wesentlichen über Macht und Gewalt kategorial und über ein System von Praktiken empirisch (und damit auch in ihrer Varianz) zu bestimmen sucht. Normen und Intentionen sind bei dieser Analyse zwar nicht ausgespart, sondern als Teil der diskursiven Praktiken, also der Reflexion, Element des Systems der Erziehung (aber nicht zuerst der Focus des analysierenden Beobachters). Die Untersuchung geht von der These aus, daß Normen und Intentionen weder analytisch noch in der

Absicht der Kritik allein hinreichend sind, das NS-System als Pädagogik zu verstehen, und d.h. als eine spezifische, auf der Basis von Gewalt und Gewaltandrohung realisierte Sozialisationsordnung.

I Erziehung – Macht – Gewalt: systematische Ausgangsüberlegungen

„Erziehung“, so hat schon WILHELM FLITNER formuliert, „bedeutet eine Ausübung von Macht über Menschen“. Der Nestor der deutschen Erziehungswissenschaft im 20. Jahrhundert sieht diese Machtausübung darin legitimiert, daß „der aufwachsende junge Mensch ... von vielerlei Nötigungen freigehalten (wird), er wird in der Regel wirtschaftlich versorgt und vor dem Gesetz nicht verantwortlich gemacht, in diese Lücken tritt aber seine Unterwerfung unter die erziehenden und lehrenden Gewalten.“ (FLITNER 1965, S. 166) FLITNER, so mag man einwenden, zeige damit nur sein traditionales und konservatives Denken, aber mit der engen, ja kategorialen Verbindung von Erziehung, Macht und Gewalt steht er nicht allein. „Macht steckt in Erziehung wie ein Stachel ... im Fleisch. Sie ermöglicht Erziehung und kann sie zerstören“, schreibt aktuell eine postmoderne Theoretikerin der Erziehung (MEYER-DRAWE 2001, S. 44). Bei PIERRE BOURDIEU und JEAN-CLAUDE PASSERON wird schließlich unter dem Titel einer „Theorie der symbolischen Gewalt“ der Begriff der „pädagogischen Aktion“ vergleichbar definiert: „Jede pädagogische Aktion (PA) ist objektiv symbolische Gewalt, insofern sie mittels einer willkürlichen Gewalt eine kulturelle Willkür durchsetzt.“ (BOURDIEU/PASSERON 1973, S. 13)

Bei diesem Stand der grundlagentheoretischen Bestimmung von Erziehung könnte man die zentrale These der hier folgenden Abhandlung für eine Tautologie halten; denn die Erziehungspraxis des nationalsozialistischen Deutschland als „Pädagogik der Gewalt“ zu analysieren, wäre überflüssig, wenn eine jede Pädagogik immer schon als „Unterwerfung unter die erziehenden und lehrenden Gewalten“ hinreichend analysiert wäre, so daß kategorial schon feststünde, was historisch erst noch zu klären ist. Bildungshistorische Analysen, aber auch FLITNER oder BOURDIEU und PASSERON legen solche Konsequenzen selbstverständlich nicht nahe; sie bieten weitere begriffliche Unterscheidungen an und verweisen auch auf historische Varianz

in der Praxis der Erziehung. Das Besondere ist also nicht schon erklärt, wenn man es einem Allgemeinen zurechnen kann.¹

Zu den weiteren und notwendigen begrifflichen Unterscheidungen zählt, neben der Differenz von Macht und Gewalt², bei FLITNER vor allem, daß er „zwei sehr verschieden sich auswirkende Arten solcher Unterwerfung der Jugend“ kennt: „die stille Gewalt der Sitte und religiös verstandener Lebensordnung und die strenge und asketische Zucht, die planvoll und rational vorgeht.“ BOURDIEU und PASSERON verweisen ebenfalls auf das „System der Mittel“, das erst die spezifische Form der „Einprägungsarbeit“ bzw. der „Einprägungsweisen“ charakterisiere und den dauerhaften „Habitus“ erzeuge. Im Unterschied zu FLITNER bezieht sich ihre Empirie im wesentlichen auf das „Unterrichtssystem“, nicht auf die gesamte Sozialisationsordnung (BOURDIEU/PASSERON 1973, S. 25 f., 45 f., 71 ff.). Gemeinsam mit FLITNER ist ihnen allerdings in der Unterscheidung von „Sitte“ bzw. „Sozialisation“ und „Methoden“ bzw. „System der Einprägungsweisen“ ein Begriff der Praxis von Macht und Gewalt, in dem nicht nur Phänomene der Interaktion gesehen werden, sondern auch systemische Faktoren und Bedingungen.

Für die Klärung des Begriffs der Gewalt werden damit die schon klassischen Unterscheidungen wiederbelebt, die man seit JOHAN GALTUNG kennt, also Unterscheidungen von „direkter“ bzw. „personaler“ und „indirekter“ bzw. „struktureller Gewalt“ (GALTUNG 1975; DERS. 1997). Trotz ihrer Prominenz auch in aktuellen pädagogischen Texten sind das freilich nicht ganz unproblematische begriffliche Unterscheidungen. Einerseits: In den Kontext von Erziehungs- und Sozialisationstheorie gehören die Überlegungen, weil sie die Vielfalt der Gewaltformen einführen und auch die „symbolische“ oder „kulturelle Gewalt“ sehen, von der die menschliche „Identität“ vor allem betroffen ist, also – wie GALTUNG knapp festhält – Prozesse der „Desozialisierung“ oder „Resozialisierung“, und auch direkte Gewalt, bzw. und strukturell, institutionelle Muster der „Penetration“ und „Normierung“ (GALTUNG 1997, S. 913, 916 f.). Zur historischen Orientierung ist es auch bedeutsam,

-
- 1 Vergleichbar enthebt die FOUCAULT- oder GOFFMAN-Lektüre, die für das Thema ja auch einschlägig ist, nicht von der historischen Analyse, etwa der Gewalt in der Erziehung oder von Gewalt als Ausdruck der absoluten Macht im Konzentrationslager (SOFSKY 1993, bes. S. 27 ff., 316 f. für die Differenz von Gewalt und Terror, oder von Stätten der Disziplinierung, wie Schule und Kaserne, und der absoluten Macht, wie dem KZ.
 - 2 Aber das ist ein systematisches Problem (ARENDET 1970 oder SOFSKY 1996; dort gilt Erziehung als eines der „unblutigen, unauffälligen Verfahren“ (SOFSKY 1996, S. 17). Zur Analyse des gesamten NS-Systems über den Gewalt-Begriff HERBST 1996.

daß solche Unterscheidungen in der Analyse von Erziehung selbst relativ jungen Ursprungs sind. GALTUNGS Reflexionskontext – Konfliktforschung und Friedenserziehung – erinnert daran, daß im wesentlichen erst im 20. Jahrhundert (und dann theoretisch wie praktisch weitgehend erfolglos) der Versuch unternommen wird, Erziehungsverhältnisse und ihre Strukturen von Interaktion nicht mehr nur als Form struktureller Asymmetrie und als „einseitige Kommunikation“ (GALTUNG 1975, S. 93 ff.), sondern als symmetrische und reversible Interaktion programmatisch zu denken.

Andererseits: Vor allem dem Begriff der „strukturellen Gewalt“ wohnt eine verführerische Kraft inne, die sich leicht in einer inflationären Nutzung niederschlägt und eine präzise Analyse von Gewalt als sozialer Tatsache verhindert. Die neuere soziologische (TROTHA 1997) und historische (Überblick SCHUMANN 1997) Gewaltforschung konzentriert sich deshalb auf das Phänomen selbst, versucht seine dichte Beschreibung (TROTHA 1997) und bestimmt „Körperlichkeit“ als Focus und „physische Gewalt als Kern des Gewaltbegriffs“ (SCHUMANN 1997, S. 373), auch in epochentypischer Zuspitzung der Generationenpolitik seit dem ausgehenden 19. Jahrhundert (PLANERT 2000). Bleibt man dagegen beim Begriff der „strukturellen Gewalt“ als Analysekatégorie, dann wird Gewalt wenig trennscharf und nahezu beliebig diagnostizierbar; die Differenzen der Erfahrung und des Handelns in der Interaktion, in Organisationen oder auf gesellschaftlicher Ebene werden verwischt. Die Konzentration des Gewaltbegriffs auf die Ebene der Interaktion hat deshalb ihre guten Gründe.³ Für die Analyse von Organisation und System gibt es heute auch trennschärfere und anschlussfähige Theorieangebote. Vor allem im Dual von Inklusion und Exklusion (LUHMANN 1997, S. 618 ff.) läßt sich einerseits der Mechanismus der Ausgrenzung beschreiben, der in Gesellschaften oder Organisationen wie dem Erziehungssystem sichtbar wird, gleichzeitig können – aus der Perspektive der Betroffenen – auch auf der Interaktionsebene die Praktiken als Gewalt beschrieben werden, die solchen Mechanismen wie der Entfernung aus der Schule innewohnen.

Es ist also die Empirie von Gewalt und Exklusion, die vor allem die historische Analyse leiten sollte, der Blick auf die Praktiken und das „System der Mittel“ (BOURDIEU/PASSERON), das geklärt werden muß, wenn eine historische Pädagogik in diesem kategorialen Rahmen untersucht und charakterisiert wird. FLITNER dagegen denkt selbst noch pädagogisch; denn er fragt

3 „Gewalt in Schulen“ wird deshalb ebenfalls auf der Interaktionsebene diskutiert (u.a. HURRELMANN 1990).

nicht beobachtend, sondern sucht zuerst eine Rechtfertigung für „Machtgebrauch und Machteinschränkung der Jugend gegenüber“⁴, gut pädagogisch und zuversichtlich, was die Möglichkeiten der Begründung angeht⁵, u.a. im „Begriff des stellvertretenden Handelns“ und im Begriff der „Verantwortung“ sowie über „das Problem der Zustimmung“ (FLITNER 1965, S. 171 f., 173), vor allem „des Zöglings zu seiner Führung“ (S. 175). Pädagogik des Nationalsozialismus als Pädagogik der Gewalt und im Kontext von Inklusion und Exklusion zu analysieren, ist aber im Blick auf die Praktiken und das „System der Mittel“ nicht primär an Legitimationsfragen orientiert, sondern muß empirisch werden, also das „System der Mittel“ und die Differenz der Praktiken zeigen, die den Übergang von „Macht“ und Machtausübung zu Gewalt als eine Gefahr markieren, die in der Erziehung immer droht.⁶ Von Gewalt kann man im Kontext der Pädagogik dann – quasi operationalisiert – sprechen, wenn das „System der Mittel“ sich „als Zwang“ und als Bedrohung der körperlichen Integrität darstellt, die sich der historisch begründbaren Legitimation ebenso verweigern wie der Zustimmung des Adressaten.⁷

Im folgenden unternehme ich vor diesem Hintergrund den Versuch, die besondere Sozialisationsordnung⁸ im nationalsozialistischen Deutschland zu beschreiben und als „Pädagogik der Gewalt“, basierend auf einem spezifischen Muster erzieherischer Praktiken und der Inklusion und Exklusion von Bildungsorganisationen und -prozessen, zu analysieren. Dabei werden Schule und HJ als Regelform der Erziehung aller Heranwachsenden interpretiert, Napola und Junkerschulen dagegen als besondere Formen der Erziehung, Ausbildung und Rekrutierung ausgewählter Sozialgruppen. Die leitende These ist, daß „Gewalt“, physisch wie psychisch, personal und organisato-

4 Er sieht im übrigen eine „durchgehende Parallele zum politischen Problem“.

5 FLITNERS positive Antwort auf die Frage, ob „Erziehung sittlich erlaubt“ sei (FLITNER 1979), werden Beobachter anders sehen, als alte pädagogische Strategie: „Gerechtfertigt wird dieser Zwang zur Erziehung durch die Annahme, Belehrung führe irgendwann einmal zu künftiger Einsicht.“ – So SOFSKY 1996, S. 17, begleitet von der These: „Die Utopie der Ordnung zielt auf die vollständige Eliminierung der Freiheit.“ (Ebd., S. 21)

6 Auch für Pädagogik als Praxis der Gewalt gibt es selbstverständlich eine längere Vorgeschichte (vgl. BORRIES 1996 oder die Literatur zur „Schwarzen Pädagogik“).

7 Analog zu dieser Bestimmung sind kulturanthropologische Überlegungen, die zeigen, daß es keine „gemeinsame Vorstellung vom Wesen der Gewalt“ gibt, sondern daß „Gewalt ... kultursubjektiv“ ist, vgl. HUGGER 1995 sowie seine Definition: „... daß einem Individuum oder einer Gruppe ein Willensakt aufgezwungen wird, ungeachtet eines Einverständnisses, und zwar aufgrund eines Machtverhältnisses“ (S. 22).

8 Für den Begriff der „Sozialisationsordnung“ vgl. die Hinweise in TENORTH 2000, S. 26 ff.

risch, den untersuchten Phänomenen und Prozessen systematisch inhärent ist, aber eher latent als manifest, nicht „roh“, sondern in spezifischer Form – als „Pädagogik“. Sie ist also, jedenfalls in der Regel, in einer Weise methodisch transformiert gegenwärtig, daß man tatsächlich von einer ns-typischen „Pädagogik“ der Gewalt sprechen kann.

II Schule und Hitlerjugend

Die Macht der Erziehung und ihre Transformation in Gewalt, d.h. also in Praktiken ihrer Realisierung, die als Zwang beurteilt werden und weder legitim noch universell zustimmungsfähig sind, erscheint in Schulen sowohl seit 1933 als auch sonst in unterschiedlicher Gestalt und mit je unterschiedlichen Konsequenzen für die beteiligten und betroffenen Akteure und Adressaten. Gewalt erscheint – seit 1933 – zugleich so, daß sie sowohl als Mittel der Erziehung, aber auch als Ziel, in der Erzeugung von Gewaltbereitschaft, vertreten wird. Dabei kann man die Vielfalt der in der Forschung weitgehend bekannten und schon häufig dargestellten Phänomene nach vier Dimensionen der Struktur von Schule sortieren:

- *Normativ* manifestieren sich Gewalt und Zwang, wenn an die Stelle des Lernenden und Gebildeten das Bild des „politischen Soldaten“⁹ und des „Kämpfers“ gemeinsam mit der Definition des „Feindes“ zum zentralen Leitbild werden. Gewalt und Zwang zeigen sich auch, wenn „Wehrhaftmachung“ und die Militarisierung des „Willens“ als Ziel vorgegeben werden (schon PREISING 1976), und zugleich die Prädominanz der Körperlichkeit als Bedrohung der körperlichen Integrität (GAMM 1964) die allgemeinen Lernziele bestimmt und die Hierarchie der Fächer organisiert, in der, zumindest propagandistisch, der Sportunterricht an eine zentrale Stelle rücken sollte.
- *Organisatorisch* erweist sich die historische Form von Gewalt vor allem in den Mustern von Inklusion und Exklusion, die das Bildungswesen im Schulbesuch und für die Eröffnung oder Verweigerung von Lernmöglichkeiten durchsetzt, vor allem also im Rassismus des Systems, im Biologismus und in der dominierenden Geschlechterphilosophie. Jüdische Schülerinnen und Schüler, aber auch junge Frauen erleben diese Mecha-

9 Das findet sich in „Mein Kampf“ und in parteiamtlichen Dokumenten, aber auch in der pädagogischen Reflexion seit 1933 (vgl. z.B. BAEUMLER 1934 u.ö.).

nismen der Exklusion 1933, wenn ihre Schulleistungen und Zertifikate entwertet und der Zugang zur Hochschule blockiert wird; behinderte Kinder erfahren diesen Zwang, wenn im Vollzug des „Gesetzes zur Verhütung erbkranken Nachwuchses“ der Aufenthalt in der „Hilfsschule“ zum juristisch folgenreichen und pädagogisch gestützten Regelindiz für einschlägige Zuschreibung von Erbkrankheiten und Sterilisationsdrohungen und -praktiken wird.¹⁰

Jüdische Kinder erleben solche Grenzziehung massiv, wenn ihnen, seit 1938, der Besuch deutscher Schulen und 1941/42 der Besuch von Schulen überhaupt verboten wird.¹¹ Das sind grundlegende Elemente für die Pädagogik in dieser Epoche; denn damit wird den jüdischen Kindern – ebenso wie den Kindern in den besetzten Gebieten (PLESNIARSKI 1980; HARTEN 1996) – Bildsamkeit und Lernfähigkeit, die als generelle Zuschreibung das universalistische Menschenbild seit der Aufklärung bestimmen, generell abgesprochen. Exklusion aus dem Bildungssystem wird also in der Logik des NS in der Einheit rassischer und pädagogischer Argumente, über den Zusammenhang von „Bildungsfähigkeit“ und „Staatsangehörigkeit“ begründet.¹² Dagegen wird „Erziehbarkeit“, die vor 1933 primär straffällig gewordenen oder sozialpädagogisch etikettierten Jugendlichen abgesprochen wurde, in der Einrichtung von Jugendarrest seit Ende der 1930er Jahre deutschen Jugendlichen bei abweichendem Verhalten wieder zugesprochen, allen anderen dagegen abgesprochen, jetzt nach rassistischen Kriterien, und – positiv – unter der Leitformel der „Ehre“, die Erziehung verlange, aber auch erst möglich mache.¹³ „Rasse“ und Geschlecht, neben der Schematisierung von gesund/krank, erblich/nicht-erblich, erziehbar/nicht-erziehbar waren also für solche Exklusionsprozesse die wesentlichen Duale.

-
- 10 SCHMUHL 1987, bes. S. 151 ff.; für die Mitarbeit der Pädagogen RUDNICK 1985 sowie ELLGER-RÜTTGARDT 1997, um den Handlungsspielraum zu zeigen, den die Pädagogen dabei hatten; für die ideologischen Hintergründe und die Kontinuität BRILL 1994.
- 11 Die Regelungen im Kontext der rassistischen Staatsbürgergesetzgebung u.a. in Erlassen für das Schulwesen (u.a. vom 2.7.1937), im Reichsschulpflichtgesetz vom 6.7.1938 (Abdruck u.a. in KLUGER 1940, S. 17 ff., 147 ff.) sowie in den Nachfolgeregelungen vom 15.11.1938 und von 1941 und 1942 (auch: SCHOLTZ 1985; KEIM 1997, S. 9 f.).
- 12 Für die ambivalenten Konsequenzen, die aus dem Aufbau eines eigenen jüdischen Bildungswesens, der Emigration und der Drohung der Vernichtung für die Konstitution jüdischer Identität entstehen, vgl. u.a. WEISS 1991; DAXNER u.a. 1992; FÖLLING 1995.
- 13 Für die einschlägige Gesetzgebung zeichnete ROLAND FREISLER selbst verantwortlich (vgl. FREISLER 1939; DERS. 1940; zur Diskussion MEYER-HÖGER 1998).

- *Curricular* erscheinen Macht und Gewalt in der Umsetzung der pädagogisch-politischen Zielvorgaben, wenn z.B. über das historisch immer gegebene Maß der kulturellen Willkür hinaus¹⁴ die Lehrpläne primär die politischen Vorgaben erfüllen, die Dimension des Wissens verlassen und Themen und Verhaltensweisen erzwingen, die nicht schulisch oder vom Lernprozeß her gerechtfertigt sind. Nur noch machtpolitisch erklärbar, aber z.B. nicht wissenschaftlich oder lehrplantheoretisch begründbar, ist z.B. die Einführung von Rassenkunde als Prinzip seit 1933, die Nationalisierung und Militarisierung von Inhalten in allen Fächern, nicht nur in dem dafür besonders anfälligen Geschichtsunterricht (FLESSAU 1977; GAMM 1964 u.a.); in diese Dimension gehört auch die Durchdringung des gesamten schulischen Lernens und seiner Themen mit Feindkonstruktionen des Juden, des Parasiten, des Kommunisten¹⁵, oder mit Aktivitäten, die obligatorisch machen, was individuell problematisch ist, weil es den Kern der Gewaltandrohung ausmacht, die Bedrohung der körperlichen Integrität: Boxen als obligatorische Schulsportart, Geländemärsche, Wehrübungen – etc.¹⁶
- *Kommunikativ* beherrscht Gewalt schließlich auch die Formen der Interaktion, die Sozialform der Schule, zwischen den Schülern, zwischen Lehrern und Schülern, zwischen den Geschlechtern – und zwar als Unterwerfung, Lenkung und Kontrolle. Das spiegelt sich im Fahnenappell, in Gruß- und Sprechritualen, in der Durchsetzung des „Führerprinzips“, in der Anpassung des Schullebens an Ausgrenzung und Feindkonstruktion, z.B. in der Hinnahme und Durchsetzung der Etikettierung jüdischer Schüler¹⁷, in den Machtpraktiken der schulischen peer-groups, in Festen und Feiern, in den präsenten Symbolen.

Die Schule im NS sieht sich also – gelegentlich gegen ihren Willen, aber auch bewußt gesucht und innerschulisch forciert – in all diesen Dimensionen seit 1933 einer dichten Kette von Zumutungen, Praktiken und Erwartungen

14 Das folgt Überlegungen von BOURDIEU/PASSERON 1973; auch FLITNER sieht in „Ausbildungsplänen“ diejenigen „Felder, in denen eine erziehende Macht sich durchsetzen muß“ und nicht der Zustimmung des Adressaten unterworfen werden darf (1965, S. 170).

15 Parallel zum Gesetz zur Wiederherstellung des Berufsbeamtentums finden sich entsprechende Zuschreibungen in den Lehrbüchern und Schultexten.

16 SOFSKY 1996, S. 18, wo körperliche Verletzung als „die durchschlagendste Maßnahme“ bezeichnet wird. In der nachgehenden Apologie wird dieses Thema intensiv aufgenommen, aber als Problem minimiert (z.B. AXMANN 1996, S. 174 f.).

17 „Spuren unverhüllter Gewalt“ zeichnen PLATNER u.a. 1983, bes. S. 42 ff.; vgl. auch GINZEL 1984; LEHBERGER/LORENT 1985.

ausgesetzt und durch sie geformt, die sich als Programme einer Pädagogik der Gewalt interpretieren lassen. Sie sind – im Blick auf den Adressaten – zugleich Programme der Militarisierung und der Erzeugung von Kriegsbereitschaft, der Instrumentalisierung der Schule und des Unterrichts für Kriegsvorbereitung und Kriegssicherung (vgl. auch den Überblick in KEIM 1997). Diese besondere Art der Überwältigung und Indienstnahme der Erziehung beschränkt sich nicht auf die Schule, sondern greift auf den außerschulischen Bereich über; sie prägt also die gesamte Sozialisationsordnung. Ich liste (erneut nur unvollständig) einige der einschlägigen Maßnahmen auf und kann dabei gleichzeitig die Aktivitäten der HJ als der „wichtigsten vormilitärischen Sozialisationsinstanz“¹⁸ mit einbeziehen:

- „Wehrgeistige Erziehung“ und „Wehrertüchtigung“ wird – in der Tradition der „Kriegspädagogik“ nach 1914 (u.a. NORRENBERG 1916) – schon seit 1933 in die Schulen eingeführt; auch Luftschutzübungen gibt es ebenfalls schon relativ früh, genauso wie die Reflexion über den „totalen Krieg“ in pädagogischen Programmtexten (SPRANGER 1935, Ms. S. 24); die Höhere Schule, obwohl in ihrer spezifischen Form selbst im NS als „Erziehung durch Erkennen“ definiert (RMWEV 1938, S. 16), wird 1938 als „Gemeinschaft des wirklichen Kampfes“ verstanden, der Staat selbst als „Erziehungsstaat“ begriffen, der als „Werk ... des politischen Kampfes und seiner Gesetze“ entstanden sei (ebd., S. 12).
- Im Alltag der HJ sind neben der ideologischen Schulung in den Heimabenden die anderen Aktivitäten – im Gelände, beim Marschieren, in der Uniformierung, in Liedern und Texten – von der militärischen Tradition der Jugenderziehung und der autoritären pfadfinderischen Jugendbewegung inspiriert und auf die „Wehrerziehung der deutschen Jugend“¹⁹ ausgerichtet.
- Schule und Hitlerjugend werden in Aktionen der Kriegsvorbereitung, Sammelaktionen etwa, schon Mitte der 1930er Jahre, im Krieg dann umfassend, eingebunden. Die HJ richtet seit Ende der 1930er Jahre eigene vormilitärische Übungen aus, verpflichtet auf die Tugenden des Gehorsams, der Treue, der Kampfbereitschaft.²⁰ Im Weltkrieg zählt neben

18 KEIM 1997, S. 128; für die Tradition vormilitärischer Erziehung vor 1918 u.a. AG „Lehrer und Krieg“ 1987; SCHUBERT-WELLER 1998.

19 STELLRECHT 1936 z.B. erläutert vom vom Soldatischen als „Haltung des Gesamtvolkes“ aus (S. 10), welchen Zielen („Geist des Angriffs ... Mut .. Härte ... Kampf ... Einordnung“) und Praktiken („Gelände ... Leibesübungen ... Schießen“) diese Erziehung folgen soll.

20 Übersichten bei MESSERSCHMITT 1982; SCHOLTZ 1985; KEIM 1995/1997.

kriegsstützenden Diensten die Einbeziehung der Jugend in militärische Aktivitäten und vor allem im „HJ-Streifendienst“ oder in unmittelbar militärischen Einsätzen („Flakhelfer“) zu den einschlägigen und unausweichlichen Praktiken.

- In ihrem ideologischen Selbstbild gründet die HJ nicht nur in der zukunfts- und handlungsbezogenen, bis zur Todesbereitschaft gehenden Verpflichtung auf den „Führer“, sondern vergangenheitsbezogen auch in einem Mythos von Blut und Tod, Märtyrertum und Opferbereitschaft, in dem der Feind präsent ist und die Idee tradiert wird, daß die HJ „durch den Opfertod begeisterter Jugend“²¹ entstanden sei (womit die HJ ein kulturelles Muster der Wahrnehmung von Jugend tradiert, nämlich die Verknüpfung von Jugend und Tod, Opfer und Krieg, das ältere Tradition und dauerhaftere Geltung als nur im NS hat (MACHO 1996).

In diesen Ereignissen, Maßnahmen und Phänomenen wird umfassend sichtbar, daß die neue Sozialisationsordnung selbst, also die Verbindung des traditionellen Schulzwanges mit der obligatorisch werdenden Erziehung durch die Staatsjugendorganisation, ein Instrument wurde, die NS-spezifischen Intentionen durchzusetzen. Eine Pädagogik der Gewalt kann man hier systematisch erkennen, in dem Versuch nämlich, innerhalb der Schule und mit Hilfe der HJ auch außerschulisch den Einfluß konkurrierender und traditionell bedeutsamer Erziehungsinstanzen auszuschließen: der Familien, der Kirchen, der lokalen Sozialmilieus sowie schicht- und klassenspezifischer Kulturen. Gewalt bzw. Gewaltandrohung war zugleich, personal, bis in die Interaktion hinein präsent, als Mittel der Machtdurchsetzung und der Ausübung von Herrschaft, auch präsent als Bedrohung und zugleich als Trauma der Bedrohten, bis hin zur Einrichtung von Jugend-KZs bei abweichendem Verhalten.

21 So BALDUR VON SCHIRACH in seiner „Neujahrsbotschaft vom Grabe Herbert Norkus“ (1938, S. 21). Analog argumentiert in seinen Erinnerungen noch 1995 der SCHIRACH-Nachfolger ARTUR AXMANN, 1995, S. 49 f.: „Was Horst Wessel für die Partei und SA war, das bedeutete Herbert Norkus für die Hitlerjugend.“ (S. 49) Und weiter: „Nicht wir haben einen Mythos geschaffen, sondern er ist aus dem Opfer der jungen Gefallenen geboren worden. Zum Opfer kann man niemanden befehlen. Es wird nur aus eigenem Entschluß und freiem Willen gebracht.“ (S. 50)

III Nationalpolitische Erziehungs-Anstalten und Junkerschulen

Während Schule und HJ tendenziell alle Heranwachsenden erfaßten, vollzog sich die Rekrutierung, Ausbildung und Erziehung von NS-spezifischen Eliten in eigenen Anstalten und Organisationen. Läßt man dabei die ideologische Formierung durch die NSDAP und andere Partei-Organisationen außer acht, obwohl sie selbstverständlich gesellschaftsweit die ausgreifende Symbiose von „Gewalt und Gemeinschaft“ (REICHARDT 2002) belegen und auch zeigen, wie weltanschauliche Erziehung als Vorbereitung der „Endlösung“ organisiert wurde (MATTHÄUS u.a. 2003), dann sind nach 1933²² vor allem Napolas und Adolf-Hitler-Schulen (SCHOLTZ 1973; SCHMITZ 1998; SCHNEIDER/STILLKE/LEINEWEBER 1997) sowie die SS-eigene Ausbildung in Ordensburgen bzw. in den „Führer-“ und „Junkerschulen“ intensiv untersucht worden.²³ Diese Einrichtungen sind nicht nur für NS-Spezifika von Sozialisationsprozessen, sondern auch für die langfristige Wirkung, u.a. für die Frage der Gewaltbereitschaft der Soldaten und der Kampfbereitschaft des Heeres, besonders aufschlußreich.

Die einschlägigen Arbeiten beschreiben für die Ausbildungs- und Erziehungspraxis in diesen Einrichtungen einerseits das erwartbare, weil aus anderen Sozialisationsfeldern schon bekannte Muster einer umfassenden Durchdringung mit NS-Ideologie, andererseits die funktionspezifische Gestaltung von Lernprogrammen und Sozialformen der Erziehung. Neben einer allgegenwärtigen Militarisierung und autoritären Hierarchisierung der Strukturen (in den wenigen Napolas für die Mädchen genauso wie in den Anstalten für die Jungen) und einer umfassenden Kontrolle von Lern- und Lebenszeit zeigen die Anstalten gleichzeitig aber auch starke fachliche Orientierung: ein bewußtes Leistungsethos, „die Vereinigung akademischer und soldatischer Traditionen“ (SCHOLTZ 1973, S. 45) z.B. in den Napolas, beginnend mit der Auslese der Schüler, die keineswegs gescheiterte Absolventen der Regelschulen sein sollten²⁴, sondern zu dem „völlig gesunden, rassistisch einwand-

-
- 22 Die Sozialisation der SA-Kämpfer vor 1933 und ihre spezifische Einübung in Gewaltbereitschaft und Terror blende ich aus (vgl. dafür bereits ABEL 1938, die Diskussion im Anschluß an KLAUS THEWELEIT und jetzt, vergleichend, REICHARDT 2002).
 - 23 Für die Ordensburgen bereits SCHOLTZ 1967, für die Junkerschulen vor allem WEGNER 1990, bes. Teil II: Ausbildung und Erziehung, S. 135–206.
 - 24 Vgl. u.a. den Erlaß für die „Auswahl“ der Napola-Schüler vom 7.10.1937 sowie das „Merkblatt“ für die Napola-Interessenten (beide in KLUGER 1940, S. 391 ff.).

freien, charakterlich sauberen und geistig überdurchschnittlich begabten Nachwuchs“ gehören sollten, mit „Leistungsfähigkeit auf allen Gebieten“; dieser Ausleseanspruch reichte bis zu den am gymnasialen Lehrplan orientierten Schulfächern und den weitverzweigten außerunterrichtlichen schulischen Aktivitäten.

Analog sind in den Junkerschulen militärfachliche und weltanschauliche Erziehungsziele und -praktiken im Fächerkatalog, aber auch in den Prinzipien der Gestaltung des Lernprozesses und des Alltags der Schulen eng miteinander verbunden. Es ist, systematisch gesehen, diese Simultanpräsenz des scheinbar einander Ausschließenden, aber im autoritären Duktus der Führung und in der Unausweichlichkeit der Erfahrung bei den Betroffenen selbst zur Einheit Gebrachten, die den Arbeitsstil und die Lebensform in diesen Einrichtungen charakterisiert. Hier ist das „System der Mittel“ präsent, das NS-Erziehung charakterisiert.

Die pädagogische Praxis dieser Schulen ist für Ausbildung und Erziehung in der jüngeren Forschung vor allem im Blick auf die ideologisch-politischen Vorgaben, die Konkurrenzkämpfe im Partei-, Militär- und Staatsapparat und in den Bildungs- und Erziehungsprogrammen gut dokumentiert. Das analytische und historiographische Problem ist gleichzeitig umso deutlicher geworden, daß diese Einrichtungen in den Erinnerungen der ehemaligen Schüler und Besucher – vergleichbar den BDM- und HJ-Erfahrungen – typischerweise anders beschrieben werden als in historischen Studien.²⁵ Spätestens diese Studien werfen also intensiv das Wirkungsproblem in der Analyse der NS-Sozialisationsordnung auf. Diese Frage, ein Zentralproblem aller bildungshistorischen Forschung, nicht nur für diese Epoche, läßt sich indes nicht angemessen diskutieren, wenn man nicht die Funktionsweise, das „System der Mittel“, also die Logik der NS-Erziehung detaillierter beschreibt als es in der Regel geschieht. Vor allem in Arbeiten, die primär von Intentionen, der Ideologie und der manifesten und unbestreitbaren Tatsache der politisch-pädagogischen Durchdringung der NS-Erziehung ausgehen, bleibt diese Logik nicht selten unanalysiert. Aber man muß die Praktiken untersuchen, um die Pädagogik der Gewalt zu sehen und ihre Wirkung, nicht allein eine unterstellte Funktion, diskutieren zu können.

25 Jüngst FELLER/FELLER 2001 für die Adolf-Hitler-Schulen (die überzeugender die Problematik der Erinnerung der Zeitzeugen aufnehmen als es die Rezension von KEIM in der Zeitschrift für Pädagogik 48 [2002], S. 804 ff. nahelegt); WEGNER 1990 nimmt für die Junkerschulen ebenfalls das Problem auf, das in besonderer Weise für den BDM die Forschungsdebatte bestimmt (vgl. KLAUS 1983; die imposante Analyse bei DÖRR 1998, mit dem einleitenden Beitrag von UTE DANIEL; MILLER-KIPP 2001, S. 303 ff.).

IV Mechanismen und Strukturen einer Pädagogik der Gewalt – Funktion und Form der Gruppe

Es ist üblich geworden und ja auch moralisch verständlich, diese Sozialisationsordnung als Modellfall totalitärer Erziehung zu beschreiben, als „Nazi-Kreis ohne Lücke“, als „magischen Zirkel, außerhalb dessen es kein Leben gibt für das Kind im Dritten Reich“, wie ERIKA MANN schon 1938 notierte (MANN 1938, S. 133). Eine Pädagogik der Gewalt könne man darin sehen, weil – immer noch ERIKA MANN – allenfalls die „Fiktion der Freiwilligkeit“ (ebd., S. 133) geherrscht und das System der Mittel den in Europa seit der Aufklärung pädagogisch legitimen Rahmen, vor allem die zeitlichen und sozialen „Grenzen der Erziehung“ zugunsten einer militärischen Ordnung des Aufwachsens und einer Entfremdung der Erziehung verlassen habe. „Führung und Verführung“ (GAMM 1964/1984)²⁶ werden die Formeln, die dem NS-System der Erziehung als Erfolg selbst zuschreiben, was am Verhalten der Adressaten scheinbar eindeutig und dominant zu sehen war.

Dagegen sind nicht nur die Studien selten, die nicht primär von Intentionen aus die Praktiken und ihren Erfolg zu erklären versuchen; selten sind auch Arbeiten, die neben den administrativen Quellen auch die Adressaten-seite selbst dann ernstnehmen, wenn sie irritierende Äußerungen und Urteile anbietet. Immerhin gibt es aber Untersuchungen, die den Erfolg der NS-Erziehung auch in der Gleichzeitigkeit von „Verführbarkeit und Verführung“, also von inneren Voraussetzungen – bei den Adressaten – und äußeren Faktoren – in Institutionen und Gesellschaft – beschreiben (BENZ 1992). Psychohistorisch ist sogar die These angeboten worden, daß die „kindliche Disposition zur Radikalität“ unter den Bedingungen des NS dazu geführt habe, für Handlungsofferten empfänglich zu sein, für die es keine Legitimation gibt: Die angebotenen „Führerposten“ konnten „als verlockende Gelegenheiten zu sofortiger Erfüllung der infantilen Wünsche nach Macht und Geltung“ empfunden und wahrgenommen werden (ebd., S. 38).²⁷

Solchen Interpretationen ordnen sich Arbeiten parallel, die für das Verhalten unter den Bedingungen des NS die Rückerinnerungen der Zeitzeugen, z.B. Behauptungen über die fortdauernd geltende Fachlichkeit des Lernens in

26 GAMM 1964/1984 – und entsprechend ist ein Appell an eine andere Pädagogik die Konsequenz, also die Konfrontation von Intention mit Intention.

27 ERIKA MANN sieht in der autoritär-sadistischen Praxis von Kindern gegenüber Kindern sogar eine anthropologische Konstante kindlichen Verhaltens.

Schulen, die Selbstbestimmung in der Interaktion, z.B. in der HJ-Gruppe, ja der Autonomie des Lernens nicht nur als Illusion entlarven, sondern selbst noch als Effekt der Sozialisationsordnung zu erklären suchen.²⁸ Erst eine Interpretation, die der unübersehbaren Differenz der Urteile und Erfahrungen und der Gleichzeitigkeit von Zwang und Freiheit in der Erziehungspraxis gerecht wird, hat aber die Logik der NS-Erziehung verstanden. Jetzt stehen sich die Fremdbeschreibungen von Zwang und Gewalt, die der Beobachter konstatiert, und die von Autonomiebehauptungen bestimmte Eigenerfahrung der NS-Erziehung, die sogar in Begriffen von Selbstbestimmung und Sicherheit, statt von Gewalt und Angst artikuliert wird, noch unvermittelt gegenüber. Systematisch gedacht, Pädagogik im NS kann nicht nur als Manifestation körperlicher Gewalt oder als ein systematisch unpädagogisches, deshalb auch heute nicht mehr mögliches Phänomen abgewehrt, sondern muß in der ihr eigenen, aber immer noch pädagogischen (deshalb aber nicht legitimen) Ambivalenz begriffen werden. Erst vor diesem systematischen Hintergrund läßt sich auch die Varianz der Wirkungen – zwischen Überwältigung, Zustimmung und Distanz – erklären.

Im folgenden soll deshalb einer der wesentlichen Mechanismen dieser Erziehung zum Ausgangspunkt eines Erklärungsangebots gemacht werden, und zwar die Einheit von Führungspraxis und Alltagserfahrung in der HJ. Im Ergebnis soll von hier aus die Logik – d.h. der Zusammenhang der Praktiken und die Wirkungen – der NS-Erziehung aus der Dynamik einer *Pädagogik der Gruppe* erklärt werden. Dabei wird bewußt der Begriff der Gruppe gewählt und nicht der „der Gemeinschaft“; denn die Verwendung des Begriffs der „Gemeinschaft“ wäre schon der erste Schritt der Verschleierung der Besonderheit dieser Pädagogik (so wie – um einen anderen denkbaren Begriff zu erinnern – die Ideologie und Praxis der „Kollektiverziehung“ ein weiteres Exempel der Pädagogik der Gruppe darstellt und mithin den hier nicht zu erörternden Vergleichsfall in einer anderen Diktatur). In den Mechanismen einer Pädagogik der Gruppe läßt sich die Einheit und Kohärenz der NS-Erziehung identifizieren und auch über verschiedene Sozialisationsfelder hinweg begreifen, von der Schule – in der Schulklasse als einem sozialen System – über die HJ bis hin zur Napola, aber auch in der Lagererziehung in Arbeitsdienst oder Dozentenschulung.

28 Historisch arbeitende Zeitzeugen räumen das für ihre eigene Biographie auch ein, vgl. die Beiträge in KLAFKI 1988 oder GRAML 1992, der die „Bundesgenossenschaft“ nicht leugnet, erst retrospektiv die „scheinbare Befreiung“ (S. 79) erkennt, die dazu motivierte. Für die Erfahrung der HJ als „Befreiung“ von milieuhaften Bindungen auch KLÖNNE 1982.

Die systematische erziehungstheoretische These für dieses Erklärungsangebot und die unterliegende generelle Annahme für die Praxis und Wirkung von Erziehung heißt, daß „Form erzieht“ (PRANGE 2003). Diese These schließt ein, daß Pädagogik zu ihrer Form finden muß, um zu wirken, daß es eine breite historisch mögliche Varianz pädagogischer Formen gibt, aber keine Form, deren Wirkungen eineindeutig sind; denn gleichzeitig ist die pädagogische Erfahrung nicht abzuweisen, daß das Lernen der Adressaten pädagogischer Intention immer aktiv und eigensinnig bleibt und deshalb immer auch resistent gegen Erziehung sein kann. Mithin muß man annehmen, daß auch die autoritäre pädagogische Form relativ offen ist für unterschiedliche Intentionen und Effekte.

Die Praxis der NS-Erziehung ist deshalb als eine pädagogische Praxis zu identifizieren. Bereits im Selbstverständnis von HJ und BDM und in der Rückerinnerung der Akteure wird auch nicht Gewalt als regulatives Prinzip des Jugendlebens genannt, sondern eine pädagogische Form erinnert, die alte jugendbewegte Formel „Jugend wird von Jugend geführt“.²⁹ Sie wird als Norm unterstellt und als bestimmendes Prinzip der Praxis beansprucht, auch im Verweis auf die positiven Traditionen der (vor allem bündischen) Jugendbewegung. Kritiker und Historiker haben dagegen nicht allein eingewandt, daß viele HJ-Führer schwerlich der Jugend zugerechnet werden können und der Mythos der „Jungen Generation“ politisch und gesellschaftlich schon bald nach 1933 verblaßte, als die Macht errungen war (REULECKE 1989). Die Formel wird auch systematisch, angesichts strikter Ordnung, des Führerprinzips und der Militarisierung des HJ-Lebens, für einen Akt der Verschleierung gehalten. So zutreffend solche Qualifizierungen im Detail auch sein mögen, systematisch verkennen sie nicht nur die latente Dimension der pädagogischen Arbeit in der HJ, sie sind auch geneigt, zur Bewertung dieses Prinzips eine unhistorische Deutung seiner Praxis und seines Anspruchs zu unterlegen.

Bereits in der bündischen Jugendbewegung der Zeit nach 1918/20 bedeutete das Prinzip der Selbstführung weder die Autonomie der einzelnen Gruppe noch das Selbstbestimmungsrecht der einzelnen Akteure, sondern allein die paradoxe Verknüpfung von Freisetzung und Kontrolle (so noch retrospektiv ganz ohne Distanz SEIDELMANN 1971), die Simultanpräsenz von

29 SCHIRACH 1938; mit Bezug auf Jugendbewegung und englische boy scouts in apologetischer Weise WILHELM 1936; DERS. 1939; für die englische Wahrnehmung des Phänomens SCHWARZ 1993.

„Spannungen und Polaritäten“, wie man für die Systematik der „Gemeinschaft“ als der historisch angesehensten Form der Gruppe bereits früh lesen kann (ETTLINGER 1921; auch PETERSEN 1930³⁰). Die Argumente der NS-Führer und ihrer Theoretiker und das Erleben der ehemaligen Mitglieder entsprechen deshalb – einerseits – durchaus dem Selbstverständnis der bündischen Jugendbewegung vor 1933 und den eigenen Erfahrungen in der HJ. In beiden historischen Situationen war es die unterstellte Funktion, aber für zahlreiche Beteiligten eben auch die faktische Leistung der Gruppe, die scheinbar widersprüchlichen Erwartungen zu praktischer Symbiose zu führen und dadurch „Autonomie“, als „Selbständigkeit in der Abhängigkeit“³¹, zu realisieren (so auch in der Selbstwahrnehmung der Schulpädagogik der Zeit³²).

Andererseits ist exakt hier, im Prinzip „Jugend wird durch Jugend geführt“, in der historischen Form der Pädagogik der Gruppe auch die pädagogisch limitierte Selbstbestimmung als Gewaltform identifizierbar – und das war schon den beobachtenden Zeitgenossen nicht fremd (z.B. USADEL 1935). In einer ausführlichen theoretischen Analyse der „Psychologie der Jugendgruppe“ hat HEINRICH ROTH (später als Mentor der Bildungsreform nach 1960 prominent geworden) schon 1938 dieses Thema behandelt. ROTH hat dabei im Aufweis der immanenten Logik der Gruppe in einem ns-typischen Sinne zeigen wollen, wie dieser Mechanismus der Selbstführung auch „die Gruppe als Stätte nationalpolitischer Erziehung“ ermöglicht (ROTH 1938, bes. S. 163 ff.).

ROTH analysierte die Jugendgruppe idealtypisch³³ und führte dabei unterschiedliche Typen ein: „politische und soldatische Gruppen“, „ästhetische und werkbetonte“ sowie „religiöse“. Als politische Gruppe gilt die Jugendgruppe, wenn und weil in ihr „die politischen Werte, das Freund-Feind-

30 PETERSEN (1930, bes. S. 42 ff.) entwickelt im übrigen eine Klassifikation, in der er auch die – für ihn als Verfallsformen zu bewertenden – Varianten nennt, u.a. den Haufen, die Bande oder die Clique, also selbstbestimmte, nicht pädagogisch geformte Gruppen.

31 FLITNERS Definition vor 1933, im Konsens mit der Jugendbewegung, vgl. seinen Bericht über die Führertagung des Reichsausschusses der deutschen Jugendbewegung vom Dezember 1932, die erstmals auch die Nationalsozialisten als zugehörig anerkannte (FLITNER 1933).

32 Das RMWEV sieht 1938 in der Gleichzeitigkeit von „Wachsenlassen“ und „Führen“, in der von THEODOR LITT 1927 geprägten Formel der dialektischen Versöhnung von radikaler Reformpädagogik und Schule also, das didaktische Zentrum der höheren Schulen (1938, S. 20).

33 Im übrigen: Mit ausdrücklicher Berufung auf die Methodologie MAX WEBERS!

Verhältnis' (C. SCHMITT) der Rassen, Völker, Länder, Parteien und Bünde“ dominieren (ROTH 1938, S. 94 f.). Als „soldatische“ bezeichnet er jene Gruppen, „die eine bestimmte Äußerungsform der ‚Politik‘, nämlich das Soldatentum, als verpflichtendste Lebensform und die Wehrgesinnung als höchsten völkischen Wert erleben“. Die HJ verbinde in ihrer Praxis mehrere dieser Typen, selbst die „ästhetische und die werkbetonte“. Die Alltagserfahrung ihrer Mitglieder sei in jedem Fall bestimmt durch die Anerkennung des Führers und durch die „Luft der freiwilligen Unerbittlichkeit“, d.i. „jenes Bekenntnis zur Gruppe ..., das hinter jeder wesentlichen Mitgliedschaft in der Gruppe verborgen ist.“ (Ebd., S. 140) Erkennbar stiftet dieses „Bekenntnis“ nicht nur die Binnenstruktur, das Prinzip der Unterwerfung und die Grenze der Selbstbestimmung, sondern auch die Außengrenze der Gruppe.

Die Sozialisation in der Jugendgruppe wiederum und auch die „nationalpolitische Erziehung“ werden deshalb, so ROTH, durch die eigene Form garantiert, von der die Jugendgruppe geprägt ist: ein Erziehungsraum, der sich im wesentlichen von innen heraus gestaltet, in der Abgrenzung des Feindes nach außen stabil gehalten wird, ansonsten aber nur über die als Norm internalisierte, unbefragte Idee des Führers mit der Außenwelt verbunden ist. Konsequenterweise kann deshalb ROTH die „Gemeinschaftstugenden“ der Gruppe mit den „Staatstugenden“ gleichsetzen³⁴ und die Praxis der Erziehung, die von außen erwartet wird, u.a. die „Erziehung zur Wehrhaftigkeit“ (ebd., S. 48) für diese „wehrhafte Elite“ (ebd., S. 83), nicht nur akzidentell, sondern systematisch als Teil der Jugenderziehung selbst sehen. Sie müsse ihr nicht von außen aufgedrängt werden, sondern sei ihr systematisch inhärent: Die Praxis der Gruppe sei „lebensnahe Selbsterfahrung ... für das Ein-, Unter- und Überordnen zwischen Menschen“, auch kulturelle und berufliche „Vorbildung“ und „immer auch Wehrerziehung“, „Anbahnung der inneren Lebensform des Soldatentums“, „Erziehung zur Instinktsicherheit ... (zu) Härte, Mut, Selbständigkeit usw.“ (ebd., S. 172). Insgesamt: „Durch die Formung der Lebenshaltung und des Lebensstiles, durch die Wirksamkeit deutlicher Vorbilder wird in der Jugend auf ihre Weise das erreicht, was der Staat fordert: Ausrichtung und Bindung an die Staatsidee. Hier wächst von selbst langsam die völkische Weltanschauung des Staates.“³⁵ Nicht ohne Grund –

34 ROTH 1938, S. 166: „Ganzheit ... Ordnung ... Gemeinschaft ... Staatlichkeit ... Auslese ... äußere und innere Wehrhaftmachung ... Vorstufe des Wehrstandes ... Opferfreudigkeit, die bis zum bedingungslosen Einsatz des Lebens reicht“ (S. 167).

35 S. 178 und weiter: „Nur eine erstarrte Staatsauffassung und eine abgehobene Erziehungswissenschaft wird dieses lebendige Wachsen nicht wünschen wollen.“ (S. 179)

sieht man seine Theoriekonstruktion³⁶ – bemühte ROTH deshalb zum Beleg auch historische Vorbilder: die „Erziehung des Wandervogels bewährte sich in den Erdlöchern vor dem Feind“.³⁷

Diese Annahme entspricht auch der pädagogischen Theorie der Militärerziehung, wie sie im NS von dem versierten Pädagogen und Weltkriegsoffizier Erich Weniger publiziert und dem Staat angedient wurde. Auch dort ist „Selbständigkeit“ das leitende Prinzip, „der selbständig denkende und handelnde Einzelkämpfer“ die leitende Figur (WENIGER 1938, S. 144).³⁸ Gegen die faktische Dominanz und scheinbare Notwendigkeit des militärischen „Drills“ setzte auch diese Pädagogik auf die „Freiheit des Müssens“, die durch Erziehung erreicht werde.³⁹ Auch der Militärpädagoge weiß also, wie jeder Pädagoge, daß er die Ernstsituation des Handelns nicht zielgenau antizipieren kann. Der Pädagoge unterstellt aber auch hier, daß die Paradoxie der Erziehung eine Antwort auf dieses Problem anbietet; denn – so wieder WENIGER – die „unvermeidliche Paradoxie der Friedensausbildung des Soldaten“ kann zwar die „Vorwegnahme“ des Ernstfalls nicht darstellen, ihn gleichwohl in ihrer eigenen Praxis simulieren (ebd., S. 141).

V Wirkung und Relevanz der Form

Wirkungsfragen für die pädagogische Praxis stellen sich erst vor diesem Hintergrund, aber sie lassen sich dann auch plausibel diskutieren. Die Sozialisation im NS basierte nämlich in gleicher Weise auf der Struktur der Gruppe wie auf dem Erfahrungsmodus der beteiligten Akteure. Systematisch konsistent lassen sich die unterschiedlichen Zeugnisse dann interpretieren, wenn

-
- 36 Sie läßt sich im übrigen der bildungstheoretischen Reflexion zuordnen, mit der sich Eduard Spranger aus der Staatserziehung der Weimarer Republik die „Durchseelung des Staates“ und die „Durchstaatlichung der Seele“ erhoffte.
- 37 ROTH 1938, S. 13; er zitiert im übrigen neben allen NS-Größen auch SIEGFRIED BERNFELD und MAX WEBER als seine Gewährsmänner, also öffentlich geächtete Autoren (wie z.B. auch in einer aus dem Nohl-Kreis stammenden Arbeit: FÖRSTER 1935).
- 38 So auch WENIGER 1938, S. 51: „Die Freiwilligkeit ist also das Ziel der soldatischen Erziehung.“ Für den Kontext HOFFMANN/NEUMANN 1992.
- 39 WENIGER 1938, S. 10; man könnte ROUSSEAUS „Emile“ (und vor allem das 2. Buch) zitieren, um zu zeigen, daß solche Interpretationen von Erziehung eine lange Tradition haben; sie legitimiert und stilisiert diese Form der Erziehung als „geordnete Freiheit“ (ROUSSEAU).

man das Zusammenspiel von Intention und Adressat in den Blick nimmt. Das Gruppenleben wird dann als „Verstärkung“ wirken, wenn und insoweit „jene symbolischen Aktionen ... auf Vorverständnisse stoßen“⁴⁰, die den Gruppen- und Individualnormen und den einzelnen wie kollektiven Erwartungen selbst affin sind. Nach allem, was wir über Sozialmilieus und Jugendkulturen im 20. Jahrhundert wissen, trifft das zumindest auf die Jugend des protestantischen Milieus innerhalb des Bildungsbürgertums ebenso zu wie auf die kleinstädtische, von Deklassierungsangst bedrohte Klientel. Sie wurde deshalb auch nicht verführt, sondern – so paradox das klingen mag – sie verführte sich selbst. „Anpassung“ ist dafür nur dann ein angemessener Ausdruck, wenn man sie als aktive Leistung versteht. SCHIRACH selbst ist dafür ein gutes Exempel, und zwar als Verführer in der Affinität zu HITLER und seiner Ideologie und als Akteur der Verführung der Jugend zugleich; aber noch für ihn gilt, was BOURDIEU und PASSERON als Voraussetzung der Wirkung nennen: „Der religiöse oder politische Prophet predigt stets zu Bekehrten“ (BOURDIEU/PASSERON 1973, S. 38).⁴¹

Die Botschaft wurde dagegen negiert, ja die Gruppe als Erziehungsform erzeugte kontrainentionale Effekte der Abwehr und Distanz bei solchen, die selbst – um im Bilde zu bleiben – in der Botschaft eines (anderen) Propheten schon (bzw. immer noch) stabil sozialisiert waren, und die neue Botschaft als Konflikt erlebten, wie z.B. im katholischen oder kommunistischen Milieu. Distanz gibt es auch, wenn die Gruppe jenseits der verstärkenden Erlebnisse je individuell und aus unterschiedlichen Gründen, z.T. wegen der Entwicklungsdynamik der Adoleszenz,⁴² als das erlebt wird, was sie war: die Aus-

40 BOURDIEU/PASSERON kennen zwei Varianten in der Wirkung der „symbolischen Gewalt“, neben der „Verstärkung“ die „Konversion“ (1973, S. 59 f.); auch WENIGER 1938, S. 49 argumentiert so für das Militär: „Für die Friedensausbildung läßt sich allgemein sagen, daß die Wirksamkeit des Drills die Bereitschaft voraussetzt, sich drillen zu lassen, d.h. die technischen Mittel für die erkannten und gewollten höheren Zwecke anzuerkennen.“

41 BOURDIEU/PASSERON weiter: „... und folgt seinen Schülern mindestens ebenso wie diese ihm, denn nur diejenigen lauschen seinen Lektionen, die ihn mit allem, was sie sind, objektiv bevollmächtigt haben, ihnen die Lektion zu erteilen.“

42 HANS MAGNUS ENZENSBERGER erinnert sich, daß seine Abwehr gegen die HJ „viszeral“ verursacht war, also „aus den Eingeweiden kam“ (ENZENSBERGER im Interview mit André Müller. In: Die Zeit, 20. Januar 1995, S. 47); auch THOMAS MANN verspürte angesichts des NS „einen weniger moralischen als natürlichen Schauer“ (vgl. THOMAS MANN in: ERIKA MANN 1938/1990, S. 7)

übung von Gewalt in der Form der Selbstkontrolle der Gruppe⁴³, mit dem letzten Mittel der Drohung des Ausschlusses, wenn die Praktiken der Strafe und Angsterzeugung versagten.⁴⁴ Gruppen werden schließlich im NS selbst als Form des Widerstandes und der Resistenz kodiert und kriminalisiert, wenn sie die gesellschaftliche Zumutung verweigern und sich als wirklich autonome Jugendkultur konstituieren (Edelweißpiraten; Swing-Jugend).

Aber für den ideologisch überzeugten NS-Anhänger wird selbst die manifeste Gewalt der Erziehung, die er selbst erleidet, in der Gruppe – als „Schutzgruppe“ – nicht nur erträglich, sondern sowohl zum kompensatorischen Ereignis als auch zum bestätigenden Erlebnis: „Die zukünftigen ‚politischen Soldaten‘ fühlen sich in ihrer Elite-Gemeinschaft geborgen“ und nutzen die Erfahrung eher, sich innerhalb der NS-Bewegung selbst noch abzugrenzen.⁴⁵ Analog wird die vermeintlich durch die Jugend selbst bestimmte Eigenwelt primär aus der Interaktionserfahrung bewertet, nicht aus der Systemperspektive oder von außen. In der Analyse von Napola-Erfahrungen und -erinnerungen erweist sich das Leben in der Gruppe und ihre Erfahrung schließlich als notwendige Überlebensstrategie angesichts der unkontrollierbaren und allgegenwärtigen Macht und Gewalt der totalen Institution: „... die peer group ist der Schutz gewährende Träger einer kollektiven, homosexuell getönten Abwehr der Verhaltenszumutungen, die die Anstalt dem Zögling auferlegt“ (SCHNEIDER u.a. 1996, S. 47 ff., zit. S. 71).

Die Botschaft der HJ und die Logik der Gruppe wird selbstverständlich denjenigen weder gepredigt noch eröffnet und ist ihnen auch nicht zu vermitteln, die durch die Prinzipien der Gruppe und ihrer Konstitution selbst schon ausgeschlossen waren, also den „Feinden“ der Gruppe, den – aus welchen Gründen immer – Ausgegrenzten. Der excludierende „Ethnozentrismus“ der pädagogischen Arbeit (BOURDIEU/PASSERON 1973, S. 55) bekräftigte deshalb auch die Prinzipien, die seiner eigenen Logik zugrunde lagen. Aber er bekräftigte auch die zugeschriebenen Eigenschaften, z.B. die geschlechtlichen Differenzdefinitionen, bis hin zum Konflikt der BDM-Führung mit der männlichen HJ-Führung, weil sie eine Form der Selbstbe-

43 Kinderlandverschickung wird in dieser Weise erlebt (HERMAND 1993). Für andere Wahrnehmungsmuster KEIM 1997, bes. S. 153 ff.; KOCK 1997; regional RÜTHER/MARTINDORF 2000.

44 Exemplarisch z.B. im Erlebnis einer Strafin szenierung in CHRISTA WOLFS „Kindheitsmuster“ (WOLF 1976, S. 259 ff.).

45 SCHÄFER 1997, S. 82 f. – als Exempel für Beobachtungen eines Zeitzeugen, die sich gleichlautend leicht vermehren ließen.

stimmung zu bedrohen schien, die von den BDM-Führerinnen und Mitgliedern als Autonomie erlebt worden war (DÖRR 1998).

Vor dem Hintergrund solcher Überlegungen wird also nicht nur die mehrheitliche Anpassung verständlich, weil die wechselnden Lernorte dennoch kohärente Milieus und vergleichbare Lernformen präsentierten und sich insofern selbst verstärkten, sondern auch das Phänomen der Resistenz unter Jugendlichen. Auch Distanz wird nämlich selbst noch aus der Logik der Sozialisation heraus verständlich, wenn auch aus unterschiedlichen Konfliktlagen: milieuhaft und normativ entsteht der Dissens z.B. durch den Konflikt von Leitbildern (ohne daß man deswegen übersehen darf, daß autoritäre Bindung auch das Binnenklima z.B. konfessionell gebundener Jugendgruppen bestimmt, also der Lebensform der NS-Gruppe vergleichbar und affin war); der Konflikt kann auch institutionell entstehen, wenn die paradoxe Einheit von Erziehungserwartung und Funktionsbesonderheit sich auflöst, wie das z.B. in „guten Schulen“ zu beobachten ist, die versuchen, die Logik des Lernens trotz Indoktrination zu bewahren, und nicht selten erfolgreich damit sind (TENORTH 1994); der Konflikt kann schließlich seine Wurzeln in der Interaktion haben, wenn explizit pädagogische Normen gegen Indoktrinationszumutungen erfahrbar werden (FELLER/FELLER 2001).

Damit wird zugleich aber die These von der „Umerziehung“ als der typischen Leistung der NS-Erziehung und als Indiz für die Diskontinuität der pädagogischen Praxis (SCHOLTZ 1985; DERS. 1998) problematisch. Prüft man die These nur am Beispiel der Schule, dann sind die Erziehungszumutungen des NS keineswegs radikal neu. Die höhere Schule verstand sich schon immer als ein Ort, an dem durch Unterricht Elitebewußtsein kultiviert und die Abgrenzung gegenüber dem Volke, auch in der Betonung antidemokratischen Verhaltens, verstärkt wurde. Volksschulen wurden von den Lernenden ebenfalls schon sehr lange als Orte erlebt, in denen sie als erziehungs- und kontrollbedürftig definiert wurden; auch die Lehrer der Volksschule verstanden ihren Auftrag als kontrollierende „Kulturbeamte“, die für „Heimat“ und „Volk“ zu arbeiten hatten. Unter diesen Bedingungen ist „Konversion“ historisch gar nicht gefordert; sie beschrieb auch systematisch einen eher unwahrscheinlichen Fall, wäre sie doch Indiz für den erfolgreichen Versuch, daß gegen den „primären Habitus“ und die milieu- und klassenspezifisch geprägte und situativ erzeugte eigene Erfahrung ein neues „System von dauerhaften und übertragbaren Dispositionen“ durchgesetzt wor-

den sein könnte.⁴⁶ Vor allem problematisch ist aber die These, daß die Spezifik der NS-Erziehung darin zu sehen sei, daß es ihr möglich war, „bestimmte psychische Bedürfnisse überhaupt erst hervorbringen zu können: geführt zu werden, dienen zu wollen, Gemeinschaft statt persönlicher Beziehungen zu suchen, Macht ohne Legitimation durch Sachkompetenz anzustreben“ (SCHOLTZ 1973, S. 17). Das mag intendiert gewesen, gelegentlich auch gelungen sein, angesichts der dominierenden Verstärkung und der ansonsten beobachtbaren Wirkungen, z.B. der Resistenz, bei abweichenden Milieus und eigenen Erfahrungen der Jugend kann der Versuch kaum als gelungen gelten. „Lernen“ bewahrte seine Resistenz gegen Erziehung, auch wenn es in der Regel nicht zu widerständigen Handlungen führte.

Die lang dauernde Zustimmung, die das NS-System gesellschaftsweit erfahren hat, erklärt sich nicht zuerst über Umerziehung, sondern ebenfalls aus analogen Mustern der „Verstärkung“ und Binnen(gruppen)orientierung, z.B. aus der Stabilisierung der eigenen Erfahrung einer vermeintlichen Wende zum Besseren in der sozialen Lage nach 1933, oder in der Handhabung von antisemitischen Attributionsmustern, die Inklusion und Exklusion im Bildungswesen ebenso zu rechtfertigen oder auch nur zu übersehen erlaubten wie Ausgrenzung und Mord.⁴⁷ Die „Konsensbasis von Führerdiktatur und Bevölkerung“ (WEHLER 2003, S. 675 ff.) ist unübersehbar, sie mußte auch nicht vollständig neu erzeugt werden, sondern fand ihr Fundament in generationsgeschichtlich vorgeprägten Dispositionen (TITZE 2003) und ihre aktuelle Bekräftigung in situativ passenden Bedingungen und inszenatorisch bekräftigten Erfahrungen (u.a. KAROW 1997).

Sucht man die Wirkung der Sozialisationsordnung für das Handeln im Kriege und für die Fundierung nicht allein der Kampf-, sondern der Tötungs- und Mordbereitschaft der Soldaten zu klären, dann sind Wirkungen der Erziehung nicht zu bestreiten, aber allenfalls in der Dimension von Dispositionen für Verhalten zu suchen, nicht in unmittelbarer Determination des Handelns. Der Bildungshistoriker wird die Verknüpfung langfristiger Prozesse und dauerhaft erworbener Verhaltensmuster mit je aktuell gezeigtem militärischen Verhalten von Soldaten also nur sehr behutsam auf die Erfahrungen in der Sozialisationsordnung – in Schule oder HJ – rückbeziehen. Das ist nicht ausgeschlossen, aber man muß zumindest daran erinnern, daß Lernen und Ausüben zwei ver-

46 Für die Begrifflichkeit erneut BOURDIEU/PASSERON 1973, vor allem S. 59, 58.

47 Das ist in unterschiedlichen Untersuchungen der Gestaltung der öffentlichen Meinung umfänglich nachgewiesen (u.a. SYWOTTEK 1976; KERSHAW 1980; STÖVER 1993; BANKJERT 1995).

schiedene, unterscheidbare und nicht unmittelbar verknüpfte Prozesse sind. Selbst die Verbreitung und Stabilisierung von Feindbildern und Feindkonstruktionen führt nicht unmittelbar zur Aktion (so wenig wie, zum Bedauern aller Pädagogen bis heute, die Teilhabe an Unterricht zu einem Verhalten führt, das postkonventionellen Moralvorstellungen entspricht oder die kulturellen Normen auch für Extremsituationen habitualisiert; OSER/ALTHOFF 1994).

Insofern wird man zunächst mit einiger Distanz dem Versuch begegnen, die Erziehungspraxis in Schule und HJ, Napolas oder Junkerschulen unmittelbar als zentrale oder gar alleinige Erklärung der Kriegsbereitschaft oder der militärischen Praxis von Soldaten und Offizieren einzuführen. Für die Klärung der Frage, „warum Soldaten kämpfen“ (FERGUSON 1999, S. 311–334), und zwar trotz aller Erfahrungen von Bedrohung und Tod, sind neben solchen langfristig angelegten und überdauernden Faktoren auch die situativen Bedingungen verantwortlich, die Kampfsituation des Kriegs, die Befehlsstruktur der Armee, sicherlich auch mentale Voraussetzungen: Gelüste der „Rache“ (die selbst erworben wurden) und vielleicht sogar die „Freude am Krieg“ und der „Todesinstinkt“ (FERGUSON 1999). Wer schließlich von Dispositionen spricht, der scheint gelegentlich auch zu unterstellen, daß solche „Denk- und Verhaltensmuster“, wie sie vor 1939 ausgebildet worden waren, bei Kriegsbeginn und im Kriege ohne weiteres nachdrücklich und eindeutig „abgerufen“ (KEIM 1997, S. 120 ff.) werden konnten.

Mit der Sozialisation in Einrichtungen der NS-Erziehung wird man deshalb zwar keine hinreichende Erklärung für Tötungsbereitschaft geben, aber doch eine Brücke zu den soldatisch bedeutsamen Handlungsgründen und -motiven in mehrfacher Hinsicht schlagen können. Aus der Logik einer Sozialisation in einer, spezifische milieuhafte Vorerfahrungen bestätigende und verstärkende, an Autorität und Gehorsam gewöhnte Gruppe mag vor allem das Leitbild der „Kameradschaft“ folgenreich gewesen sein. Das wurde nicht erst im NS oder gar im Kriege erfunden, sondern hat eine lange Tradition in Deutschland (DUDEK 1988; SCHWARZ/KRAAS 1998). Für sie findet man auch keineswegs nur im bürgerlichen Lager oder seinen Jugendkulturen weitere Exempel (KÜHNE 1996), sondern auch im sozialistischen Milieu. Hier hat das Leitbild sogar für die Einheit von Freisetzung und Disziplinierung systematische Bedeutung (BERNFELD 1927; SCHMID 1936⁴⁸). Betrachtet man dabei nicht allein die Binnenstruktur der Normen, die Geltung von Treue, Dienst und anderen

48 Der französische Titel hieß 1936: „Le maitre-camarade et la pedagogie libertaire“; für die deutsche Erstausgabe wählte der Autor den Titel „Freiheitspädagogik.“

Tugenden in der eigenen Formation der Jugend oder des Militärs, sondern den zugleich grenzziehenden Charakter, dann transportiert der Begriff auch Feindkonstruktionen, die Haß oder Rache begründen und Kampfbereitschaft in der „Kampfgemeinschaft“ beeinflussen.⁴⁹

In den Dispositionen zum Kampf sind deshalb die in der Binnenkultur der Gruppe erworbenen Normen ebenso enthalten wie das universale Leitbild, der „Führer“ – aber nicht eine universalistische Moral. Die „widersprüchliche Verwandtschaft“ (LATZEL 1998, S. 371), die für den Zusammenhang von soldatischen und NS-spezifischen Motiven, Handlungsdispositionen und Situationsorientierungen bereits festgestellt wurde, gilt deshalb für den Sozialisationsprozeß insgesamt. Im Komplex der Orientierungen und Werte, Verhaltensprämissen und Erfahrungen, die mit der Erziehung im NS erworben wurden, sind Elemente enthalten, die eindeutig historisch belastet und nicht rechtfertigungsfähig sind, aber auch solche, die eigene Geltung haben, aber ihre Funktionalisierung nicht verhindern können. Primär werden in solchen pädagogischen Strukturen offenbar Unterscheidungen erworben, die das Verhalten je situativ regulieren, aber auch geeignet sind, post hoc das eigene Verhalten selektiv zu rekonstruieren und sich selbst zu entschuldigen.⁵⁰ Offenkundig lernt man nicht allein Muster des Verhaltens und der Orientierung, sondern verinnerlicht tatsächlich auch die Form der Legitimation einer Erziehung, die keine Rechtfertigung kennt, aber immer neu und selbst von den Betroffenen legitimiert und als legitim erfahren wird.

Es sind in dieser Situation nicht zuerst die Bildungshistoriker, die Erklärungsprobleme haben, sondern die professionellen Pädagogen. Sie müssen mit der Tatsache leben, daß ihr Geschäft diese eigentümlichen Effekte hat, und sich fragen, welches „System der Mittel“ universalisierungsfähige Einstellungen stabilisieren oder gar erzeugen kann. Wahrscheinlich müssen sie sich dann auf die Zunahme von Differenzerfahrungen verlassen und auf die alltägliche

49 KÜHNE 1996 läßt in der einschlägigen Zitation der Militärpädagogik ERICH WENIGERS diese Dimension aus, aber für Weniger ist das zentral für eine „echte Erziehung“ des Soldaten: „Diese Möglichkeit gibt es freilich nur in einem gesunden Volke und in einer gesunden soldatischen Atmosphäre. Sind Volk und Truppe selbst nicht in Ordnung, dann ist es schwer, guten Willen vorauszusetzen. Aber dann wäre das Gegenmittel nicht der Drill, der vielmehr nur der vorläufigen Sicherung der Ordnung und Manneszucht zu dienen hätte, als die Neubildung eines gesunden Soldatentums durch Vorbild, Beispiel, Reinigen der Atmosphäre, Ausmerzen verderbter Glieder.“ (WENIGER 1938, S. 50, „Kampfgemeinschaft“, S. 141)

50 Die apologetische Literatur ehemaliger NS-Führer ist voll davon (vgl. schon ENZENSBERGER/DISCHE 1982).

Konfrontation mit dem Fremden und Anderen, vom Abbau von Kohärenz und Einheit in der Sozialisation also profitieren, der für die Moderne typisch wird. Aber das ist eine Prämisse für pädagogische Praxis, die sich nicht von selbst versteht, weil sie nicht nur den Harmoniebedürfnissen der Pädagogen zuwiderläuft.

Quellen und Literatur

- AG „Lehrer und Krieg“ (Hrsg.): Lehrer helfen siegen. Berlin 1987.
- ABEL, TH.: Why Hitler came into power. New York 1938 (ND: The Nazi Movement. Why Hitler came into power. New York 1966).
- ARENDT, H.: Macht und Gewalt. München 1970.
- AXMANN, A.: „Das kann doch nicht das Ende sein“. Hitlers letzter Reichsjugendführer erinnert sich. Koblenz 1995.
- BAEUMLER, A.: Männerbund und Wissenschaft. Berlin 1934.
- BANKIERT, D.: Die öffentliche Meinung im Hitler-Staat. Die „Endlösung“ und die Deutschen. Eine Berichtigung. Berlin 1995.
- BENZ, U.: Verführung und Verführbarkeit. NS-Ideologie und kindliche Disposition zur Radikalität. In: DIES./BENZ, W. (Hrsg.): Sozialisation und Traumatisierung. Frankfurt a.M. 1992, S. 25–39.
- BERNFELD, S.: Die Formen der Disziplin in Erziehungsanstalten. (1927) In: DERS.: Sämtliche Werke. Bd. 11. Weinheim/Basel 1996, S. 197–225.
- BLANKERTZ, H.: Die Geschichte der Pädagogik von der Aufklärung bis zur Gegenwart. Wetzlar 1982.
- BORRIES, B. v.: Vom „Gewaltexzeß“ zum „Gewissensbiß“? Autobiografische Zeugnisse zu Formen und Wandel elterlicher Strafpraxis im 18. Jahrhundert. Tübingen 1996.
- BOURDIEU, P./PASSERON, J.-C.: Grundlagen einer Theorie der symbolischen Gewalt. (1970) Frankfurt a.M. 1973.
- BRILL, W.: Pädagogik im Spannungsfeld von Eugenik und Euthanasie. St.Ingbert 1994.
- DAXNER, M./BUSEMANN, H.L./FÖLLING, W.: Insel der Geborgenheit. Die private Waldschule Kaliski Berlin 1932 bis 1939. Stuttgart/Weimar 1992.
- DÖRR, M.: „Wer die Zeit nicht miterlebt hat“. Frauenerfahrungen im Zweiten Weltkrieg und in den Jahren danach. 3 Bde. Frankfurt a.M. 1998.
- DUDEK, P.: Leitbild: Kamerad und Helfer. Sozialpädagogische Bewegung in der Weimarer Republik am Beispiel der „Gilde Soziale Arbeit“. Frankfurt a.M. 1988.

- ELLGER-RÜTTGARDT, S.: Frieda Stoppenbrink-Buchholz (1897–1993). 2. Aufl., Weinheim 1997.
- ENZENSBERGER, U./DISCHE, I.: Adolf Hitlers Rasselbande. In: *Transatlantik* 1982, H. 5, S. 52–60.
- FELLER, B./FELLER, W.: Die Adolf-Hitler-Schulen. Pädagogische Provinz versus Ideologische Zuchtanstalt. Weinheim/München 2001.
- FERGUSON, N.: Der falsche Krieg. Der Erste Weltkrieg und das 20. Jahrhundert. Stuttgart 1999.
- FLESSAU, K.-I.: Schule der Diktatur. Lehrpläne und Schulbücher des Nationalsozialismus. München 1977.
- FLITNER, W.: Die Macht in der Erziehung. In: DERS.: *Grundlegende Geistesbildung*. Heidelberg 1965, S. 166–175.
- DERS.: Ist Erziehung sittlich erlaubt? In: *Zeitschrift für Pädagogik* 25 (1979), S. 499–504.
- DERS.: Die Jugend im Kampf um Deutschland. (1933) In: DERS.: *Ges. Schriften*. Bd. 4. Paderborn 1987, S. 320–332.
- FÖLLING, W.: Zwischen deutscher und jüdischer Identität: deutsch-jüdische Familien und die Erziehung ihrer Kinder an einer jüdischen Reformschule im „Dritten Reich“. Opladen 1995.
- FÖRSTER, J.-R.: Die Dressur. Eine pädagogische Untersuchung. Berlin/Leipzig 1935 (*Göttinger Studien zur Pädagogik*, H. 27).
- FREISLER, R.: Die rassenbiologische Aufgabe bei der Neugestaltung des Jugendstrafrechts. In: *Monatsschrift für Kriminalbiologie und Strafrechtsreform* 30 (1939), S. 209–214.
- FREISLER: Zur Handhabung des Jugendarrestes. In: *Deutsche Justiz* 102, N.F. 8 (1940), S. 1405–1414.
- GAILUS, M.: Protestantismus und Nationalsozialismus. Studien zur nationalsozialistischen Durchdringung des protestantischen Sozialmilieus in Berlin. Köln/Wien 2001.
- GALTUNG, J.: Strukturelle Gewalt. Beiträge zur Friedens- und Konfliktforschung. Reinbek 1975.
- DERS.: Gewalt. In: WULF, Ch. (Hrsg.): *Vom Menschen*. Weinheim/Basel 1997, S. 913–919.
- GAMM, H.-J.: Führung und Verführung. Pädagogik des Nationalsozialismus. (1964) 2. Aufl., Frankfurt a.M. 1984.
- GINZEL, G.B.: Jüdischer Alltag in Deutschland 1933–1945. Düsseldorf 1984.
- GRAML, H.: Integration und Entfremdung. Inanspruchnahme durch Staatsjugend und Dienstpflicht. In: *BENZ/BENZ* 1992, S. 70–79.

- HARTEN, H.CH.: De-Kulturation und Germanisierung. Die nationalsozialistische Rassen- und Erziehungspolitik in Polen 1939–1945. Frankfurt a.M./New York 1996.
- HERBST, L.: Das nationalsozialistische Deutschland 1933–1945. Die Entfesselung der Gewalt: Rassismus und Krieg. Frankfurt a.M. 1996.
- HERMAND, J.: Als Pimpf in Polen. Erweiterte Kinderlandverschickung 1940–1945. Frankfurt a.M. 1993.
- HOFFMANN, D./NEUMANN, K. (Hrsg.): Bildung und Soldatentum. Die Militärpädagogik Erich Wenigers und die Tradition der Erziehung zum Kriege. Weinheim 1992.
- HUGGER, P.: Elemente einer Kulturanthropologie der Gewalt. In: HUGGER/STADLER 1995, S. 17–27.
- DERS./STADLER, U. (Hrsg.): Gewalt. Kulturelle Formen in Geschichte und Gegenwart. Zürich 1995.
- HURRELMANN, K.: Gewalt in der Schule. In: SCHWIND, H.-D. u.a. (Hrsg.): Ursachen, Prävention und Kontrolle von Gewalt. (Gewaltkommission) Bd. III. Berlin 1990, S. 363–369.
- KAROW, Y.: Deutsches Opfer. Kultische Selbstausslöschung auf den Reichsparteitag der NSDAP. Berlin 1997.
- KEIM, W.: Erziehung unter der Nazi-Diktatur. 2 Bde. Darmstadt 1995/1997.
- KERSHAW, I.: Der Hitler-Mythos. Volksmeinung und Propaganda im Dritten Reich. Stuttgart 1980.
- KLAFKI, W. (Hrsg.): Verführung, Distanzierung, Ernüchterung. Kindheit und Jugend im Nationalsozialismus. Weinheim/Basel 1988.
- KLAUS, M.: Mädchenerziehung zur Zeit der faschistischen Herrschaft in Deutschland. 2 Bde. Frankfurt a.M. 1983.
- KLÖNNE, A.: Jugend im Dritten Reich. Düsseldorf/Köln 1982.
- KLUGER, A. (Hrsg.): Die deutsche Volksschule im Großdeutschen Reich. Breslau 1940 (ND: Die Volksschule im NS-Staat. Köln usw. 2000).
- KOCK, G.: „Der Führer sorgt für unsere Kinder“. Die Kinderlandverschickung im Zweiten Weltkrieg. Paderborn 1997.
- KÜHNE, Th.: Kameradschaft – „das Beste im Leben des Mannes“. In: Geschichte und Gesellschaft 22 (1996), S. 504–529.
- LATZEL, K.: Deutsche Soldaten – nationalsozialistischer Krieg? Kriegserlebnis – Kriegserfahrung 1939–1945. Paderborn u.a. 1998.
- LEHBERGER, R./LORENT, H.-P. DE (Hrsg.): Hamburg – Schule unterm Hakenkreuz. Hamburg 1985.
- LUHMANN, N.: Die Gesellschaft der Gesellschaft. Frankfurt a.M. 1997.

- MACHO, TH.H.: Jugend und Gewalt. Zur Entzauberung einer modernen Wahrnehmung. In: WIMMER, M. u.a. (Hrsg.): Das „zivilisierte Tier“. Zur Historischen Anthropologie der Gewalt. Frankfurt a.M. 1996, S. 221–244.
- MANN, E.: School for Barbarians. New York 1938 (Zehn Millionen Kinder. Die Erziehung der Jugend im Dritten Reich. 2. Aufl., München 1990).
- MATTHÄUS, J./KWIET, K./FÖRSTER, J./BREITMAN, R.: Ausbildungsziel Judenmord? „Weltanschauliche Erziehung“ von SS, Polizei und Waffen-SS im Rahmen der „Endlösung“. Frankfurt a.M. 2003.
- MESSERSCHMITT, M.: Bildung und Erziehung im ‚zivilen‘ und militärischen System des NS-Staates. In: Militärgeschichte 25 (1982), S. 190–214.
- MEYER-DRAWE, K.: Erziehung und Macht. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik 77 (2001), S. 446–457.
- MEYER-HÖGER, M.: Der Jugendarrest. Entstehung und Weiterentwicklung einer Sanktion. Baden-Baden 1998.
- MILLER-KIPP, G.: „Auch Du gehörst dem Führer“. Die Geschichte des Bundes Deutscher Mädel (BDM) in Quellen und Dokumenten. Weinheim/München 2001.
- NORRENBURG, J. (Hrsg.): Die deutsche höhere Schule nach dem Weltkriege. Berlin/Leipzig 1916.
- OSER, F./ALTHOFF, W.: Moralische Selbstbestimmung. 2. Aufl., Stuttgart 1994.
- PLANERT, U.: Der dreifache Körper des Volkes: Sexualität, Biopolitik und die Wissenschaften vom Leben. In: Geschichte und Gesellschaft 26 (2000), S. 539–576.
- PLATNER, G. u.a. (Hrsg.): Schule im Dritten Reich. Erziehung zum Tode? München 1983.
- PLESNIARSKI, B.: Die Vernichtung der polnischen Bildung und Erziehung in den Jahren 1939–1945. In: HEINEMANN, M. (Hrsg.): Erziehung und Schulung im Dritten Reich. T. 1. Stuttgart 1980, S. 160–172.
- PRANGE, K.: Die Form erzieht. In: TENORTH, H.-E. (Hrsg.): Form der Bildung – Bildung der Form. Weinheim/Basel 2003, S. 23–34.
- PREISING, R.: Willensschulung. Zur Begründung einer Theorie der Schule im Nationalsozialismus. (Diss.) Köln 1976.
- REICHARDT, S.: Faschistische Kampfbünde. Gewalt und Gemeinschaft im italienischen Squadristismus und in der deutschen SA. Köln 2002.
- REULECKE, J.: Jugend und „junge Generation“ in der Gesellschaft der Zwischenkriegszeit. In: LANGEWIESCHE, D./TENORTH, H.-E. (Hrsg.): Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte. Bd. V. München 1989, S. 86–110.
- RMWEV: Erziehung und Unterricht in der Höheren Schule. Amtliche Ausgabe des Reichs- und Preußischen Ministeriums für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung. Berlin 1938.

- ROTH, H.: *Psychologie der Jugendgruppe. Aufbau, Sinn und Wert jugendlichen Gemeinschaftslebens*. Berlin 1938.
- RUDNICK, M.: *Behinderte im Nationalsozialismus*. Weinheim/Basel 1985.
- RÜTHER, M./MARTINDORF, E.M. (Hrsg.): *KLV – Erweiterte Kinderlandverschickung 1940 bis 1945*. Köln 2000.
- SCHÄFER, H.: *Napola. Die letzten vier Jahre der Nationalpolitischen Erziehungsanstalt Oranienstein bei Diez an der Lahn 1941–1945*. Frankfurt a.M. 1997.
- SCHIRACH, B. v.: *Revolution der Erziehung*. München 1938.
- SCHMID, J.R.: *Freiheitspädagogik. Schulreform und Schulrevolution in Deutschland [1919–33]*. (1936) Reinbek 1973.
- SCHMITZ, B.: *Militärische Jugenderziehung. Preußische Kadettenhäuser und Nationalpolitische Erziehungsanstalten zwischen 1807 und 1936*. Köln/Weimar/Wien 1997.
- SCHMUHL, H.-W.: *Rassenhygiene, Nationalsozialismus, Euthanasie*. Göttingen 1987.
- SCHNEIDER, C./STILLKE, C./LEINWEBER, B.: *Das Erbe der Napola. Versuch einer Generationsgeschichte des Nationalsozialismus*. Hamburg 1996.
- SCHOLTZ, H.: Die „NS-Ordensburgen“. In: *Vierteljahrshefte für Zeitgeschichte* 15 (1967), S. 269–298.
- DERS.: *NS-Ausleseschulen. Internatsschulen als Herrschaftsmittel des Führerstaates*. Göttingen 1973.
- DERS.: *Erziehung und Unterricht unterm Hakenkreuz*. Göttingen 1985.
- DERS.: *Das nationalsozialistische Reich – kein Erziehungsstaat*. In: BENNER, D./SCHRIEWER, J./TENORTH, H.-E. (Hrsg.): *Erziehungsstaaten*. Weinheim 1998, S. 131–144.
- SCHUBERT-WELLER, C.: „Kein schöner Tod ...“ *Die Militarisierung der männlichen Jugend und ihr Einsatz im Ersten Weltkrieg 1890–1918*. Weinheim/München 1998.
- SCHUMANN, D.: *Gewalt als Grenzüberschreitung. Überlegungen zur Sozialgeschichte der Gewalt im 19. und 20. Jahrhundert*. In: *Archiv für Sozialgeschichte* 37 (1997), S. 366–387.
- 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 1998, S. 157–176.
- SCHWARZ, A.: *British Visitors to National Socialist Germany: In a Familiar or in a Foreign Country?* In: *Journal of Contemporary History* 28 (1993), p. 487–509.

- SEIDELMANN, K.: Gruppe – soziale Grundform der Jugend. T. 1 u. 2. Hannover 1970 u. 1971.
- SOFSKY, W.: Die Ordnung des Terrors: Das Konzentrationslager. Frankfurt a.M. 1993.
- DERS.: Traktat über die Gewalt. Frankfurt a.M. 1996.
- SPRANGER, E.: Seelische Faktoren im Kriege. Vortrag im Reichskriegsministerium am 21. November 1935. Bundesarchiv Koblenz, Nachlaß Spranger.
- STELLRECHT, H.: Die Wehrerziehung der deutschen Jugend. Berlin 1936.
- STÖVER, B.: Volksgemeinschaft im Dritten Reich. Die Konsensbereitschaft der Deutschen aus der Sicht sozialistischer Exilberichte. Düsseldorf 1993.
- SYWOTTEK, J.: Mobilmachung für den totalen Krieg. Opladen 1976.
- TENORTH, H.-E.: Grenzen der Indoktrination. In: DREWEK, P. u.a. (Hrsg.): Ambivalenzen der Pädagogik. Weinheim 1995, S. 335–350.
- DERS.: Geschichte der Erziehung. 3. Aufl., Weinheim/ München 2000.
- TITZE, H.: Zur Tiefenstruktur des Bildungswachstums von 1800 bis 2000. In: Die Deutsche Schule 95 (2003), S. 180–196.
- TROTHA, T. v.: Zur Soziologie der Gewalt. In: DERS.: (Hrsg.): Soziologie der Gewalt. Opladen 1997, S. 9–56.
- USADEL, G.: Jugenderziehung im nationalsozialistischen Staat. In: HILLER, F. (Hrsg.): Deutsche Erziehung im neuen Staat. Langensalza 1935, S. 48–52.
- WEGNER, B.: Hitlers politische Soldaten: Die Waffen-SS 1933–1945. 4. Aufl., Paderborn 1990.
- WEHLER, H.-U.: Deutsche Gesellschaftsgeschichte. 4. Bd.: Vom Beginn des Ersten Weltkriegs bis zur Gründung der beiden deutschen Staaten 1914–1949. München 2003.
- WEISS, Y.: Schicksalsgemeinschaft im Wandel. Jüdische Erziehung im nationalsozialistischen Deutschland 1933–1938. Hamburg 1991.
- WENIGER, E.: Wehrmachtserziehung und Kriegserfahrung. Berlin 1938.
- WILHELM, TH.: Principles and methods of German education. In: Internationale Zeitschrift für Erziehung 5 (1936), S. 126–128.
- DERS.: Scholars or soldiers? Aims and results of „Nazi“-Education. In: Internationale Zeitschrift für Erziehung 8 (1939), S. 81–102.
- WOLF, CH.: Kindheitsmuster. Roman. (1976) Frankfurt a.M. 1988.

Anschrift des Autors:
 Prof. Dr. Heinz-Elmar Tenorth
 Humboldt-Universität zu Berlin
 Unter den Linden 6, 10099 Berlin
 E-Mail: tenorth@uv.hu-berlin.de

Die Deutschen Heimschulen 1941–1945

Zur Gleichschaltung und Verstaatlichung kirchlicher, privater und stiftischer Internatsschulen im Nationalsozialismus

1 Einleitung

Internatsschulen und Schulungslager bieten wie keine andere Erziehungseinrichtung die Möglichkeit zur ideologischen Beeinflussung und politischen Indoktrination von Kindern und Jugendlichen, aber auch von Erwachsenen. Insbesondere im „Dritten Reich“ bildete die Internats- und Lagererziehung einen der Kernpunkte des nationalsozialistischen Erziehungswesens. Der Umbau des Schulsystems und die Schaffung von neuen Erziehungsinstitutionen in Gestalt von Schulen mit angeschlossenem Internat oder Lagern entsprach der von der nationalsozialistischen Erziehungslehre am stärksten propagierten Idee der Gemeinschaftserziehung. Bekannte Formen, die sich der Einrichtung des Internats oder Lagers bedienten, waren die Ausleseschulen wie die Nationalpolitischen Erziehungsanstalten (NPEA), die Adolf-Hitler-Schulen sowie die Reichsschule der NSDAP Feldafing, das Landjahr, der Arbeitsdienst, die Lehrerbildungsanstalten (LBA) und die Kinderlandverschickung (KLV).

Im folgenden Beitrag soll eine in der Öffentlichkeit weniger bekannte und von der historischen Forschung kaum beachtete Form des nationalsozialistischen Internatsschulwesens vorgestellt werden: die Deutschen Heimschulen. Ihre seit 1941 betriebene Einrichtung war die konsequente Durchführung des angestrebten Ideals der Gemeinschaftserziehung im bestehenden Schulwesen. Laut Gründungslerlaß des Reichserziehungsministeriums vom 24.8.1941 waren sie Schulen mit angeschlossenem Heim, die „im Wege der Gemeinschaftserziehung durch einheitliche Führung zur Steigerung der weltanschaulichen Ertüchtigung und unterrichtlichen Leistung“¹ beitragen sollten.

1 RdErl. des Reichsministeriums für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung (RMfWEV), 24.8.1941. In: DWEV 1941, S. 330.

Der Aufbau des neuen Schultyps geschah auf Initiative HITLERS nach dem Vorbild der NPEA und war Ausdruck seiner verstärkten Einflußnahme auf die Schulpolitik seit 1940/41. Bereits im November 1940 hatte er Reichserziehungsminister BERNHARD RUST zu zwei weiteren schulpolitischen Neuerungen aufgefordert, die einschneidende Veränderungen für das gesamte Schulwesen darstellten: Hauptschulen und Lehrerbildungsanstalten nach österreichischem Muster überall im Reich einzuführen (SCHOLTZ 1973, S. 268–276; DERS. 1985, S. 83 f.).

Während die NPEA als reine Ausleseschulen konzipiert waren, die den Führernachwuchs für Partei und Staat heranziehen sollten, bestand das Ziel der Deutschen Heimschulen ausdrücklich nicht in einer Begabtenauslese, auch wenn der Heimschulerlaß an dritter Stelle vorgab, ‚besonders begabte Kinder‘ zu fördern. Die Schulen waren laut Erlaß vielmehr dazu bestimmt, Kinder von Eltern aufzunehmen, die

- „1. im Auslande ihren Wohnsitz haben oder außerhalb des Reiches ihren Dienst zu versehen haben,
2. als Politische Leiter, Offiziere, Beamte usw. ihren Dienort häufig zu wechseln haben oder aus dienstlichen Gründen sich nicht in ausreichendem Maße der Erziehung ihrer Kinder widmen können,
3. als Bauern, Arbeiter und Handwerker mehr als bisher die Möglichkeit haben sollen, ihre besonders begabten Kinder ihren Anlagen gemäß erziehen zu lassen.“ (Datiert v. 24.8.1941)

Spätestens seit 1942 erfüllten die Heimschulen eine zusätzliche zeitspezifische Aufgabe, indem sie verstärkt Kinder von Kriegsgefallenen, im Felde stehenden Soldaten, kriegsdienstverpflichteten Müttern und Bombengeschädigten aufnahmen.

Eine Vielzahl von Gründungen erfolgte in den besetzten bzw. annektierten Gebieten, insbesondere in Polen und im Protektorat Böhmen und Mähren. Hier zeigt sich eine weitere Funktion der Deutschen Heimschulen: sie waren nach den Richtlinien des „Reichskommissars für die Festigung des deutschen Volkstums“, HEINRICH HIMMLER, für die „Eindeutschung“ „rassisch wertvoller Kinder“ aus polnischen Familien und Waisenhäusern sowie aus dem „tschechischen Volkstum“, vorgesehen. „Geeignete“ Kinder sollten entweder dem „Lebensborn e.V.“², einer NPEA oder einer Deutschen Heim-

2 Ursprünglich konzipiert als Entbindungsheime der SS für zumeist uneheliche „rassisch wertvolle“ Kinder und ihre Vermittlung zur Adoption in SS-Familien. Hier dienten sie der Aufnahme noch nicht schulpflichtiger Kinder.

schule zugewiesen werden. Kinder, deren Eltern in die Abteilung 4³ der „Deutschen Volksliste“ aufgenommen waren, wurden außerdem für den Besuch einer Haupt-, Mittel- oder höheren Schule nur in einer Deutschen Heimschule des „Altreiches“ untergebracht (HANSEN 1994, S. 32).

Der Aufbau der Deutschen Heimschulen sollte durch die „Umwandlung bisheriger Erziehungsstätten“ (vgl. FN 1) bzw. durch Neugründungen erfolgen, die aber angesichts des Krieges immer weniger möglich wurden. Ihre Errichtung stellte demzufolge auch eine umfangreiche Gleichschaltungs- und Verstaatlichungsaktion kirchlicher, privater und stiftischer, aber auch kommunaler Internatsschulen mit teilweise sehr langen Traditionen dar. Bedroht waren v.a. die katholischen Klosterschulen, die Fürstenschulen, die Ritterakademien, die Zinzendorfschulen sowie die Schulen aus dem Umfeld der sogenannten Reformpädagogik wie die Hermann Lietz-Schulen und ihre Tochtergründungen. Als Beispiele seien einige der bis heute bekanntesten Schulen genannt: Joachimsthalsches Gymnasium Templin, Stiftische Klosterschule in Roßleben, Fürstenschule St. Afra in Meißen, Hermann Lietz-Schule Haubinda, Salzmannschule Schnepfenthal, Stiftung Landschulheim am Solling/Holzminden, Schule Schloß Salem, Odenwaldschule Oberhambach und das Niederdeutsche Landerziehungsheim Marienau. Darüber hinaus waren Klöster und Kindererziehungsheime betroffen.

Es wird deutlich, daß einerseits die Grenzen zwischen NPEA und Deutschen Heimschulen fließend waren, andererseits die neuen Schulen verschiedene Funktionen zu erfüllen hatten, von denen hier jedoch nur der Teilaspekt der Zurückdrängung der nichtstaatlichen Internatsschulen und deren Umwandlung in staatliche Heimschulen dargestellt werden kann. Im Zentrum stehen dabei die politischen Konflikte um die Trägerschaft der Schulen, weniger die Auswirkungen auf die Erziehungspraxis. Betrachtet man den Zeitraum der Errichtung der Deutschen Heimschulen, so ergibt sich nur eine kurze Phase für deren Aufbau, die zudem in die Jahre des Krieges fiel. Die Ausnahme-situation des Krieges wurde zum entscheidenden Faktor in der Entwicklung des neuen Heimschulwesens. Aus dieser Situation ergibt sich die Frage, wie der Plan ihrer Errichtung mitten im Krieg in die Praxis umgesetzt wurde und auf welche Schwierigkeiten er stieß. Nach einem kurzen Überblick über den Forschungsstand soll der zweite Teil anhand der Institutions-

3 Sog. „polonisierte Deutsche“ ohne Bekenntnis zum Deutschtum, die die deutsche Staatsangehörigkeit auf Widerruf erst nach einem Einbürgerungsverfahren erhalten konnten. Sie sollten jedem polnischen Einfluß entzogen und einer nationalsozialistischen Umerziehung unterworfen werden.

geschichte der Schulen dieser Frage nachgehen und die damit verbundenen Kompetenzstreitigkeiten auf administrativer Ebene aufzeigen. Der dritte Abschnitt behandelt die Verstaatlichungsaktion kirchlicher, privater, stiftischer sowie kommunaler Internatsschulen und zeigt anhand dreier ausgewählter Fallbeispiele aus der ehemaligen preußischen Provinz Mark Brandenburg die sehr unterschiedlichen Ausgangssituationen an den betroffenen Schulen sowie Reaktionen auf die drohende Verstaatlichung, die wiederum in engem Zusammenhang mit den Kriegseignissen standen.

2 Zum Forschungsstand

Während über die Ausleseschulen des „Dritten Reiches“ einige wissenschaftliche Analysen sowie ergänzende autobiographische Aufzeichnungen vorliegen, waren die Deutschen Heimschulen bisher kaum Gegenstand von historischen bzw. pädagogischen Untersuchungen. Eine zusammenhängende Darstellung der Institutionsgeschichte, Binnenstruktur und pädagogischen Praxis fehlt vollständig. In der Literatur zur Pädagogik des Nationalsozialismus erscheinen die Deutschen Heimschulen entweder überhaupt nicht, nur marginal oder werden fälschlicherweise zu den Ausleseschulen bzw. Elite-schulen der SS gezählt, so bei HANS-JOCHEN GAMM in seiner Quellensammlung zur Pädagogik des Nationalsozialismus (GAMM 1984). Am häufigsten erwähnt sie HARALD SCHOLTZ in verschiedenen Veröffentlichungen, v.a. in seinem Standardwerk über die Nationalsozialistischen Ausleseschulen, unter dem Aspekt der „Instrumentalisierung der Internatserziehung“ (SCHOLTZ 1973, S. 283) im Krieg. Er zählt sie jedoch richtigerweise nicht zu den Ausleseschulen. Für SCHOLTZ ist die Einrichtung weiterer staatlicher Internate unter einer zentralen Verwaltung untrennbar verbunden mit dem Ausbau der Kinderlandverschickung seit Herbst 1940, die beide direkt von HITLER ausgehende Eingriffe in die Struktur des Schulwesens darstellten. Er deutet diese Initiativen HITLERS als Interesse, Schulen intensiver als Mittel zur Herrschaftssicherung zu nutzen. Die „Führerbefehle“, die ab Herbst 1940 erschienen, zielten verstärkt auf eine Verbindung von Schulunterricht mit Lagern oder Heimen, wie sie außerdem im weiteren Ausbau der NPEA und in der Einrichtung der Lehrerbildungsanstalten zum Ausdruck kam. Gleichzeitig erkennt er in der harmlos klingenden Anweisung zum Ausbau staatlicher Internate, die von Anfang an bestehende Absicht der Gleichschaltung der nichtstaatlichen Internatsschulen.

Den Griff des NS-Regimes nach vormals klassischen Eliteschulen, auch Fürstenschulen, Klosterschulen und Ritterakademien genannt, die unter den Heimschulerlaß fielen, schildert MARIANNE DOERFEL (DOERFEL 1989), ohne jedoch näher den neuen Schultyp bzw. die Unterschiede zu NPEA und Adolf-Hitler-Schulen herauszuarbeiten. Im Jahr 1941 sieht DOERFEL den „Beginn der dritten, abschließenden Phase der Überführung der Internatschulen in das nationalsozialistische Erziehungssystem“ (ebd., S. 434). Treffend liegt das Verhalten der bedrohten Schulen für sie zwischen „Anpassung und Widerstand“, letzterer zwischen eher diffus religiös motivierter Renitenz und offener, organisierter Opposition.

Über die zweite große Gruppe der betroffenen Schulen – die Landerziehungsheime – und ihre Reaktion auf den Nationalsozialismus, liegen einige Veröffentlichungen vor, jedoch enden diese Darstellungen mit der Aussicht auf die drohende Verstaatlichung im Jahr 1941 oder beschränken sich auf das Schicksal einzelner Schulen, ohne diese als Institution zu betrachten (ALPHEI 1996; MITGAU 1998; POENSGEN 1996). Schließlich ist aus der Erforschung der Bildungspolitik der Nationalsozialisten im besetzten Polen auch die 1994 erschienene Quellensammlung von GEORG HANSEN über die „Schulpolitik als Volkstumspolitik“ 1939–1945 (HANSEN 1994) von Bedeutung, in der einige Dokumente über die Eindeutschungsfunktion der Deutschen Heimschulen veröffentlicht sind.

3 Die Errichtung der Deutschen Heimschulen: Trägerschaft, Kompetenzen und Objekte

Am 12.2.1941 ließ HITLER der Reichskanzlei durch den Leiter der Parteikanzlei, MARTIN BORMANN, den „Wunsch“ nach einer „ganz erhebliche[n] Ausweitung“ der staatlichen Internate neben den NPEA aus folgenden Gründen übermitteln:

- „1. Es werden nicht nur Knaben-Internate benötigt, sondern in gleicher Anzahl Mädchen-Internate.
2. Die Internate werden nicht nur für eine Begabten-Auslese benötigt, sondern für die meisten Kinder jener deutschen Eltern, die als Kaufleute und dergleichen im Ausland leben; ferner für die Kinder jener Eltern, die in Gebieten wie Gouvernement, Norwegen, Dänemark, Holland usw. usw. leben.
3. Es soll die Möglichkeit bestehen, daß Offiziere und Beamte, Politische Leiter usw. ihre Kinder, Knaben wie Mädchen, auf Internaten erziehen lassen können. Auch andere Eltern, die aus familiären oder dienstlichen Gründen nicht die Möglichkeit haben, ihre Kinder richtig zu erziehen, sollen ihre Kinder auf Internate schicken können.

4. Endlich sollen noch in weit stärkerem Maße, als dies bisher möglich war, besonders begabte Kinder aus Bauern-, Arbeiter- oder Handwerker-Familien kostenlos auf den staatlichen Internaten erzogen werden.⁴

Hiermit scheint HITLER selbst den Anstoß gegeben zu haben für die Einrichtung zahlreicher staatlicher Internatsschulen, die von ihren Protagonisten, BORMANN und SS-Obergruppenführer AUGUST HEIßMEYER – dem „Inspekteur der Nationalpolitischen Erziehungsanstalten“ – bald als „Deutsche Heimschulen“ bezeichnet wurden. Für den „hervorragend tüchtigen“⁵ HEIßMEYER sprach sich HITLER noch im Juni des gleichen Jahres aus, dem jetzt neben den NPEA auch die Aufsicht über die neuen Internate anvertraut werden sollte. In seiner neuen Funktion als „Inspekteur der Deutschen Heimschulen“ unterstand er zwar – wie auch die „Inspektion der Nationalpolitischen Erziehungsanstalten“ – dem Reichserziehungsminister RUST, verfügte aber über nunmehr zwei von der Schulbürokratie relativ unabhängige Zentralbehörden. In seiner Stellung zwischen Staat und SS bot er insbesondere dem Reichsführer-SS, HIMMLER, im Rahmen seiner „Germanisierungspläne“ Einflußmöglichkeiten auf das Internatsschulwesen.

Die ursprüngliche Idee zur Schaffung von neuen Heimschulen ging aber offenbar bereits im Oktober 1940 vom Oberkommando des Heeres (OKH) aus, das beabsichtigte, zunächst nur höhere Schulen mit angeschlossenem Internat für Kinder von Wehrmatsangehörigen einzurichten, „deren schulische Ausbildung und Erziehung infolge häufiger Versetzung oder infolge des Todes ihrer Väter im Kriege gefährdet ist“.⁶ Das Reichserziehungsministerium befürwortete dieses Vorhaben, sprach sich aber für eine Ausweitung des Kreises der in Frage kommenden Kinder aus:

„Außer den Kindern von Wehrmatsangehörigen sollen auch die Kinder von Beamten des Staates und der Partei sowie Kinder aus sonstigen Kreisen aufgenommen werden, die außerhalb des Wohnortes ihrer Eltern in Schülerheimen untergebracht werden müssen. Es wird sich dabei um solche Jungen und Mädels handeln, deren Eltern an Orten ohne Höhere Schulen leben oder mit wiederholten Versetzungen rechnen müssen und ihren Kindern eine stetige Erziehung ohne die Nachteile dauernden Schulwechsels sichern wollen ... Später werden die Kinder hinzukommen, deren Eltern in den Kolonien tätig sein werden.“⁷

4 BORMANN an Leiter der Reichskanzlei, LAMMERS, 12.2.1941. In: BAArch, R 43 II, Nr. 156 c, Bl. 31.

5 BORMANN an Leiter der Reichskanzlei, LAMMERS, 9.6.1941. In: BAArch, R 43 II, Nr. 956 c, Bl. 44.

6 Rundschreiben des RMfWEV an oberste Reichsbehörden, 13.2.1941. In: BAArch, R 43 II, Nr. 956 c, Bl. 32.

7 Ebd.

Die weitere Zusammenarbeit mit dem OKH und eine damit verbundene finanzielle Unterstützung durch die Wehrmacht wurde durch den Reichsfinanzminister SCHWERIN VON KROSIGK verhindert, der die Schulunterhaltung wie bei den übrigen höheren Schulen durch die Länder geregelt sehen wollte.⁸ Für diese Wendung machte das Reichserziehungsministerium BORMANN verantwortlich, da dieser inzwischen anfang, „sich seinerseits der Sache anzunehmen“.⁹ Tatsächlich machte BORMANN die weitere Einrichtung und Ausgestaltung des neuen Schultyps bei weitgehender Ausschaltung des Reichserziehungsministeriums zunehmend zu seiner Angelegenheit. In den langwierigen Konflikten um Trägerschaft, Finanzierung und Unterstellung der Schulen zwischen den verschiedenen Dienststellen – Reichskanzlei, Reichserziehungsministerium, Reichsfinanzministerium und preußisches Finanzministerium – war BORMANN die entscheidende Instanz. In steter Berufung auf die Entscheidungen HITLERS sicherte er sich seinen Einfluß auf die Entwicklung des Heimschulwesens.

Mit BORMANNs Unterstützung versuchte HEIßMEYER die seit 1941 geltenden Organisationsstrukturen der NPEA auch auf die Deutschen Heimschulen zu übertragen: Finanzierung der neu zu gründenden oder umzuwandelnden Heimschulen in Preußen durch den Staat Preußen, Finanzierung der außerpreußischen Heimschulen durch das Reich, Ausschaltung der mittleren Instanzen, d.h. der zuständigen Reichs- und preußischen Schulaufsichtsbehörden bzw. der Unterrichtsverwaltungen der Länder, und alleinige Unterstellung der Schulen unter den Inspekteur. Während es ihm aufgrund der Widerstände des preußischen Finanzministers und des Reichsfinanzministers – welche die Einheitlichkeit der Schulverwaltung gefährdet sahen und in den Deutschen Heimschulen keinen neuen Schultyp wie in den NPEA erkennen wollten – nicht gelang, die mittleren Schulaufsichtsbehörden zu umgehen, konnte er in den anderen Punkten Erfolge erzielen, wenn auch mit einem kriegsbedingten Kompromiß. Mit Wirkung vom 1. April 1943 wurden die Länder finanzielle Träger der Deutschen Heimschulen aller Schularten, in den Reichsgauen übernahm dagegen das Reich die Trägerschaft.¹⁰ Die von den Ländern verausgabten Kosten sollten vom Reich zur Verfügung gestellt bzw. erstattet werden. Über die Art der Verwendung der Mittel erhielt

8 Reichsfinanzminister an RMfWEV, 14.3.1941. Abschrift in: BAArch, R 43 II, Nr. 956 c, Bl. 38.

9 Aufzeichnung des RMfWEV über die Entwicklung der Heimschulangelegenheit, 10.5.1941. In: GStA PK, I. HA Rep. 151 IC Nr. 7305, Bl. 8.

10 RdErl. d. RMfWEV, 20.8.1943. In: GStA PK, I HA Rep. 151 IC, Nr. 7305, Bl. 180.

HEIBMEYER das Weisungsrecht und die Aufsicht. Die „volle Verreichlichung“¹¹ auch auf finanziellem Gebiet wurde bis zum Ende des Krieges aufgeschoben. Eine sofortige Verlagerung der Trägerschaft aller Heimschulen auf das Reich scheiterte am voraussichtlichen Mehrbedarf an Personal und erhöhtem Arbeitsaufwand bei der Reichsverwaltung, ein Sachverhalt, der angesichts der Kriegssituation nicht zu vertreten war.

Über diese Auseinandersetzungen hinaus wurden die Deutschen Heimschulen dann zum umstrittenen Thema, wenn es um die Sicherstellung von baulichen Objekten für deren Errichtung ging. Den gleichen Bedarf an geeigneten Gebäuden hatten auch andere staatliche und Parteidienststellen, insbesondere da infolge der Kriegereignisse für verlagerte Behörden und Einrichtungen Ausweichquartiere geschaffen werden mußten. Im weiteren Kriegsverlauf wurden außerdem zunehmend Lazarette, Flüchtlings- und Umsiedlerlager benötigt. Oftmals war es wiederum BORMANN, der sich in die Konflikte um die Objekte einschaltete und deren Nutzung als Heimschule verfügte. Er gab wiederholt Weisungen heraus, in denen die Errichtung der Deutschen Heimschulen „als besonders kriegswichtige Maßnahme“¹² eingestuft wurde und trotz kriegsbedingter Schwierigkeiten weitgehend zu fördern sei. Die Berufung auf die Anordnungen BORMANNs bzw. den Willen des „Führers“ war wiederum HEIBMEYERs bevorzugtes Druckmittel, um die Freihaltung der Gebäude für seine Zwecke gegenüber anderen Dienststellen zu erreichen.

Die Motive für die Standortwahl einer Deutschen Heimschule sind bisher nicht eindeutig ersichtlich. Am Anfang plante Reichserziehungsminister RUST für jeden Gau mindestens eine Heimschule. Aus pragmatischen Gründen überwog die Besetzung von kirchlichem oder privatem Eigentum sowie von geräumten Heil- und Pflegeanstalten. Die Konzentration von Schulen in stark katholisch geprägten Gebieten wie dem Eichsfeld läßt sich mit einer dort beabsichtigten räumlichen Präsenz und bewußten Provokation der Bevölkerung erklären. Nach welchen Kriterien aber z.B. kommunale Volksschulen ausgewählt wurden, muß zunächst offenbleiben. Die Einrichtung Deutscher Heimschulen in den besetzten Gebieten ist dagegen mit einer gezielten Repräsentation deutscher Kultur und der Instrumentalisierung der Schulen in der „Germanisierungspolitik“ HIMMLERs zu begründen.

11 HEIBMEYER an Chef der Reichskanzlei, LAMMERS, 10.4.1943. In: BArch, R 43 II, Nr. 56 c, Bl. 80.

12 BORMANN an alle Gauleiter, 1.10.1942. In: BArch, BDC Research Ordner, Nr. 270 II, Bl. 375.

4 Die „Gesamtverstaatlichungsaktion“: Die Gleichschaltung der kirchlichen, privaten und stiftischen Internatsschulen

Die im Heimschulerlaß des Reichserziehungsministeriums vom 24.8.1941 verwendete Formulierung, daß sich der Aufbau der Deutschen Heimschulen durch „Neugründung oder durch Umwandlung bisheriger Erziehungsstätten“ vollziehe, ließ für die Öffentlichkeit nicht erkennen, um welche bisherigen Erziehungsstätten es sich handeln sollte. Auch der übrige Wortlaut des Erlasses verschwieg die wesentliche Absicht, alle bisher in konfessionellen, stiftischen und privaten Internaten erzogenen Kinder zu übernehmen.

Intern verwies BORMANN auf diesen Hintergrund bereits in einem nicht zur Veröffentlichung bestimmten Rundschreiben an alle Gauleiter vom 22.2.1941, in dem diese zur Mitarbeit bei der Bereitstellung von Gebäuden aufgerufen wurden. An erster Stelle führte er aus:

„Gemäß der Anordnung des Führers sollen ab sofort in größerem Umfange Staatliche Schul-Internate nicht nur für Knaben, sondern auch für Mädchen eingerichtet werden:

1. In Staatlichen Internaten sollen jene Jungen und Mädchen aufgenommen werden, die unter vergangenen Verhältnissen von kirchlichen oder wenigstens konfessionell beeinflussten Internaten aufgenommen wurden. Es sollen u.a. Kinder mittelloser Eltern (zum Beispiel von Kleinbauern und Landarbeitern), die früher auf konfessionelle Internate kamen, um Geistliche zu werden, künftig in unsere Nationalsozialistischen Erziehungsheime genommen werden.“¹³

Deutlicher wurde BORMANN in einer am 1.10.1942 erschienenen Weisung, in der „gemäß Anordnung des Führers“ die Heimschulen als ein Mittel zur „Verwirklichung des totalen staatlichen Erziehungsanspruchs“ ausgegeben wurden: „Wir müssen also so viele Heimschulen schaffen, daß die bisher in konfessionell ausgerichteten Internaten erzogenen Kinder auf Heimschulen weiter erzogen werden können.“¹⁴

Mit einem Erlaß des Reichserziehungsministeriums vom 16.12.1941 wurden zunächst 61 höhere Internatsschulen, überwiegend private und stiftische Oberschulen, der „Inspektion der Deutschen Heimschulen“ unterstellt¹⁵, denen im Laufe des Jahres 1942 weitere sieben Internatsschulen folgten (RUGE

13 BORMANN an alle Gauleiter, 22.2.1941. In: GStA PK, I. HA Rep. 151 IC, Nr. 7305, Bl. 7.

14 BORMANN an alle Gauleiter, 1.10.1942. In: BArch, BDC Research Ordner, Nr. 270 II, Bl. 376.

15 RdErl. d. RMfWEV vom 16.12.1941. In: DWEV 1942, S. 4 f.

1943, S. 221). Diese galten damit noch keineswegs als „umgewandelt“: „Eine bestehende Schule wird Deutsche Heimschule nicht schon durch die Unterstellung unter die Inspektion der Deutschen Heimschulen, sondern erst durch die ausdrückliche Anerkennung als Deutsche Heimschule seitens der Inspektion der Deutschen Heimschulen. Bis zur Anerkennung heißen die der Inspektion der Deutschen Heimschulen unterstellten Schulen ‚Internatsschulen‘.“¹⁶ Internatsschulen wurden zu Deutschen Heimschulen erklärt, wenn sie folgende Bedingungen erfüllten:

- „1. Sie müssen staatlich sein, da nach einer Willensäußerung des Führers die Gemeinschaftserziehung in die Hand des Staates gehört und nicht in die Hand Privater.
2. Der Schulleiter, die Erzieher und Angestellten müssen nach Gesinnung und Lebensführung Nationalsozialisten sein.
3. Die Schule muß in einer guten und gesunden Lage liegen.
4. Die Unterkünfte, Unterrichtsräume, hygienischen Anlagen, Küchen, Sportplätze und Wohnungen der Gefolgschaftsmitglieder sollen den Anforderungen, die an eine nationalsozialistische Erziehungsstätte gestellt werden müssen, entsprechen. Auch muß eine gute Betreuung durch Arzt und Hausmutter gewährleistet sein.
5. Der Erziehungsweg soll nach nationalsozialistischen Grundsätzen ausgerichtet sein.“¹⁷

Nach diesen Kriterien beabsichtigte HEIßMEYER, die ihm durch den Erlaß vom 16.12.1941 unterstellten Internatsschulen einer Überprüfung zu unterziehen, ob sie als Deutsche Heimschulen anerkannt werden könnten und welche Veränderungen notwendig wären. Hierbei erbat er sich die Unterstützung der Gauleiter, die ihm geeignete Schulen vorschlugen und für ihren Gau zu diesem Zwecke einen Heimschulbeauftragten bestimmen sollten. Mitarbeiter der „Inspektion der Deutschen Heimschulen“, örtliche Vertreter der Schulverwaltungen und der Partei unternahmen Besichtigungsfahrten, um den Zustand, die Ausstattung der Schulen entsprechend einem detaillierten und relativ anspruchsvollen „Raumprogramm“ und ihre Eignung für eine Heimschule zu prüfen. Die Verleihung des Titels „Deutsche Heimschule“ bzw. die Unterstellung unter die Heimschulinspektion erfolgte in der Regel während einer Feierstunde.

1943 wurden 35 Schulen unterschiedlicher Schularten im gesamten Reichsgebiet als Deutsche Heimschulen geführt. Längst handelte es sich nicht mehr nur um höhere Schulen, sondern neben Gymnasien und Ober-

16 Erläuterungen zum Kassenanschlag für eine Deutsche Heimschule, 20.4.1942. In: GStA PK, I. HA Rep. 151 IC, Nr. 7305, Bl. 53.

17 HEIßMEYER an alle Gauleiter, 20.2.1942. In: GStA PK, I. HA Rep. 151 IC, Nr. 7306, Bl. 2 f.

schulen waren auch Aufbauschulen, Hauptschulen, Mittel- und Volksschulen betroffen. Dazu zählten außerdem die drei Schulen für Volksdeutsche in Achern, Rufach und Schweiklberg. Die Zahl der unterstellten Internatsschulen betrug 58.¹⁸ Ein Jahr später, 1944, waren es schon 61 Deutsche Heimschulen und 66 unterstellte Internatsschulen.¹⁹

Nachdem HITLER am 3.3.1943 die Auflösung des NS-Reichskriegerbundes verfügte, hatte die „Inspektion der Deutschen Heimschulen“ auch die vom Reichskriegerbund unterhaltenen Schulinternate zu übernehmen.²⁰ BORMANN, dem alle einschlägigen Ausführungsbestimmungen übertragen wurden, formulierte bereits im Vorfeld, „daß der Führer grundsätzlich eine Erziehung von Kindern durch den Reichskriegerbund nicht wünscht, denn die Erziehung von Kindern ist grundsätzlich eine Angelegenheit des nationalsozialistischen Staates“. Ausgenommen seien lediglich die parteieigenen Ausleseschulen in Gestalt der „Reichsschule der NSDAP Feldafing“ und der Adolf-Hitler-Schulen.²¹

In der Öffentlichkeit ließ sich die Umwandlung nichtstaatlicher Internatsschulen vor allem durch zwei Momente rechtfertigen, durch den alleinigen Erziehungsanspruch des nationalsozialistischen Staates und die Aussicht auf eine Ausbildung des Kindes ohne Rücksicht auf die wirtschaftliche Lage oder Herkunft der Eltern:

„Ein nicht unerheblicher Teil dieser Jugend [Heimkinder i.w.S., A.K.] fand Aufnahme in Alumnatsschulen, deren verschiedenartige Erziehungsgedanken die innere Zerrissenheit unseres Volkes widerspiegeln. Sie waren teils konfessionell gebunden – wie die Klosterschulen auf katholischer und Zinzendorf-Schulen auf protestantischer Seite – oder sie wiesen einen ständischen Charakter auf, wie die Ritterakademie. Andere lebten zurückgezogen von dem Strudel der Welt in einer unpolitischen Schulgemeinschaft – wie die Hermann-Lietz-Schulen und ihre Tochtergründungen –, während die staatlichen Internatsschulen, erzieherisch gesehen, meist ein völlig farbloses Bild boten. Der Besuch der privaten und stiftischen Schulen, die sich wirtschaftlich aus sich selbst erhalten mußten, war wegen der nicht unerheblichen Kosten nur Kindern aus begüterten Kreisen erschwinglich ... Indem der nationalsozialistische Staat auf dem Gebiete der Erziehung seinen eigenen, zielsicheren Weg geht, ist es für ihn nicht mehr möglich, die Heimerziehung Privatpersonen oder irgendwelchen Interessengruppen zu überlassen, mag auch in dem einen oder anderen Falle auf diesem vom Staate früher vernachlässigten Gebiete nützliche Arbeit geleistet worden sein.“ (RUGE 1943, S. 219 f.)

-
- 18 Liste der Schulen, die der Inspektion der Deutschen Heimschulen unterstehen (Stand vom 15.1.1943). In: BArch, BDC Research Ordner, Nr. 270 II, Bl. 379 ff.
- 19 Liste der Schulen, die der Inspektion der Deutschen Heimschulen unterstehen (Stand vom 1.9.1944). In: BArch, BDC Research Ordner, Nr. 270 II, Bl. 384 ff.
- 20 Führerverfügung vom 3.3.1943. Abschrift in: GStA PK, I. HA Rep. 151 IC, Nr. 7306, o. Bl.
- 21 BORMANN an Chef der Reichskanzlei, LAMMERS, 28.1.1943. In: BArch, R 43 II, Nr. 956 c, Bl. 3.

Diesem vermeintlichen Eingeständnis folgte eine zusätzliche Versicherung: „Wo idealistisch verankerte Tatkraft zur Schaffung privater oder stiftischer Landerziehungsheime geführt hat, soll durch diese Umwandlung die persönliche Initiative nicht zerschlagen, vielmehr durch den dargebotenen staatlichen Halt gesteigert werden.“ (Ebd., S. 220)

Der versprochenen Unterstützung konnten sich die Schulen nicht erfreuen. Im Gegenteil: Indem HEIßMEYER auch die inneren Organisationsstrukturen der NPEA auf die Deutschen Heimschulen übertrug (Auflösung der Schüler selbstverwaltungsorgane, Einteilung der Schüler in Hundertschaften und Züge usw.), mußten einige Schulen tiefe Einschnitte in ihre Tradition hinnehmen. Nach dem Attentat auf HITLER am 20. Juli 1944 erfuhren die Angriffe auf die nichtstaatlichen Internatsschulen eine neue Dynamik und insbesondere HEIßMEYER forderte „auf dem Gebiete der Jugenderziehung mehr als anderswo klare Fronten“: „Unsere Jugend, die Zukunft unseres Volkes, darf nicht mehr länger in standesmäßiger, konfessioneller oder sonst kastenmäßiger Absonderung aufwachsen. Die Ereignisse des 20. Juli d.J. haben die Notwendigkeit kompromißloser Durchsetzung unserer Zielsetzungen erneut bewiesen.“²²

Der Zugriff auf die nichtstaatlichen Internatsschulen erfolgte entweder durch Beschlagnahme, z.B. aufgrund des Reichsleistungsgesetzes, Übereignung, Pacht oder Kauf. Da die Mittel für den Ankauf der Grundstücke durch den Staat während des Krieges nur erschwert aufgebracht werden konnten, sollte die Pacht dem Kauf vorgezogen werden. Oftmals stellten die Verhandlungen zwischen der „Inspektion der Deutschen Heimschulen“ und den Schulen eine langwierige Angelegenheit dar, da einige Schulen nicht ohne weiteres bereit waren, ihren bisherigen Status aufzugeben. Einer Reihe von Internatsschulen gelang es, sich durch Verzögerungstaktik der Verstaatlichung vorübergehend zu entziehen, in einzelnen Fällen bis 1944, teilweise sogar bis in die Endphase der NS-Diktatur, wie die Beispiele des Landschulheims am Solling und der Odenwaldschule zeigen (MITGAU 1998, S. 85 ff.; ALPHEI 2002, S. 223). Die Schulleiter bzw. Stiftungsvorsitzenden fanden immer wieder die unterschiedlichsten Gründe, um die Verhandlungen mit der Heimschulinspektion in die Länge zu ziehen oder zu verschieben. Für andere Schulleiter ergab sich durch die zahlreichen Einberufungen der Lehrer und der übrigen Angestellten die Möglichkeit, mit administrativ begründeten

22 HEIßMEYER an Reichsfinanzminister, 4.8.1944. In: GStA PK, I. HA Rep. 151 IC, Nr. 7306, Bl. 56 RS.

Hinhaltetechiken die drohende Umorganisation hinauszuzögern, indem sie ihre eingeschränkte Handlungs- und Verhandlungsfähigkeit mit dem Mangel an geeignetem Personal rechtfertigten. Am schwierigsten gestaltete sich offenbar die Verstaatlichung der stiftischen Schulen als „Teilstück der Gesamtverstaatlichungsaktion“²³ mit teilweise sehr langer Tradition, die die Übernahme durch den Staat von bestimmten Bedingungen abhängig machten oder auf der Klärung von vermögensrechtlichen und personellen Fragen beharrten, die insbesondere die Wertschätzung des Stiftungsvermögens und die Sicherstellung der Weiterbeschäftigung der Lehrer betrafen (MITGAU 1998, S. 94). Im Ergebnis wurde die beabsichtigte Verstaatlichung oftmals als „nicht kriegswichtig“ zurückgestellt oder ist letztlich durch das Kriegsende gegenstandslos geworden.

Andere Schulleitungen wiederum zogen aus taktischen oder religiös motivierten Gründen die Selbstauflösung ihrer Schule vor, um so der drohenden Verstaatlichung zuvorzukommen. Im Falle der Mädchenanstalt der Königsfelder Zinzendorfschulen ging das Kollegium diesen Schritt, da die Lehrer die nach einer erfolgten Verstaatlichung in Aussicht gestellte Weiterbeschäftigung nicht mit ihrem Gewissen vereinbaren konnten (KUNICK 1998, S. 101 f.). Inwieweit dagegen einzelne Schulleiter – sofern sie nicht unmittelbar nach Unterstellung der Schule unter die Heimschulinspektion bzw. vor 1941 abgelöst wurden – mehr oder weniger offenen Widerstand leisteten, bedarf noch einer weitergehenden Untersuchung. Bisher sind Formen organisierter Opposition bzw. Verweigerungshaltungen von Schülern überliefert, beispielsweise an der Fürstenschule St. Afra in Meißen oder an der Klosterschule in Roßleben (DOERFEL 1989, S. 435–441).

Das „Damoklesschwert der Umwandlung“ (ebd., S. 433) hing über allen, und es war bis zu einem gewissen Grad auch davon abhängig, wie lange die Schulleitungen Beziehungen zu NS-Funktionären für den Erhalt ihrer Schule nutzbar machen konnten. Nicht selten war es der Fall, daß NS-Größen oder Personen aus öffentlichen Ämtern Patron einer Schule oder Mitglied der Stiftung waren bzw. als ehemalige Schüler einem Traditionsverein dieser Schule angehörten, so z.B. der Reichsfinanzminister SCHWERIN VON KROSIGK an der Klosterschule Roßleben, der gleichzeitig auch Stiftpflichtiger der Stiftsschule Heiligengrabe war. Im Fall HERMANN GÖRINGS, der 1936 zur äußeren Anpassung als Schirmherr des Joachimsthalschen Gymna-

23 HEIßMEYER an Reichsfinanzminister, 4.8.1944. In: GStA PK, I. HA Rep. 151 IC, Nr. 7306, Bl. 56.

siums gewonnen werden konnte, funktionierte diese Taktik bis 1944, dann allerdings wurde der Schulleiter abgelöst, nachdem er ein Gesuch an GÖRING für den Erhalt der Schule in ihrer alten Form geschickt hatte (ebd., S. 436).

4.1 Die Stiftsschule Heiligengrabe

Auf den Fortbestand der Stiftsschule Heiligengrabe im Norden der Provinz Brandenburg, in der Prignitz, wirkte sich dagegen das Patronat des Stifthsauptmanns in Person des Reichsfinanzministers SCHWERIN VON KROSIGK bis zum Kriegsende positiv aus. SCHWERIN VON KROSIGK hatte sich gegenüber der „Inspektion der Deutschen Heimschulen“ bereits grundsätzlich für die Wahrung des besonderen Charakters stiftischer Schulen ausgesprochen, so daß HEIßMEYER ihn unter Bezugnahme auf die „Anteilnahme des Führers“²⁴ eindringlich aufforderte, die Verstaatlichung der ihm unterstellten Schulen nicht zu hemmen. In den schwierigen und jahrelangen Verhandlungen um die Verstaatlichung der traditionsreichen Stiftsschule Heiligengrabe sprach sich der Reichsfinanzminister im Einvernehmen mit der Stiftsverwaltung für die Hinausschiebung der Frage der Verstaatlichung bis zum Kriegsende „als nicht unbedingt kriegswichtig“²⁵ aus. Das evangelische Fräuleinstift war 1539 aus einem ehemaligen Nonnenkloster des Zisterzienserordens umgewandelt worden und betrieb seit 1846 eine Stiftsschule.

Nach der 1941 erfolgten Unterstellung der Schule unter die Heimschulininspektion schlug offenbar zur äußeren Anpassung der Stiftungsvorstand Veränderungen der Satzung vor. Mit der Satzungsänderung erklärte sich die Äbtissin des Stifts, die die Rechte und Pflichten des Vorstandes vertrat, jedoch nur einverstanden, wenn folgende drei Voraussetzungen erfüllt werden würden: Sicherstellung der Beschaffung und Besoldung der Lehrkräfte sowie die Anerkennung als öffentliche Schule, Anerkennung der Verpflichtungen zur Unterhaltung der Schule und des Heims nur nach Maßgabe der bestehenden Verhältnisse und des finanziellen Leistungsvermögens sowie die Bestätigung der Heimschulleiterin als einzige Leiterin von Schule und Heim.²⁶ Der Satzungsentwurf sah nun eine Erziehung der Zöglinge „nach den Grundsätzen der nationalsozialistischen Weltanschauung“ vor und bestimmte als Zweck,

24 HEIßMEYER an Reichsfinanzminister, 4.8.1944. In: GStA PK, I. HA Rep. 151 IC, Nr. 7306, Bl. 57 RS.

25 Stellungnahme der Stiftsverwaltung, 5.4.1943. In: BLHA, Pr. Br. Rep. 34, Nr. 5602, Bl. 9.

26 Rechtsvertreter des Stifts an Oberpräsidium, 29.1.1942. In: BLHA, Pr. Br. Rep. 34, Nr. 5602, Bl. 4.

„die Zöglinge durch Ausbildung ihres Charakters, ihres Geistes und ihres Gemütes sowie durch körperliche Ertüchtigung zu wertvollen Mitgliedern der Volksgemeinschaft heranzubilden“. Als Voraussetzung für die Aufnahme sollte der Zögling „deutschen oder artverwandten Blutes“ sein und die „charakterliche Eignung“ besitzen. Die Unterstellung unter die „Inspektion der Deutschen Heimschulen“ wurde zwar im Entwurf festgeschrieben, gleichzeitig aber auch der nichtstaatliche Charakter der Schule und das Stift zum Heiligen Grabe als Unterhaltsträger von Schule und Heim.²⁷

Die Heimschulinspektion sah in dem vorgelegten Satzungsentwurf jedoch nur eine Übergangslösung und drängte auf eine beschleunigte Verhandlung über die Verstaatlichung. Sie strebte eine rein staatliche Stiftung an, die Möglichkeit einer Pacht oder eines Ankaufs sollte nur „hilfsweise“ erörtert werden.²⁸ Im April 1943 gab die Stiftungsverwaltung dann eine Erklärung ab, in der sie zwar die Verstaatlichung für die Lösung bestimmter Verwaltungsaufgaben, beispielsweise für die beamtenrechtliche Stellung des Lehrkörpers, als günstig ansah. Dagegen würde aber die staatliche Übernahme von Heim und Schule eine Reihe von anderen Fragen aufwerfen, deren Lösung außerordentlich schwierig erschien. Diese Probleme bezogen sich auf die Verflechtung von Stifts- und Schulgebäuden, weshalb die Stiftsverwaltung eine Eigentumsübertragung der Grundstücke auf den Staat nicht für möglich hielt, lediglich eine mietweise Überlassung erwog. Solange sie diese Probleme nicht gelöst seien, sollte die Frage der Verstaatlichung verschoben werden.²⁹ Im Gegenzug verweigerte die „Inspektion der Deutschen Heimschulen“ der Stiftsschule ihre Anerkennung als öffentliche Anstalt, da dieser Punkt sich mit der Verstaatlichung zwangsläufig von selbst klären würde.

Im Dezember 1944 fand eine Dienstreise von Vertretern der Heimschulinspektion und der mittleren Schulaufsichtsbehörde, dem Oberpräsidium, nach Heiligengrabe statt, um nochmals über die beabsichtigte Verstaatlichung zu verhandeln. Der Bericht des Abteilungsleiters für höheres Schulwesen über die Besichtigung zeigt in anschaulicher Weise, wie mit zwei verschiedenen Strategien der staatlichen Behörden die Verstaatlichung gegenüber der Stiftung forciert werden sollte. Eine Änderung der Satzung wurde nicht mehr für nötig gehalten, denn über den Charakter der Stiftung würde nach der Ver-

27 Satzungsentwurf, 22.12.1942. In: BLHA, Pr. Br. Rep. 34, Nr. 5602, Bl. 2–3.

28 Inspektion der Deutschen Heimschulen an Oberpräsidium (Entwurf), Januar 1943. In: BLHA, Pr. Br. Rep. 34, Nr. 5602, Bl. 5.

29 Stiftungsverwaltung an Oberpräsidium, 5.4.1943. In: BLHA, Pr. Br. Rep. 34, Nr. 5602, Bl. 8–9.

staatlichung ohnehin endgültig entschieden werden. Außerdem sollte die gesamte Stiftung für die Schule nutzbar gemacht werden, da die „Gemengelage der Anstalts- und Stiftsgebäude nicht untrennbar verfilzt“ sei. Bei Abwesenheit der Stiftungsverwaltung wurde beschlossen, daß die Übernahme der gesamten Stiftung durch die Heimschulinspektion erstrebt werden müsse: „Die Würde des Stifthsauptmanns und der Äbtissin sollte unbedingt erhalten bleiben und könnten nach dem Abgang der gegenwärtigen Inhaber durch bewährte Direktorinnen bzw. Oberstudiendirektoren als zusätzliche Altersversorgung besetzt werden. Darüber solle jedoch dienstlich noch nichts verlautet werden.“³⁰ Die Umsetzung der Pläne noch im Krieg oder erst danach wurde schließlich von noch ausstehenden persönlichen Verhandlungen zwischen HEIBMEYER und SCHWERIN VON KROSIGK abhängig gemacht, wozu es aber offenbar aufgrund des nahen Kriegsendes nicht mehr gekommen ist.

4.2 Die Oberschule für Jungen Waldsiefersdorf

Eine grundlegend andere Ausgangssituation lag an der Oberschule für Jungen in Waldsiefersdorf bei Buckow in der Märkischen Schweiz vor. Das 1914 gegründete, ehemalige private Pädagogium, wurde bereits 1940 in eine öffentliche Oberschule umgewandelt und erhielt einen neuen Leiter. Träger der Anstalt war jetzt die Gemeinde Waldsiefersdorf. Mit dem Erlaß vom 16.12.1941 wurde die Schule der Heimschulinspektion unterstellt, bekam aber noch nicht die Bezeichnung als „Deutsche Heimschule“, weil offenbar die äußeren und inneren Voraussetzungen noch nicht erfüllt waren.

Der Leiter der Schule drängte nun auf die Verstaatlichung der Anstalt, da er sich davon den Ausbau der bisher nur fünfklassigen Schule zur Vollanstalt erhoffte. Brieflich und in persönlicher Vorsprache bei der „Inspektion der Deutschen Heimschulen“ forderte er wiederholt die unbedingte Forcierung des Aufbaus der Schule als Deutsche Heimschule und die dafür erforderliche Erwerbung des Grund und Bodens. Dabei ging er mit sehr viel persönlichem Engagement vor und verwies auf seine Glaubwürdigkeit als Schulleiter. Sollte der Ausbau nicht erfolgen, so verliere man „jeden Kredit bei den Eltern“ und er „fühle sich als Betrüger, der seinen guten Namen preisgegeben hat“. Notfalls würde er sein Amt niederlegen. Bei dieser Sachlage hätte man genauso gut auf die Umwandlung des privaten Pädagogiums verzichten können. Er hatte gehofft, „dank der Förderung durch eine so mächtige Organisa-

30 Dienstreisebericht, 12.12.1944. In: BLHA, Pr. Br. Rep. 34, Nr. 5602, Bl. 27–30.

tion wie die SS“ ließen die äußeren Schwierigkeiten „sich spielend beseitigen“. „Stauend und neiderfüllt“ sei man unterdessen Zeuge, „mit welchen Riesenmitteln der Reichsarbeitsdienst für die weibliche Jugend hier baut, umbaut, prächtige Inneneinrichtungen beschafft, vorbildliche hygienische Einrichtungen trifft, Monat um Monat viele Arbeiter beschäftigt, mitten im selben Kriege, der hier nicht einmal den Bau und die Einrichtung dreier Baracken gestatten sollte. Ich kann nicht glauben, daß die SS weniger vermag als der RAD [Reichsarbeitsdienst, A.K.]“.³¹

Der Schulleiter erreichte zwar eine Besichtigung der Schule und auch die Zustimmung zum Ausbau zu einer Vollanstalt, aber der Forderung nach Verstaatlichung konnte 1942 wegen der ungünstigen räumlichen Verhältnisse nicht entsprochen werden. Nach der Aufstellung von Baracken wurde die Verstaatlichung Ende 1944 nun von Seiten der Heimschulinspektion vorangetrieben. Der bisherige Schulleiter sollte allerdings auf „seine Bitte“ abgelöst werden. Obwohl er als „hervorragender Anstaltsleiter“ anerkannt war, hatten sich die Konflikte offenbar sehr zugespitzt: „Es ist ein Jammer, daß er sich weltanschaulich und konfessionell so verrannt hat, daß er beim besten Willen und großzügigster Beurteilung auf die Dauer als Leiter einer Heimschule nicht tragbar ist.“³²

Die Situation in Waldsiefersdorf ist ein Beispiel für die Fälle, in denen das Verhalten des Schulleiters Widersprüche aufweist. Der bereits seit 1940 eingesetzte Leiter war kein Mitglied der NSDAP und offenbar gläubiger Christ, setzte sich aber vehement für den Ausbau der Schule zur Deutschen Heimschule ein. Zudem ließ der von ihm herausgegebene gedruckte Schuljahresbericht von 1941/42 vordergründig keinen Zweifel an seiner nationalsozialistischen Einstellung aufkommen.³³ Trotzdem fanden Gottesdienste sowie Konfirmationen an der Schule statt, und es gab Beschwerden der örtlichen Hitlerjugend über seine nicht konforme Haltung zur nationalsozialistischen Ideologie sowie von ihm abgehaltene Gottesdienste.³⁴

Mit dem Verstaatlichungsvertrag vom 11./18.12.1944 zwischen dem Land Preußen, vertreten durch den Oberpräsidenten der Provinz Mark Brandenburg/Abteilung für höheres Schulwesen und der Gemeinde Waldsiefersdorf, vertreten durch den Bürgermeister, ging die Oberschule für Jungen Waldsiefersdorf

31 Leiter an Oberpräsidium, 5.3.1942. In: BLHA, Pr. Br. Rep. 34, Nr. 5101, o. Bl.

32 Bericht vom Oberpräsidium, 29.9.1944. In: BLHA, Pr. Br. Rep. 34, Nr. 5116, o. Bl.

33 Jahresbericht der Heimschule Waldsiefersdorf 1941/42. In: BLHA, Pr. Br. Rep. 34, Nr. 5114.

34 BLHA, Pr. Br. Rep. 34, Nr. 5113.

versdorf mit der Wirkung vom 1.7.1944 auf das Land Preußen über und hatte die Bezeichnung „Staatliche Internatsschule Waldsiefersdorf“ zu führen. Der Titel „Deutsche Heimschule“ konnte offenbar aufgrund der andauernden schlechten räumlichen Verhältnisse noch nicht verliehen werden. Die Gemeinde Waldsiefersdorf verpflichtete sich, das Grundstück der Schule nebst allen Gebäuden und Zubehör, ein benachbartes Grundstück für einen künftigen Neubau sowie das gesamte Inventar der Schule dem Land Preußen unentgeltlich zu übereignen.³⁵

4.3 Die Ritterakademie Brandenburg

Die Errichtung der Deutschen Heimschule Brandenburg (Havel) im Gebäude der ehemaligen Ritterakademie Brandenburg ist ein Beispiel für den uneingeschränkten Aktionismus beim Ausbau der Schulen noch in den letzten Monaten des Krieges und gibt Einblicke in die sich daraus ergebenden Schwierigkeiten. Die ehemalige Standesschule des märkischen Adels und höheren Bürgerstandes, gegründet 1705 in den Räumen des leerstehenden Prämonstratenserkloster auf der Brandenburger Dominsel, wurde bereits zu Ostern 1937 geschlossen. Dem Kurator der Ritterakademie gelang es jedoch, in hartnäckigen Verhandlungen einen Kompromiß herbeizuführen: der Schulbetrieb wurde eingestellt, das Internat durfte dagegen weiterbestehen. Die Schüler besuchten das städtische v. Saldernsche Reformrealgymnasium, die Saldria. Die im Internat beschäftigten Erzieher mußten als Lehrer an dieser Schule tätig sein. Eine weitere Konzession war die Ablösung des Kurators durch ein Parteimitglied der Ritterschaft (DOERFEL 1989, S. 444 f.).

1941 wurde dann auch die begrenzte Eigenständigkeit des Heims aufgehoben, indem es dem Schuldirektor der städtischen v. Saldern-Schule förmlich unterstellt wurde. Der Direktor drängte auf die Auflösung des Alumnats und wurde dabei vom Oberbürgermeister der Stadt unterstützt. Dieser forderte in einem Schreiben an den Reichserziehungsminister die Errichtung einer Deutschen Heimschule, da es dem Direktor der Saldria nicht gelänge, die Internatsschüler der Ritterakademie in die „nationalsozialistische Lebensanschauung hineinzugewöhnen“. Die vielfach „dem Hochadel entstammenden Besucher des Internats“ bildeten „durchaus noch eine Kaste für sich“ und sonderten sich von den übrigen Schülern ab. Die 1937 getroffene Maßnahme sei nur eine halbe Maßnahme gewesen und müsse jetzt „zu einer ganzen“

35 Verstaatlichungsvertrag vom 11./18.12.1944. In: GStA PK, I. HA Rep. 151 IC, Nr. 7463/1, Bl. 4.

gemacht werden. Trotzdem gelang es dem Kurator, das Internat bis zum Spätsommer 1944 weiterbestehen zu lassen. Hilfreich für den Erhalt waren vermutlich die Bemühungen des Domkapitels und der evangelischen Kirche Berlin-Brandenburg sowie die dienstlichen und verwandtschaftlichen Kontakte von Vätern und ehemaligen Zöglingen zu den politischen und militärischen Schaltstellen in Berlin (ebd., S. 447 f.).

Zum 1.9.1944 wurde schließlich auf Veranlassung des Reichserziehungsministeriums in den Räumen der ehemaligen Ritterakademie eine Deutsche Heimschule in Form eines Gymnasiums für Jungen eröffnet. Die auf domstiftischem Grund und Boden stehenden Gebäude sollten anfangs durch Pacht von der Stadt übernommen, dann aber durch Abschluß eines noch in der Ausarbeitung befindlichen Vertrages in das Nutzungsrecht des Staates übergeben werden.³⁶ Im Januar 1945 wurde ein neuer Heimschulleiter eingesetzt. Bereits im Dezember 1944 hatte sich ein Vertreter der Abteilung für höheres Schulwesen des Oberpräsidiums nach einer Besichtigung der Schule beklagt, daß der alte Internatsleiter in seinem „gemächlichen Ritterschaftstempo“³⁷ nicht für die Führung einer Deutschen Heimschule im nationalsozialistischen Sinne geeignet sei. Bis zu 20 Zöglingen des bisherigen Alumnats wurde vorerst der weitere Aufenthalt im Internat gestattet. Zur Aufstockung der Schule sind die beiden untersten Klassen des ebenfalls der Heimschulinspektion unterstehenden Joachimsthalschen Gymnasiums nach Brandenburg verlegt worden (ebd., S. 448). Obwohl die räumlichen Verhältnisse durch den langen Leerstand völlig unzureichend waren und ein gravierender Mangel an Heizmaterial, Verpflegung und Lehrern herrschte, sich andererseits die Endphase des Krieges immer deutlicher abzeichnete, wurde der Aufbau der Schule mit ungebrochenem Eifer vorangetrieben. Noch im Dezember 1944 erging die Anweisung, daß eine eigene HJ-Einheit aufgestellt, eine Anstaltschronik geführt und das Innere der Gebäude durch die örtliche Strafanstalt hergerichtet werden soll.³⁸ Die Schwierigkeiten in der Unterbringung und Versorgung nahmen durch die Aufnahme evakuierter Heimschulen und einiger Flüchtlinge noch zu, so daß im März 1945 nahezu chaotische Verhältnisse herrschten. Die Motive für die späte Eröffnung der Deutschen Heimschule in Brandenburg und ihr engagierter Aufbau sind einerseits offenbar v.a. auf den politischen Ehrgeiz lokaler Machttträger zurückzuführen, andererseits hofften die Behörden, durch konsequentes Eingreifen die Rit-

36 BLHA, Pr. Br. Rep. 34, Nr. 5282, o. Bl.

37 Revisionsbericht, 1.12.1944. In: BLHA, Pr. Br. Rep. 34, Nr. 5297, o. Bl.

38 Ebd.

terakademie aus „dem Stadium des ewigen Sorgenkindes“³⁹ herauszuführen. Der Titel „Deutsche Heimschule“ ist in Brandenburg verliehen worden, obwohl hier den sonst so hohen räumlichen und personellen Anforderungen an eine Deutsche Heimschule in keiner Weise entsprochen wurde.

5 Schlußbetrachtung

Die Entstehungsgeschichte der Deutschen Heimschulen und das Ringen verschiedener Machträger um Einflußnahme auf das neue Internatsschulwesen ist ein Beispiel für die in der historischen Forschung anerkannte These von der „Doppelgesichtigkeit“ des Dritten Reiches und seiner Herrschaft (THAMER 1992, S. 527). Polykratische und konkurrierende Machtstrukturen neben Führerherrschaft und Durchsetzung des „Führerwillens“ sind kennzeichnend auch für das Heimschulwesen. Gerade der Wille des „Führers“ wurde in Kompetenzkonflikten zwischen mehreren Behörden bevorzugt angeführt und als Druckmittel gebraucht, um eigene Machtansprüche durchzusetzen. Darüber hinaus ist ihre Errichtung ein weiterer Beleg für die Sonderstellung des Leiters der Parteikanzlei, BORMANN, der spätestens seit 1943 zum mächtigsten Mann im Umfeld von HITLER geworden war, ohne dessen Hinzuziehung es keinen Führererlaß mehr gab und der schließlich auch in einer kaum noch aufklärbaren Weise den anderen Dienststellen gegenüber mit „Willensmeinungen“ oder „Führerwünschen“ HITLERS operieren konnte (BROSZAT 1992, S. 394). Bei der Zurückdrängung und Verstaatlichung privater, stiftischer und konfessioneller Internatsschulen unter dem Vorwand der konsequenten Durchführung der Gemeinschaftserziehung im totalen Erziehungsstaat war BORMANN neben HEIßMEYER die entscheidende Instanz.

Hinter dem Zugriff auf die nichtstaatlichen Internatsschulen und ihrer Umwandlung in eine Deutsche Heimschule mitten im Krieg verbargen sich aber auch bildungsökonomische Ziele: die Heimschulen mußten die Lücke schließen, die durch die Auflösung einer Reihe von Privatschulen, kirchlichen und stiftischen Schulen ja nicht erst seit 1941, sondern spätestens seit 1936 entstanden war. Ferner sollten in den Schulen verstärkt Kinder Gefallener oder Bombengeschädigter, d.h. auch Waisen und Halbwaisen, Aufnahme finden. Es ist daher verständlich, daß zunächst die Wehrmacht angesichts der Kriegsfolgen daran dachte, Schulen in dieser Form zu errichten. Es ist ferner davon auszugehen, daß aus diesen Gründen die ursprünglich nur als höhere

39 Ebd.

Schulen geplanten Heimschulen ausgeweitet wurden auf alle Schularten. Unverkennbar stellte die Einrichtung der Deutschen Heimschulen von Anfang an auch ein dringendes Kriegserfordernis dar, das aber zunächst nur intern als solches bezeichnet wurde. Der Heimschulerlaß vom 24.8.1941 verschwieg dagegen diese wesentlichen sozialpolitischen Funktionen der neuen Schulen und versah die Gründungsidee mit dem Etikett der nationalsozialistischen Gemeinschaftserziehung für Kinder von besonders mobilen Berufstätigen, und zwar in erster Linie als ebenfalls nicht näher benannte Folge einer kriegerischen Expansionspolitik.

Quellen und Literatur

Unveröffentlichte Quellen

Brandenburgisches Landeshauptarchiv (BLHA), Potsdam

- Pr. Br. Rep. 34 Provinzialschulkollegium, Nr. 5602 Oberschule für Mädchen, Heiligengrabe
- Ebd., Nr. 5101, 5113, 5114, 5116 Oberschule für Jungen, Waldsieversdorf
- Ebd., Nr. 5282 Deutsche Heimschule, Brandenburg (Havel)
- Ebd., Nr. 5297 Ritterakademie, Brandenburg (Havel)

Bundesarchiv (BArch), Berlin

- R 43 II Reichskanzlei, Nr. 956 c
- BDC Research Ordner (ehem. Berlin Document Center) Nr. 270 II

Geheimes Staatsarchiv Preußischer Kulturbesitz (GStA PK), Berlin

- I. HA Rep. 151 Finanzministerium, IC Nr. 7305, 7306, 7463/1

Gedruckte Quellen

Amtsblatt des Reichsministeriums für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung 1941/42 (DWEV).

RUGE, W.: Die Deutschen Heimschulen. In: Deutsche Schulerziehung. Jahrbuch des Deutschen Zentralinstituts für Erziehung und Unterricht 1941/42, Berlin 1943, S. 219–223.

Sekundärliteratur

- ALPHEI, H.: Erziehung in Verantwortung vor der Geschichte. Die Odenwaldschule im Nationalsozialismus. In: ARNDT, H./MÜLLER-HOLTZ, H. (Hrsg.): Schulerfahrungen-Lebenserfahrungen. Anspruch und Wirklichkeit von Bildung und Erziehung heute. Reformpädagogik auf dem Prüfstand. 2. Aufl., Frankfurt a.M. u.a. 1996, S. 99–118.
- DERS.: Idylle zwischen Verweigerung und Verstrickung. Landerziehungsheime in der Zeit des Nationalsozialismus. In: ZIEGENSPECK, J.W. (Hrsg.): Eine Idee wird hundert. 100 Jahre Landerziehungsheime in Deutschland. „Nachlese“ zu einer Hochschulveranstaltung. Lüneburg 1998, S. 27–48.
- DERS.: Mitmachen oder Widersetzen? Die Landerziehungsheime in der NS-Zeit. In: HANSEN-SCHABERG, I./SCHONIG, B. (Hrsg.): Basiswissen Pädagogik: Reformpädagogische Schulkonzepte. Baltmannsweiler 2002, S. 202–249.
- BROSZAT, M.: Der Staat Hitlers. Grundlegung und Entwicklung seiner inneren Verfassung. München 1992.
- DOERFEL, M.: Der Griff des NS-Regimes nach Elite-Schulen. Stätten klassischer Bildungstradition zwischen Anpassung und Widerstand. In: Vierteljahrshefte für Zeitgeschichte 37 (1989), H. 3, S. 401–455.
- GAMM, H.-J.: Führung und Verführung. Pädagogik des Nationalsozialismus. Eine Quellensammlung. 2. Aufl., Frankfurt a.M./New York 1984.
- HANSEN, G. (Hrsg.): Schulpolitik als Volkstumspolitik. Quellen zur Schulpolitik der Besatzer in Polen 1939–1945. Münster/New York 1994.
- KUNICK, H.-J.: Die Königsfelder Zinzendorfschulen in der Zeit des Nationalsozialismus. Geschichte der Schulen 1933–1944. Königsfeld 1998.
- MITGAU, W.: Der Nationalsozialismus im Landschulheim am Solling. Holzminden 1998.
- POENSGEN, R.: Die Schule Schloß Salem im Dritten Reich. In: Vierteljahrshefte für Zeitgeschichte 44 (1996), H. 1, S. 25–54.
- SCHOLTZ, H.: Nationalsozialistische Ausleseschulen. Internatsschulen als Herrschaftsmittel des Führerstaates. Göttingen 1973.
- DERS.: Erziehung und Unterricht unterm Hakenkreuz. Göttingen 1985.
- THAMER, H.-U.: Das Dritte Reich. Interpretationen, Kontroversen und Probleme des aktuellen Forschungsstandes. In: BRACHER, K.-D./FUNKE, M./JACOBSEN, H.-A. (Hrsg.): Deutschland 1933–1945. Neue Studien zur nationalsozialistischen Herrschaft. Bonn 1992, S. 507–531.

Anschrift der Autorin:

Anke Klare

B.-Kellermann-Str. 30, 14478 Potsdam

E-Mail: an.klare@web.de

Pädagogik zwischen Rassismus und Vernichtung fremder Kulturen

Die Pädagogik von Sawayanagi Masatarô

1 Fragestellung

Wenn man die japanische Kriegsverantwortung erörtern will, dann geht es einerseits um die Verantwortung für die Kriegsverbrechen, die auf Rassismus gründeten und sich seit dem japanisch-chinesischen Krieg zuspitzten. Es geht andererseits um die Verantwortung für die Vernichtung fremder Kulturen, wie sie in der Assimilationspolitik in Kolonien wie Taiwan und Korea praktiziert wurde. Die Verantwortung für diese Verbrechen wurde beim „Internationalen Militärtribunal für den Fernen Osten“ in Tokyo (Tokyoter Prozeß, 1946–48) nicht zufriedenstellend geklärt (AWAYA 1999); denn letztlich wurde die Frage nach der Kriegsverantwortung nicht umfassend gestellt, da nur das Kaiser-System (*Tennô Sei*), das Militär und die Industriellencliquen (*Zai-batsu*) zu den entscheidenden Sündenböcken gemacht wurden (MISHIMA 1999, S. 144).

Was die rassistischen Verbrechen angeht, sind heute jedoch die beim Tokyoter Prozeß noch ungeklärten Tatsachen durch die Entdeckung neuer Materialien und durch Zeugenaussagen unmißverständlich deutlich geworden: die Zwangsarbeit der Chinesen und Koreaner, der Massenmord in Nanking und die Menschen-Experimente, die für die bakterielle Kriegsführung durch das Militär, besonders die 731-Ishii-Truppe, begangen wurden. Auf dieser Grundlage muß man den apologetischen Behauptungen, die vor allem von der „Arbeitsgemeinschaft für eine liberale Geschichtsansicht (*Jiyûshugi Shikan Kenkyû Kai*)“ und der „Arbeitsgemeinschaft für ein neues Lehrbuch für das Fach Geschichte (*Atarashii Rekishikyôkasho wo Tsukuru Kai*)“ vertreten werden, entschieden widersprechen (KOMORI/TAKAHASHI 1998).

Die Verantwortung für die Vernichtung fremder Kulturen wurde beim Tokyoter Prozeß von der Strafverfolgung ausgenommen, weil einige der am Prozeß beteiligten Siegerstaaten selbst Kolonien hatten (AWAYA 1999,

S. 87). Für die Rolle Japans in den Kolonien sind heute aber auch diese Verbrechen eindeutig nachgewiesen. Die Lehre vom Staatskörper (*Kokutai Ron*)¹ bzw. der Gedanke der Großostasiatischen Prosperitätssphäre (*Daitōa Kyōeiken*), die beide die Kolonialpolitik bis 1945 ideologisch unterstützten, schleichen sich heute jedoch in die Prozesse der Internationalisierung seit der Nachkriegszeit, besonders in die japanische Politik der Wirtschaftshilfe für asiatische Länder, nahezu unbemerkt wieder ein.

Das scheint einerseits durch humanistisch klingende Schlagwörter der Staatskörperlehre selbst bestärkt zu werden, z.B. „Gleichheit vor den Augen des Kaisers (*Isshi Dōjin*)“ und „Die Welt ist eine Familie und die Menschheit besteht nur aus Brüdern! (*Sekai wa Ikka, Jinrui wa Mina Kyōdai*)“. Andererseits scheint sich diese unreflektierte Wiederbelebung alter Ideologien mit der Behandlung der Verantwortung für rassistische Kriegsverbrechen in Deutschland als besiegtem Land zu verbinden: Je ernster die Verbrechen des Holocaust behandelt werden, desto mehr treten die Verbrechen der Kolonialherrschaft des japanischen Kaiserreichs in den Hintergrund. Im Gegensatz zu Deutschland vertrat diese Assimilationspolitik auch kaum explizit rassistische Thesen, so daß die Kolonialisierung von Korea und der japanisch-chinesische Krieg sogar als gute Politik für den Schutz von unterentwickelten Ländern wie Korea und China gegen die Bedrohung durch Rußland und Europa-Amerika dargestellt werden können, und sich die japanische Herrschaft von der europäischen und amerikanischen Rassenpolitik, die fremde Rassen ausschließen oder vernichten wollte, qualitativ unterscheidet (TAKAHASHI 1998, S. 220 f.). Gleichzeitig wäre mit dem Dank dafür, daß die Kriegsverantwortung des Kaisers suspendiert wurde und die USA bei der Demokratisierung und dem wirtschaftlichen Wiederaufbau in der Nachkriegszeit geholfen haben, der Haß gegenüber den Siegerstaaten zurückgenommen worden, wie er früher in dem Slogan „Amerikaner und Engländer sind teuflisch und tierisch! (*Kichiku Beiei*)“ zu finden war. Wenn der Haß nicht vollkommen zurückgenommen wird, so werden doch zumindest die amerikanischen Kriegsaktionen gegenüber der japanischen Bevölkerung, die Atombombe

1 Die japanische Lehre vom Staatskörper behauptet, daß Japan ein Familienstaat sei, dessen Zentrum bzw. dessen Vater der Kaiser (*Tennō*) ist. In der alten Staatskörperlehre wurde diese Familie, also das Volk, als miteinander blutsverwandt gedacht. Im Gegensatz dazu wird in der neuen Staatskörperlehre die Blutverwandtschaft nicht mehr vorausgesetzt. Sie faßt vielmehr das japanische Volk als eine Großfamilie auf, in die auch Ausländer sozusagen als Adoptivkinder einbezogen werden. Hier handelt es sich um die Staatskörperlehre im letzteren Sinne.

und die Bombardierung der japanischen Hauptinsel, als notwendiges Übel für die Verwirklichung des Friedens umgedeutet.

Was denkt, im Gegensatz dazu, die japanische Bevölkerung über die Deutschen? Japaner schätzen es zwar hoch ein, wie ernst sich die Deutschen mit der eigenen Kriegsverantwortung auseinandersetzen, und sie nehmen die Deutschen in diesem Sinne zu ihrem Vorbild. Das Etikett der „Teufel“ und der „Tiere“ wurde jedoch von den Amerikanern und Engländern als den Siegern auf den deutschen Nationalsozialismus übertragen. Wie das Kaiser-System, das Militär und die Industriellencliquen beim Tokyoter Prozeß zum Sündenbock für die Befreiung der japanischen Bevölkerung von der Kriegsverantwortung überhaupt gemacht wurden, so ist der Nationalsozialismus zum Sündenbock für ihre Befreiung von der Verantwortung für die japanische Assimilationspolitik in den Kolonien gemacht worden. In dieser Schuldverschiebung besteht aber auch die Gefahr der Verstärkung der Staatsideologien aus der Vorkriegszeit, und das alternative Selbstverständnis der Bevölkerung in den ehemaligen Kolonien, die nicht „Mitglied der japanischen Familie“ sein wollen, wird weiter ignoriert. Jedenfalls erklären schon jetzt die „Arbeitsgemeinschaft für eine liberale Geschichtsansicht“ und die „Arbeitsgemeinschaft für ein neues Lehrbuch für das Fach Geschichte“ den Massenmord in Nanking zu einer Erfindung der Gegner Japans, und für die Assimilationspolitik vertreten sie die Rechtfertigungen aus der Vorkriegszeit ohne Veränderung. Deshalb wird es notwendig, einerseits die Tatsache des Rassismus so klar zu erkennen, daß man ihn nicht mehr als Fiktion abtun kann, und andererseits die Assimilationspolitik in den Kolonien als die Vernichtung fremder Kulturen zu verdeutlichen, die sie war. Für eine entsprechende Analyse ist es notwendig, die beiden politischen Richtungen in der Vorkriegs- und Kriegszeit in Japan, also den Rassismus und die Vernichtung fremder Kulturen, klar zu unterscheiden.

In der vorliegenden Arbeit behandle ich, ausgehend von der Analyse von OGUMA EIJI (1999), die beiden Pole des akademischen Diskurses, die jeweils eine der beiden politischen Richtungen unterstützten, deshalb auch als getrennte Lehren: (1) *Den akademischen Diskurs* vor und in der Kriegszeit in *der japanischen Eugenik*, der auf der Theorie des rassistisch homogenen Staates beruhte und den Rassismus fundierte, und (2) den *Diskurs der Staatskörperlehre*, der auf der Theorie eines Staates mit vielen Rassen, aber einer homogenen Kultur basierte und die Vernichtung fremder Kulturen implizierte. Die japanische Pädagogik vor 1945 wurde von beiden Diskursen stark geprägt. Über die Abhandlungen von TAKAGI MASASHI (TAKAGI 1989; 1991; 1992; 1993) hinaus, die den Zusammenhang zwischen Eugenik und Pädago-

gik in Japan bisher am ausführlichsten behandelt haben, möchte ich auch den Widerspruch zwischen der Eugenik und der Staatskörperlehre ins Auge fassen und die Position der Pädagogen vor 1945 (also in der Taishô- und der frühen Shôwa-Zeit) zwischen diesen beiden akademischen Diskursen lokalisieren. Drittens soll, auch gestützt auf Arbeiten von OZAWA YÛSAKU (OZAWA 1979), der Kolonialerziehungsgedanke von SAWAYANAGI MASATARÔ (1865–1927), einem selbst tief mit der Kolonialpolitik in Korea beschäftigten Pädagogen der Taishô-Zeit (1912–1926), als Exempel für den Zusammenhang von Rassismus und der Vernichtung fremder Kulturen charakterisiert werden. Abschließend soll seine Pädagogik zugleich als Versuch der Autonomisierung der japanischen Pädagogik und als ihr Anteil an der Bewegung der Neuen Erziehung in der Taishô-Zeit verdeutlicht werden, und zwar im Kontext seiner Interpretation der damaligen internationalen Situation.

2 Staatskörperlehre und Eugenik

Zu Beginn des 20. Jahrhunderts wurde ein Diskurs der auf der Theorie des Vielvölkerstaates basierenden Staatskörperlehre begründet, der behauptete, daß Japan eigentlich aus vielen Völkern – einschließlich des koreanischen Volkes – bestehe, und daß das gegenwärtige Japan entstanden sei, indem sich die Japaner als eine den Kaiser zu ihrem Mittelpunkt machende Großfamilie miteinander solidarisiert haben. Dieser Diskurs, der zur ideologischen Grundlage für die Assimilationspolitik in den Kolonien wurde, besteht aus den folgenden historisch amalgamierten Diskurselementen:

- (1) Theorie der ethnischen Mischung (*Kongô Minzoku Ron*): Sie vertrat die Ansicht, daß die Japaner keine homogene Rasse seien, sondern aus verschiedenen Rassen bestehen; sie wurde von den Gründern der japanischen Anthropologie, wie TSUBOI SHÔGORO, TORII RYÛZÔ und KOGANEI YOSHIKIYO, vertreten, aber auch von Europäern und Amerikanern wie EDWARD SYLVESTER MORSE und PHILLIP FRANZ VON SIEBOLD oder dem Altphilologen YOKOYAMA YOSHIKIYO sowie dem aufklärerischen Gebildeten ONO AZUSA (OGUMA 1999, S. 19 ff., 73 ff.).
- (2) Theorie der gemeinsamen Wurzel des japanischen und koreanischen Volkes (*Nissen Dôso Ron*), d.i. die These, daß die Japaner aus verschiedenen Rassen bestehen und ein Teil der Japaner den gleichen Urahn habe wie die Koreaner. Demnach wurde die Annexion Koreas durch Japan nicht als Invasion, sondern als Heimkehr interpretiert. Diese Theorie wurde bei Historikern der Moderne, wie HOSHINO HISASHI, KUME KUNITAKE,

YOSHIDA TÔGO, bei Sprachwissenschaftlern, wie ÔYA TÔRU, TAKAHASHI JIRÔ, MIYAKE YONEKICHI, AKAMINE SEICHIRO, KANAZAWA SHÔZABURÔ, und anderen, wie YAMAJI AIZAN, TOKUTOMI SOHÔ und ÔKUMA SHIGENOBU, vertreten (fast alle vertraten zugleich auch die Theorie der ethnischen Mischung). OGUMA rechnet auch den Standpunkt von SAWAYANAGI MASATARÔ zu dieser Gruppe von Theoretikern (ebd., S. 111).

- (3) Staatskörperlehre (*Kokutai Ron*): Die erste Generation der Anhänger der Staatskörperlehre gegen Ende des 19. Jahrhunderts, wie KUROKAWA MAYORI, NAITÔ CHISÔ, INOUE TETSUJIRÔ, vertrat zunächst die Theorie eines homogenen Staatsvolkes. Bei der zweiten Generation, wie HOZUMI YATSUKA, UESUGI SHINKICHI, INOUE TETSUJIRÔ (nach seiner Bekehrung), KATÔ GENCHI, TAKEBE TONGO, TANAKA CHIGAKU, ÔSHIMA MASANORI, YOSHIDA KUMAJI (Pädagogen), WATARI SHÔZABURÔ und KIYOHARA SADAÔ, nahm die Staatskörperlehre jedoch die Theorie der ethnischen Mischung auf. Daraus entstand die auf der Theorie des Vielvölkerstaates basierende Staatskörperlehre.

Der Charakter dieser Lehre besteht in dem Gedanken, daß der Staatskörper eine patriarchalisch geordnete „geistige“ Gemeinschaft sei, und fremde Völker in den Kolonien deswegen auch als Adoptivkinder zum Mitglied der den Kaiser als ihren Patriarchen anerkennenden Großfamilie werden können, sofern sie auf ihre eigene Kultur verzichten und sich der japanischen Kultur assimilieren. Von der rassistischen Verschiedenheit des den Staatskörper konstituierenden einzelnen Mitgliedes wurde dabei bewußt nicht gesprochen. Der Begriff des Volks wurde nicht durch Rasse, sondern ausschließlich durch die Homogenität der Kultur bestimmt. In der vorliegenden Arbeit wird deshalb die Staatskörperlehre als die *Staatskörperlehre auf der Basis der Theorie von vielen Rassen und einer homogenen Kultur* interpretiert.

Seit den 30er Jahren des 20. Jahrhunderts, als sich der japanisch-chinesische Krieg zuspitzte, entwickelte sich andererseits ein Diskurs über Rassenlehre und Eugenik, vor allem in Zeitschriften, wie „*Yûseigaku* (Eugenik)“ und „*Minzoku Eisei* (Rassenhygiene)“. Hier wurde behauptet, daß Japaner ein homogenes Staatsvolk darstellen und zugleich rassistisch höherwertiger als fremde Völker seien. Die ethnische Mischung auf der japanischen Hauptinsel und in den Kolonien wurde vom genetischen Gesichtspunkt aus kritisiert und die Reinhaltung des japanischen Blutes verlangt. Auch dieser Diskurs entstand aus verschiedenen historischen Vorläufern, die in FRANCIS GALTONS Eugenik, seit den 1870er Jahren in Japan vorgestellt und nach 1910 sehr in

Mode (TAKAGI 1992, S. 304), ihren gemeinsamen Ursprung hatten. Seine Theorie der Eugenik wurde mit verschiedenen Diskursen verbunden, und die japanische Eugenik gewann daraus allmählich ihren eigenen Charakter:

- (1) Aus der Verbindung mit der ersten Generation der Anhänger der Staatskörperlehre am Ende des 19. Jahrhunderts formten KUROKAWA MAYORI, NAITÔ CHISÔ, INOUE TETSUJIRÔ u.a. ihre Theorie. Sie hielten Japaner für eine Blutsverwandtschaft, deren Ahn der Kaiser (*Tennô*) ist. Sie betrachteten jedoch Japan noch als einen schwachen, kleinen Staat, der Bedrohung durch die Kolonialisierung der europäisch-amerikanischen Großmächte ausgesetzt war (OGUMA 1999, S. 26 ff.).
- (2) Der Diskurs der Überlegenheit des japanischen Volkes, in dem vor allem aufgrund des Sieges im chinesisch-japanischen Krieg (1894/95) und der Eroberung von Taiwan und nach der Übernahme der europäisch-amerikanischen Zivilisation und der Politik „zum Wohl des Landes und zur Stärkung der Armee (*Fukoku Kyôhei*)“ seit der Meiji-Zeit (1868–1912) die Ansicht vertreten wurde, daß das japanische Volk nicht nur ein homogenes Staatsvolk sei, das sich um den Kaiser solidarisiert, sondern auch besser sei als andere Völker. Die Träger dieses Diskurses waren zwar Anhänger der Staatskörperlehre, wie KATÔ HIROYUKI, HOZUMI YATSUKA, INOUE TETSUJIRÔ, TAKAYAMA CHOGYÛ und KIMURA TAKATARÔ, sie standen jedoch in Widerspruch zu der staatlichen Politik der Erweiterung des japanischen Territoriums, weil sie die Überlegenheit des japanischen Staates auf die Solidarisierung des homogenen Staatsvolkes zurückführten.

Eine eigene wissenschaftliche Begründung für ihre Thesen fehlte dieser Lehre, obwohl die Bedingung für die bisherige Politik „zum Wohl des Landes und zur Stärkung der Armee“ vor allem die Aufnahme der europäisch-amerikanischen Wissenschaften gewesen war. Die japanische Anthropologie, die allein eine eigenständige Begründung hätte liefern können, befand sich jedoch noch auf dem Standpunkt der Vielvölkerstaatslehre.

- (3) Nach 1990 wurde von KAWAKAMI HAJIME, TÔGÔ MINORU u.a. die Kritik der ethnischen Mischung (*Konketsu Kih Ron*) entwickelt. Sie kritisierten vom Gesichtspunkt des Rassismus aus die staatliche Politik der ethnischen Mischung in den Kolonien und auf der japanischen Hauptinsel, und versuchten, das japanische Blut „rein“ zu erhalten. Vor diesem diskursiven Hintergrund begannen medizinische Eugeniker und physische Anthropologen, die von der deutschen Rassenhygiene oder der nationalsozialistischen Rassenpolitik stark beeinflußt waren, vom genetischen Gesichtspunkt aus die staatliche Politik der ethnischen Mischung zu kritisieren. Da-

zu zählten FURUYA EIICHI, NAGAI HISOMU, KOYA YOSHIO, FURUHATA TANEMOTO, KIYONO KENJI, HASEBE KOTONDO u.a.² Sie wurden vom Generalgouvernement in Korea oft als die „Verdeutschen“ verspottet, waren aber eng mit dem japanischen Gesundheitsministerium verbunden³ (OGUMA 1999, S. 246 ff.).

In diesem Diskurs der Eugenik ist der Begriff des Volkes eine Subkategorie des Rassenbegriffs. Im Gegensatz zur Staatskörperlehre wird somit in diesem Diskurs der Begriff des Volkes sehr nah vom Pol der Rasse aus formuliert. Deswegen möchte ich in der vorliegenden Arbeit die auf der Theorie des homogenen Staatsvolkes basierende Eugenik als die *Eugenik auf der Basis der Theorie der homogenen Rasse* kennzeichnen.

Vor diesem politischen und diskursiven Hintergrund zeigt sich zwischen Staatskörperlehre und Eugenik ein prinzipielles Dilemma, das in der japani-

-
- 2 Nach OGUMA gab es unter den Eugenikern aber auch solche, die eine Verstärkung der Volkskraft durch ethnische Mischung erwarteten (*Zasshu Kyōsei Ron*), wie TANIGUCHI TORATOSHI und UMINO KŌTOKU, oder andere, die aufgrund eigener Untersuchungen der körperlich-intellektuellen Kraft von Mischlingen ethnische Mischung akzeptierten, wie MIZUSHIMA HARUO (OGUMA 1999, Anm. 27. u. 37., S. 236 f., 430 f.).
 - 3 NAGAI HISOMU zum Beispiel, Vorsitzender des Vorstandes der 1930 gegründeten Japanischen Gesellschaft für Rassenhygiene, zitiert im Vorwort für die Erstausgabe der Zeitschrift *Rassenhygiene* (1931) den deutschen Rassenhygieniker ALFRED PLOETZ und betont die Notwendigkeit der „Reinigung des Lebens“. Weiterhin lobt er im Vorwort für das erste Heft des fünften Bandes der *Rassenhygiene* den Erlaß und die Durchführung des „Sterilisationsgesetzes“ durch den Nationalsozialismus. Auch KOYA YOSHIO zeigte ausdrücklich seine positive Haltung nicht nur für Durchführung des Sterilisationsgesetzes, sondern auch für die Rassenpolitik des NS (OGUMA 1989, S. 250 f.). Wenn man neuere Forschungen wie die von ADAMS u.a. berücksichtigt, kann man jedoch nicht einfach annehmen, daß bestimmte Personen aus der deutschen Rassenhygiene oder die Disziplin der Rassenhygiene selbst die unmittelbare Verantwortung für den Holocaust tragen (ADAMS 1998, S. 105). ICHINOKAWA YASUTAKA weist auch darauf hin, daß man das Sterilisationsgesetz, den Euthanasieplan und den Holocaust nicht einfach miteinander verbinden kann (YONEMOTO u.a. 2000, S. 105). Deshalb ist auch nicht eindeutig, ob NAGAI HISOMU, der von PLOETZ beeinflusst war und den Erlaß des japanischen Sterilisationsgesetzes, des Volksgesetzes über die Geburtenkontrolle, förderte, zugleich dachte, daß sich das japanische Volksgesetz über die Geburtenkontrolle mit dem Rassismus logisch verband; auch KOYAs Bindung an den Rassismus in der deutschen Rassenhygiene begründet noch nicht die Annahme, daß er der Rassenpolitik des deutschen Nationalsozialismus zustimmte. Deshalb unterstelle ich in der vorliegenden Arbeit keinen unmittelbaren Zusammenhang zwischen der japanischen Eugenik und den rassistischen Kriegsverbrechen. Ich entwickle meine These vielmehr nur unter der Annahme, daß in der japanischen Eugenik eine Logik mindestens latent existierte, die geeignet war, diese Kriegsverbrechen zu rechtfertigen.

schen Eugenik bis zum Ende, nach Ansicht mancher sogar bis heute, unge­löst ist, auch wenn sich die historischen Bedingungen verändert haben. Dieses prinzipielle Dilemma war auch nicht nur innerhalb der japanischen Eugenik, sondern schon in der vorausgehenden Diskussion innerhalb der japanischen Anthropologie aufgetaucht: „In der Eugenik wurde davon ausgegangen, daß das Niveau der ‚Zivilisierung‘ an Überlegenheit und Minderwertigkeit gewisser Fähigkeiten gemessen wird, und daß diese Fähigkeiten noch dazu eine im Grund erblich übernommene angeborene physische Eigenschaft einer Rasse sind. Im Gegensatz dazu ging es in der Entwicklung der japanischen Eugenik eher um Umgebungsfaktoren als um erbliche Faktoren. Hier zeigt sich das Problem der japanischen Anthropologie und der japanischen Eugenik, daß sie das ‚Unzivilisierte‘ an den ‚Japanern‘, das als Unterschied zu dem hervorragenden ‚Europäer‘ gegeben ist, absolut nicht als eine fatale oder erblich bestimmte Sache akzeptieren können“. Deswegen „wurde eine Reihe von praktischen Aufgaben, kontinuierlich für den Anstieg der ‚Zivilisierung‘ zu kämpfen, eher in der Eugenik als in der Anthropologie gestellt, und daraus entstand das Thema der Verbesserung der ‚japanischen Rasse““ (TOMIYAMA 1994, S. 46).

Im Hauptstrom der japanischen Eugenik bis Ende der 30er Jahre des 20. Jahrhunderts wurde also nicht von vornherein die genetische „Überlegenheit“ der „japanischen Rasse“, d.h. der Japaner als der homogenen Rasse, als Tatsache vorausgesetzt. Vielmehr nahm man an, daß sich die „Überlegenheit“ erst nach dem Erfolg der Rassenverbesserung beweisen werde, und daß damit auch die praktische Aufgabe der Rassenverbesserung den Prozeß der Konstitution der „japanischen Rasse“ darstelle. Schon weil unklar war, was diese „japanische Rasse“ eigentlich ist und wie sie sich von anderen unterscheidet, konnte man die gegebene Wirklichkeit der Rasse nicht zum Ausgangspunkt der Diskussion machen. „Rasse“ war vielmehr eine fiktionale Voraussetzung, die durch die Praxis der Rassenverbesserung erst noch erzeugt werden sollte, um wirklich zu werden. Die „Überlegenheit“ der „japanischen Rasse“ war in diesem Sinne *eine für die Praxis der Rassenverbesserung kontrafaktisch antizipierte fiktionale Voraussetzung* – aber damit wurden Politik und Pädagogik zu den entscheidenden Instrumenten in der Konstruktion der Rasse und zum Medium der Beglaubigung der eugenischen Annahmen.

Diese Ambiguität in den Voraussetzungen der japanischen Eugenik, die genetische „Überlegenheit“ der „japanischen Rasse“ als Fiktion, hatte also nicht nur einen theoretischen Nachteil, sondern auch einen praktischen Vorteil für das Überleben der japanischen Eugenik. Der Gedanke der Rassenver-

besserung und der „zivilisierbaren“ „japanischen Rasse“ half der japanischen Eugenik, eine direkte Konfrontation mit der Staatskörperlehre und der staatlich anerkannten Assimilationspolitik zu vermeiden und zu überleben. Weil man die Definition der „Überlegenheit“ der „japanischen Rasse“ als Voraussetzung der Diskussion offen ließ, konnte man beliebig entscheiden, ob die Bevölkerung in einem anderen Land, das die japanische Kriegspolitik zu seinem neuen Territorium oder zur Kolonie machte, die gleiche Rasse darstellt oder zivilisierbar ist. Aus diesem Grund scheint in der japanischen Eugenik bis zum Ende der 1930er Jahre der Einfluß der deutschen Rassenhygiene oder der Rassenpolitik des Nationalsozialismus nicht besonders stark zu sein, obwohl er seit Mitte der 30er Jahre zwar eher latent, aber doch zuverlässig zunahm. Danach sorgten der Beginn des japanisch-chinesischen Krieges (1937) und die Verschärfung der „sanften“ Assimilationspolitik des Generalgouvernements in Korea, vor allem die in der Japanisierung von Namen 1940 (*Sôshi Kaimei*) ihren Höhepunkt erreichende Politik der Eingliederung in das Kaiserreich (*Kôminka Seisaku*), für eine Stärkung der Rolle der von deutscher Rassenhygiene oder Rassenpolitik beeinflussten Eugeniker. Denn durch die Japanisierung von Namen wurde die Unterscheidung zwischen Koreanern und Japanern schwieriger, und durch den japanisch-chinesischen Krieg wurden viele Koreaner als Arbeitskräfte auf den japanischen Hauptinseln zu Kriegseinsätzen gezwungen, und damit nahm auch die Zahl der Mischlinge zu (OGUMA 1999, S. 241). In dieser Situation fand die japanische Eugenik Unterstützung in der japanischen Anthropologie, die sich seit Mitte der 20er Jahre von der Kulturanthropologie zu einer physischen Anthropologie gewandelt hatte. Ihre Anhänger waren u.a. FURUHATA TANEMOTO, der in den 30er Jahren durch seine Blut-Gruppen-Forschung die These von der Reinheit und Überlegenheit der japanischen Rasse vertrat, und KIYONO KENJI oder HASEBE KOTONDO, die seit dem Ende der 30er Jahre ihre anthropologische Theorie der homogenen Rassen zu vertreten begannen (ebd., S. 258 ff). Erst jetzt verstärkte sich der Einfluß der von der deutschen Rassenhygiene oder Rassenpolitik beeinflussten japanischen Eugeniker. In der Folge entstanden in den 40er Jahren die Auseinandersetzungen zwischen dem Gesundheitsministerium und dem Generalgouvernement in Korea und das Gutachten der Kommission für den Aufbau Groß-Ostasiens (*Daitôa Kensetsu Shingikai*) im Jahr 1942, in dem das unvermischte Blut der japanischen Rasse gefordert wurde.

3 Die Stellung der Pädagogik: Euthenik statt Eugenik

Welche Stellung nahm die japanische Pädagogik vor und im Krieg in der polaren Konstellation des Diskurses um fremde Rassen und fremde Kulturen ein? Pädagogen, die mit dem einen Pol, der Staatskörperlehre, völlig übereinstimmten, waren, abgesehen von YOSHIDA KUMAJI, sehr selten. Es gab auch kaum Pädagogen, die mit dem anderen Pol, der Eugenik, die die Überlegenheit der japanischen Rasse gegenüber anderen Rassen voraussetzte, völlig übereinstimmten. Es gibt in den pädagogischen Zeitschriften dieser Zeit zwar einige Abhandlungen nichtpädagogischer Autoren, die auf diesem Standpunkt stehen, in der Zeitschrift *Kyōiku Gakujuksukai* (Akademische Welt der Pädagogik) (1938) z.B. eine Abhandlung des Eugenikers NAGAI HISOMU, der ausnahmsweise eine rassische Inferiorität der Chinesen unterstellt, ohne Koreaner dabei zu erwähnen. Ansonsten kann man die meisten Pädagogen zwischen den beiden Polen lokalisieren, und zwar zwischen dem eher auf Vererbung und dem eher auf Umgebung mehr Wert legenden Standpunkt.

In pädagogischen Zeitschriften nimmt die Zahl von Artikeln, die Eugenik behandeln, erst seit etwa 1914 zu, und der Höhepunkt dauert bis etwa 1921 an (TAKAGI 1991, S. 161). Die Eugenik-Diskussion in den pädagogischen Zeitschriften setzt insbesondere mit der Übersetzung und Vorstellung eines Buchs von WETHAM in den Zeitschriften *Kyōiku Kai* (Pädagogische Welt) und *Kyōiku Kenkyū* (Pädagogische Forschung) nach 1905 ein. Die Diskussion führt dann über die Auseinandersetzung zwischen HAKUHO und KATŌ NARITOSHI in der *Akademischen Welt der Pädagogik* ab etwa 1905 zur Diskussion über Eugenik und Euthenik in den Sondernummern im Jahr 1920 und 1921. In dieser Eugenikdiskussion nahmen die meisten Pädagogen den Standpunkt der sog. „euthenischen“ Rassenverbesserungstheorie ein. Diese Theorie hielt zwar die Entwicklung des einzelnen Menschen für erblich bedingt, aber verlangte nicht, mit positiver Methode, wie eugenischer Eheschließung, einen hervorragenden Menschen zu erzeugen, oder mit negativen Methoden, wie Beschränkung von Eheschließung oder Sterilisation, die Zunahme „inferiorer Menschen“ zu verhindern. Sie forderte vielmehr, mit Verbesserung der Umgebung, einschließlich der Erziehung, das Auftreten einzelner erblicher Mängel zu kontrollieren.

Dieser euthenische Standpunkt der Pädagogen war sehr geeignet für die damalige Situation, in der sich die Eugenik und die Staatskörperlehre eher feindlich einander gegenüberstanden. Der euthenische Standpunkt der Pädagogen zielte darauf, nicht das Niveau der Fähigkeiten des einzelnen Men-

schen, sondern das durchschnittliche Fähigkeitsniveau der gesamten japanischen Rasse zu erhöhen, um nicht nur einen genetisch hervorragenden Menschen zu einem noch hervorragenderen zu bilden, sondern einen genetisch inferioren Menschen auch dementsprechend zu formen. Die Euthenik bei den Pädagogen konnte insofern einerseits als Praxis zur Verwirklichung der durch die japanische Eugenik kontrafaktisch antizipierten Voraussetzung der genetischen „Überlegenheit“ der „japanischen Rasse“ angesehen werden. Ihr Standpunkt war andererseits für die Assimilationspolitik auf der Basis der Staatskörperlehre geeignet, weil sie mit der pädagogischen Praxis den scheinbaren genetischen Unterschied zwischen überlegenen und minderwertigen Menschen oder Sozialgruppen unsichtbar zu machen und eine Konfrontation zwischen einzelnen Menschen oder Sozialgruppen zu unterdrücken versprach.

Die hierfür einschlägigen Thesen wurden auch von den durch den pädagogischen Neukantianismus beeinflussten Theoretikern, wie KÔNO KIYOMARU, CHIBA MEIKICHI und HIGUCHI CHÔICHI, formuliert. Die von ihnen als Vertreter der „Acht Großen Pädagogischen Ansichten (*Hachidai Kyôiku Shuchô*)“ in der Taishô-Zeit propagierten Meinungen waren „euthenisch“ in dem geschilderten Sinne. Sie hielten jedoch die Vererbung nur für eine Tendenz, die durch Verbesserung der Umgebung ebenso ergänzt werden kann, wie man es beim Begriff der Individualität in der deutschen Pädagogik gelernt hatte (ebd., S. 317 ff.). Zudem war der Gegenstand der Verbesserung bei ihnen der einzelne Mensch, und deswegen kann ihr Standpunkt nicht direkt mit dem der Euthenik, die auf die Verbesserung der gesamten japanischen Rasse zielte, verbunden werden.

Im Gegensatz dazu war der noch ausführlich zu diskutierende Standpunkt von SAWAYANAGI MASATARÔ (1865–1927) nicht nur anders, sondern auch folgenreicher: Er wurde nämlich nicht nur von der Assimilationspolitik in den Kolonien beeinflusst, sondern beeinflusste selbst die Assimilationsbildungspolitik durch seine eigene politische Tätigkeit. Zudem hatte er, der Diskussion zur Eugenik und Euthenik in der japanischen Pädagogik voraus-eilend, schon in den 20er Jahren in seiner Kolonial-Bildungslehre die Position konzipiert, die später die Pädagogik zwischen der Eugenik und der Staatskörperlehre, zwischen Rassismus und Vernichtung fremder Kulturen, einnehmen sollte. Letztlich argumentierte er aber nicht nur rassistisch, sondern versuchte auch einen Anstoß für die Überwindung des prinzipiellen Dilemmas der japanischen Eugenik zu finden, und zwar durch sein Hauptwerk „*Jissaiteki Kyôikugaku* (Praktische Pädagogik)“ (1909) und seine eigene Praxis der Neuen Erziehung in der Seijô-Grundschule (seit 1917).

4 Kolonial-Bildungslehre – Zwischen Rassismus und der Vernichtung fremder Kulturen

4.1 Rasse, Volk, Staat

Die Einstellung von SAWAYANAGI gegenüber fremden Rassen und Kulturen dokumentiert sich in seiner Kolonial-Bildungslehre bzw. Pädagogik (OZAWA 1979). Zu ihrem Verständnis ist es zunächst wichtig, den Zusammenhang zwischen den Begriffen „Rasse (*Jinshu*)“, „Volk (*Minzoku*)“ und „Staat (*Kokka*)“ klar zu verstehen. SAWAYANAGI definiert diese Begriffe in seiner Abhandlung über „*Ajiashugi* (Der Asianismus)“ (1917) derart, daß die „Rasse“ ein *physiologisch-anthropologischer* Begriff sei, mit dem farbige und weiße Rasse unterschieden werden können. Im Gegensatz dazu beruhe der Begriff des „Volkes“ auf der Rassengliederung, aber er schließe *staatliche sowie politische* Elemente mit ein. Er nennt als Beispiel, daß der Nationalismus Deutschlands ein Pan-Germanismus sei, der Nationalismus Rußlands der Pan-Slavismus und der Nationalismus vom *Gesichtspunkt des japanischen „Staats“* der „Orientalismus (*Tôyôshugi*)“, „Ost-Asianismus (*Tôashugi*)“ oder „Asianismus (*Ajiashugi*)“ (SAWAYANAGI 1917d, S. 236 ff.). Er behauptet, daß sich Japan und die asiatischen Staaten von der Bedrohung einer Kolonialisierung durch die europäisch-amerikanischen Großmächte nur dadurch befreien könnten, daß asiatische Staaten Japan zu ihrem Mittelpunkt machen und sich als ein Volk miteinander solidarisieren (DERS. 1971c, S. 242 f).

Auf den ersten Blick scheint hier ein Unterordnungsschema von Rasse → Volk → Staat zu entstehen. Tatsächlich sagt SAWAYANAGI aber selbst, daß die Beziehung zwischen Volk und Staat sicherlich eng sei, daß beide aber nicht immer übereinstimmen, und daß es homogene Völker außerhalb des Staates geben könne und umgekehrt fremde Völker im selben Staat (DERS. 1917d, S. 238) – wie in Japan. Offen bleibt deswegen sowohl die Substanz des japanischen „Staates“ als Gesichtspunkt, von dem aus man einen Nationalismus wie Orientalismus, Ost-Asianismus oder Asianismus sehen kann, als auch die Substanz eines Volkes als konstitutives Fundament des im japanischen Staat konzipierten Verbundes. Denn logisch undenkbar ist eine völkisch homogene Gruppe, die sich um den Mittelpunkt des Vielvölkerstaates solidarisiert und fremde Völker – wie die Ainu⁴ – zugleich einschließt. Der

4 Die Ainu sind die Ureinwohner, die früher auf Hokkaidô, Sachalin und den Kurilen wohnten, z.Zt. aber hauptsächlich auf Hokkaidô. Sie lebten früher hauptsächlich von

Begriff des Volkes schwankt also bei SAWAYANAGI unentschieden zwischen dem Pol der Rasse und dem Pol der Kultur. Eben diese Unschärfe in der Bestimmung von „Staat“ und „Volk“ scheint jedoch zugleich der Ansatzpunkt gewesen zu sein, von dem aus sich SAWAYANAGIS Kolonial-Bildungslehre zur Auflösung der Polarität von Rasse und Kultur entwickelte.

4.2 Fremde Völker im Staat – homogene Völker außerhalb des Staates

Um diese Ambiguität zu überwinden und sich mit homogenen Völkern in einem homogenen Volk außerhalb des japanischen Staates zu solidarisieren, war zunächst aber die Frage zu beantworten, wie man fremde Völker innerhalb des japanischen Staates behandeln sollte. Prinzipiell zwei Wege sind vorstellbar: das in der Staatsgrenze wohnende fremde Volk auszuschließen und die Staatsgrenze neu zu ziehen, oder das Volk unter Zwang zu assimilieren und als Teil eines homogenen Volkes neu zu definieren. Es war der letztere Wege, den SAWAYANAGI und die japanische Regierung gegenüber den Ainu wählten.

Im Sonderkapitel zu „*Hokkaidô Dojin Kyôiku* (Erziehung der Eingeborenen in Hokkaidô)“ in seinem Buch „*Wagakuni no Kyôiku* (Erziehung in unserem Staat)“ beschreibt SAWAYANAGI die Ainu als ein der evolutionstheoretischen Gesetzmäßigkeit nach verschwindendes *fremdes Volk*; er betont, daß „die Überlegenen siegen und die Minderwertigen verlieren (*Yûshô Reppai no Hôso-ku*)“, und fordert „seinen Schutz [des Ainu-Volkes] aus humanitären Gesichtspunkten“ (SAWAYANAGI 1910a, S. 286 f.). Er empfiehlt konkret, eine „Sonderschule für Eingeborene“ für die Ainu einzurichten, mit dem Ziel, unter den Kindern der Ainu die japanische Sprache zu verbreiten, ihnen den Staatsgedanken einzupflanzen und sie in Ackerbau als Beruf zu unterrichten (ebd., S. 288 ff.).

Die Rechtfertigung seiner Schutzpolitik gegenüber den Ainu ähnelt übrigens sehr dem Entwurf des „Gesetzes für den Schutz der Alteingeborenen in Hokkaidô (*Hokkaidô Kyû Dojin Hogohô*)“, der 1899 als Regierungsvorlage verabschiedet wurde. Vielleicht aus diesem Grund verweist OZAWA YÛSAKU auch auf die Möglichkeit, daß sich SAWAYANAGI selbst als Direktor des All-

Fischfang, Jagd und dem Sammeln wilder Pflanzen. Seit der Neuzeit, also durch die Herrschaft der Tokugawa-Regierung sowie die Siedlungs- und Assimilationspolitik der Meiji-Regierung, verloren sie einen großen Teil ihrer eigenen Gewohnheiten und ihrer eigenen Kultur.

gemeinen Sekretariats des Kulturministeriums mit der Diskussion zur Verfassung des Bildungsartikels beschäftigt hat (OZAWA 1979, S. 200 f.). Bei diesem Bildungsplan für die Ainu stellt sich jedenfalls heraus, daß SAWAYANAGI sich nicht um den Widerspruch der Bildung des fremden Volkes zu einem Teil des homogenen Volkes gesorgt hat. Er nimmt nicht nur an, daß die Ainu den Urjapanern (also den *Wajin*) unterlegen seien, aber sich durch Assimilation verbessern können (ebd., S. 204), sondern auch, daß die Ainu als ein fremdes Volk, je nach Grad der Assimilation mit den Japanern, zu einem gleichen Volk umdefiniert werden können. Hier werden die Ainu zwar für ein fremdes Volk gehalten, aber zugleich wird die Annahme, daß die Ainu *ein homogenes Volk seien, in der Praxis der Assimilation kontrafaktisch pädagogisch antizipiert*. Was dies ermöglicht, ist eben der ambiguoße Begriff des Volkes.

Die Solidarisierung mit fremden Völkern außerhalb der Staatsgrenze stellte das zweite Problem dar, und es stellte sich unausweichlich mit der kolonialistischen Annexion Koreas durch Japan (1910). Dabei war auch seine Annahme von den Koreanern als *einem homogenen Volk eine kontrafaktisch antizipierte Voraussetzung für die kolonialpädagogische Praxis der Assimilation*. In seiner Abhandlung „*Chôsen Kôiku wa Nihongo Fukyû ni Zenryoku wo Keichû subeshi* (Die Erziehung in Korea soll ihre ganzen Kräfte zur Ausbreitung von Japanisch einsetzen)“, die 1910, also direkt nach der Annexion Koreas durch Japan, publiziert wurde, sagt er entsprechend: „Um die Richtlinie für die Erziehung in Korea aufzustellen, soll man vorerst die Bildungsfähigkeit der Koreaner untersuchen. Kann das neue Volk irgendwie durch Erziehung zum geistigen Landsmann des japanischen Volkes werden? ... Um diese Frage beantworten zu können, ist eine sorgfältige Forschung und Untersuchung nötig. Diese dauert nicht zuletzt einige Jahre“ (SAWAYANAGI 1910c, S. 178). Noch ist die Anerkennung der Koreaner als „einem homogenen Volk“ nicht gesichert, aber SAWAYANAGI ist sich sicher: „Meines Erachtens gibt es eine *ausreichende Möglichkeit, daß sich die koreanische Bevölkerung an das japanische Volk assimilieren kann*. Hinsichtlich der Rasse können wir Laien auch direkt erkennen, daß es eine homogene Rasse oder eine sehr ähnliche Rasse ist“ (ebd., Hervorh. N.F.).

Zur Begründung dieser These fährt er fort, eher alltagstheoretisch als wissenschaftlich zu argumentieren, eher vom Hörensagen und von Vermutungen aus: „*Es scheint mir sicher zu sein, daß, im geographischen und historischen Zusammenhang, in Japanern koreanisches Blut fließt, und daß auch in Koreanern eine Menge japanischen Blutes fließt. Man kann vermuten, daß Koreaner und Japaner, abgesehen von der prähistorischen Zeit des Urmenschen,*

in der näheren historischen Zeit eine homogene Rasse waren. Dies ist nicht nur die Meinung von uns Laien. *Dies entspricht auch der Meinung etwa von Dr. Shiratori.* Zur Untersuchung des Verhältnisses von Rassen ist selbstverständlich nicht nur der Vergleich der Physiognomie und des Körperbaus, sondern auch der Vergleich der Sprache wichtig. In bezug darauf *habe ich gehört*, daß die Sprachen der beiden Länder sehr ähnlich sind. ... Deswegen können Koreaner sehr leicht Japanisch lernen. *Es gibt also kaum Zweifel*, daß Koreaner eine homogene Rasse sind wie die Bevölkerung auf den japanischen Inseln. Es gibt nur einen Unterschied im kulturellen Niveau. Das kulturelle Niveau ist sicher unterschiedlich, aber die Koreaner *scheinen keine unerziehbare und unfähige Bevölkerung zu sein*“ (ebd., S. 178 f.; Hervorh. N.F.)

Von dieser vagen Begründung aus, auf der Basis des Hörensagens und der Vermutung, postuliert SAWAYANAGI die Notwendigkeit und Möglichkeit, die *Umgebungseinflüsse* zu vernichten, die aufgrund historischer Entwicklungen die Koreaner daran hinderten, ihre *genetische* Disposition zu entwickeln, die eigentlich genauso entwicklungsfähig wie die der Japaner sei, und sie *durch die Assimilationserziehung zu ersetzen*:

„Dann sind die Koreaner kein faulenzendes und unfähiges Volk. Nur deshalb, weil das Land eng ist, die Bevölkerungszahl klein und sich die Bevölkerung wegen der häufigen Unterwerfung und Ausplünderung durch Nachbarstaaten vermindert hat, haben sie die Flexibilität zur Reform schlechter Politik verloren, sind mehr und mehr bis zu einem miserablen Status herabgeglitten und zum heutigen Stand gekommen. Wenn es ihnen nicht an angeborener Fähigkeit fehlt, ist ihre Assimilation möglich“ (SAWAYANAGI 1910c, S. 179).

4.3 Die Verteidigung Japans durch die Kraft der Zivilisation und die Verteidigung der asiatischen Völker als ihre Erweiterung

Selbst wenn das Problem der Ambiguität in der Substanz des japanischen „Staates“ und des „homogenen Volkes“ durch die Assimilationspraxis gelöst würde, bliebe immer noch die Rechtfertigung für den Anspruch unklar, daß der Orientalismus, Ost-Asianismus oder Asianismus nur vom Gesichtspunkt des japanischen Staates aus gedacht werden soll, und warum Japan zum Mittelpunkt des orientalischen, ost-asiatischen oder asiatischen Volkes werden muß. Historisch gesehen existierte keine Rechtfertigung, nur die Tatsache der Invasion in die Nachbarländer und damit der Erweiterung des Territoriums im Namen der Zivilisation, und zwar durch militärische Bedrohung. Dies ist nur die Logik der Macht, und diese Logik konnte selbstverständlich

nicht spontan von der Bevölkerung in andere Länder akzeptiert werden.

Die damalige japanische Regierung suchte die Rechtfertigung in der *Verteidigung Japans* sowie – als Erweiterung dieser Logik – in der *Verteidigung des asiatischen Volkes oder der gelben Rasse gegen die Bedrohung durch die amerikanisch-europäischen Großmächte oder die weiße Rasse*. SAWAYANAGI entfaltet auch diese Verteidigungslogik in seiner Theorie und erweitert die Kolonialpädagogik um imperialistische Ideen: „Japan soll Korea nicht deshalb in seinen Machtbereich einbeziehen, weil die Japaner ein invasorisches Volk sind. Ich glaube vielmehr, daß Japan dies machen soll, um vollkommene Unabhängigkeit in der geographischen Lage zu erhalten“ (SAWAYANAGI 1914, S. 349). Er rechtfertigt somit die Herrschaft über Korea mit dem Argument der Verteidigung Japans gegen die Bedrohung durch China und Rußland.⁵

Mit dieser Verteidigungslogik muß sich jedoch die Kolonialherrschaft endlos erweitern; denn für die Verteidigung Japans muß das okkupierte Korea als neues japanisches Territorium ebenfalls „verteidigt“ werden, so daß wiederum die Invasion in die Nachbarländer von Korea notwendig wird.⁶ Die Vollendung der Assimilation der Koreaner wird dafür zu einer dringenden Aufgabe.

-
- 5 Dieses Argument erörtert OZAWA ausführlich. Nach seiner Meinung verband sich diese „Logik der Verteidigung Japans“ untrennbar mit der „Lehre der Unmöglichkeit der Selbständigkeit Koreas“ und wurde zum Argument, die Herrschaft Japans über Korea zu rechtfertigen und auf Dauer zu stellen (OZAWA 1979, S. 211). Für ISHIDA existierte dieses Argument schon, bevor Korea zur Kolonie wurde; er nennt als Beleg einen Artikel aus „*Tōkyō Keizai Zasshi* (Tōkyō Zeitschrift für Wirtschaft)“ von 1907 (ISHIDA 1989b, S. 151).
- 6 ISHIDA behandelt „das Verteidigung zu seinem Mittelpunkt machende Regierungsprinzip“ von YOSHINO SAKUZŌ (1878–1933) als ein Beispiel dafür, daß sich die Angst der Japaner vor den Nachbarländern und die Kolonialisierung als deren Überwindung auch nach der Kolonialisierung von Korea endlos erweiterte (ISHIDA 1989b, S. 150 f.). Bei SAWAYANAGI zeigt sich ebenfalls die Endlosigkeit „des Verteidigung zu seinem Mittelpunkt machenden Regierungsprinzips“ in seiner Abhandlung „*Nikka Kyōzon Ron* (Lehre der Koexistenz von Japan und China)“ (1919), die ins Chinesische übersetzt und unter japanischen und chinesischen Gebildeten verteilt wurde. Hier wird die Machterweiterung gegenüber dem chinesischen Territorium als eine Verteidigungsstrategie zur Stabilisierung von Korea gerechtfertigt (SAWAYANAGI 1919c, S. 314 f.) und den Chinesen vorgeschlagen, mit den Japanern zu kooperieren, um gegen die Bedrohung der die Herrschaft über die ganze Welt intendierenden weißen Rasse gewachsen zu sein (ebd., S. 319).

„Es ist widersprüchlich, wenn einerseits die Bevölkerung auf der japanischen Hauptinsel Koreaner verachtet, und wenn sie andererseits den Koreanern befiehlt, zu richtigen Japanern zu werden. Wenn sich Japan über dieses neue Territorium hinaus weiterentwickeln will, sollte Japan sofort die Assimilation dieses neuen Territoriums vollenden und als Sprungbrett für weitere Fortschritte benutzen. Koreaner sind sicher schwach, aber sie sind ein Volk, das eine Bevölkerung von fünfzehn Millionen Menschen hat. Wenn Japan weiterhin die Koreaner nur mit Gewalt tyrannisieren würde, müßte Japan sie stets bewachen. Dann führt dies zu einer Störung bei der Weiterentwicklung Japans, nicht jedoch zu einer Hilfe“ (DERS. 1916, S. 187; Hervorh. N.F.)

Zu diesem Zeitpunkt denkt SAWAYANAGI an eine zusätzliche Erweiterung des japanischen Territoriums über Korea hinaus. Um diese Erweiterung zu rechtfertigen, soll nun ebenso, wie bei den Ainu und den Koreanern, eine andere Voraussetzung kontrafaktisch antizipiert werden, nämlich, daß die Chinesen ein homogenes Volk wie die Japaner seien. Außerdem wird hier, um diese erneute Erweiterung des Territoriums zu rechtfertigen, auch antizipiert, daß sich die Assimilation der Koreaner bereits *vollendet* hätte, obwohl es in Wirklichkeit noch eine Widerstandsbewegung unter den Koreanern gab. Der zwanghafte Charakter der Assimilationspolitik in Korea muß deshalb unsichtbar gemacht und der scheinbare Erfolg der Assimilationspolitik sichtbar gemacht werden.⁷ Wenn dieser Verteidigungslogik gefolgt wird, kann der japanischen Staat allmählich seine Macht auf weitere Länder ausweiten und den Zyklus von militärischer Erweiterung des Territoriums → zwanghafter Assimilation → Unsichtbarmachung des aufgezwungenen Charakters der Assimilation immer neu wiederholen. In der Tat wurde diese Strategie auch von der japanischen Regierung gewählt.

Für die Analyse der Theorie von SAWAYANAGI ist jedenfalls wichtig, daß sein Statement der Politik der japanischen Regierung vorausging. Erst im Jahr 1919, also drei Jahre nach der Veröffentlichung der oben zitierten Abhandlung (DERS. 1916), und erst nach dem Jahr der sogenannten 3.1-Unabhängigkeitsbewegung in Korea wurde die Assimilationspolitik des Generalgouvernements in Korea von dem auf Verachtung beruhenden militärischem Zwang zur „sanften“, auf Kulturpolitik beruhenden „Versöhnungspolitik“ hin korrigiert (ISHIDA 1989b, S. 152). Der Zwischenfall von Lugouqiao und die sich zuspitzende militärische Invasion in China im Jahr 1937 wieder-

7 Zu dieser Unsichtbarmachung wurden japanfreundliche Koreaner sowie die Verdienste koreanischer Soldaten im japanischen Militär genutzt. Zur Sichtbarmachung des Erfolgs der Assimilationspolitik wurden das rituelle gemeinsame Ablegen des „Untertaneneids für den Staat des Kaisers (*Kōkoku Shinmin no Seishi*)“ sowie das „Ritual der Verbeugung in Richtung auf den Kaiserpalast (*Kyūjō Yōhai*)“ genutzt (ISHIDA 1989b, S. 152 ff., 166).

um ereigneten sich einundzwanzig Jahre nach SAWAYANAGIs Statement. Seine These ist auch deswegen von eigenem Gewicht, weil er zumindest in bezug auf die Bildungspolitik in Korea, nach der 3.1-Unabhängigkeitsbewegung, als Mitglied des Sonderuntersuchungsausschusses für die Erziehung in Korea (*Chôsen Rinji Kyôiku Shingikai*) beschäftigt war, die Erziehungsmaßnahmen gegen diese Bewegung beriet. Infolge dieser Beratung wurde 1920 die Koreanische Erziehungsverordnung in Richtung auf die „sanfte“ Versöhnungspolitik hin korrigiert (OZAWA 1979, S. 209). SAWAYANAGI war also eine der zentralen Personen, die der Assimilationsbildungspolitik in Korea Orientierung und Richtung gab.

4.4 Rassistischer Gedanke

Außer der Verteidigungslogik war bei SAWAYANAGI ein *rassistischer Gedanke* ein weiteres Argument für die Legitimation der Invasion in die Nachbarländer, nämlich der Gedanke, daß das echte japanische Volk gegenüber den sonstigen Völkern in den asiatischen Ländern oder innerhalb der gelben Rasse biologisch überlegen sei, und daß deshalb eine militärische Invasion berechtigt ist.

Dies zeigt sich am deutlichsten in seinem Artikel „Erziehung der Eingeborenen in Hokkaidô“ (1910). Bei den Ainu sei „die geistige Wirkung der Kinder sehr indolent, weil das Niveau der geistigen Entwicklung seit der Zeit ihrer Vorfahren niedrig gewesen ist“. „Weil es zwischen ihnen und den Kindern aus der japanischen Hauptinsel einen angeborenen Unterschied der Gewohnheiten gibt, ist die Aufrechterhaltung der Harmonie zwischen den beiden Kindergruppen nicht einfach, und sie prallen manchmal aufeinander“. „Es gibt viele Kinder, die an Ernährungsmangel sterben, weil es ihrem Leben an Disziplin und Maßhalten fehlt, weil die Medizin unterentwickelt ist, weil sie wegen verbreiteter Krankheiten und Vererbung eine schwache Konstitution haben und, darüber hinaus, weil ihnen bei ihrer Entwöhnung schwer verdauliche Nahrung gegeben wird“. „*Dem natürlichen Gesetz gemäß, daß die Überlegenen siegen und die Unterlegenen verlieren*, sind ihre Lebensverhältnisse elend geworden“ (SAWAYANAGI 1910a, S. 286 f.; Hervorh. N.F.). In Wirklichkeit verdeckt er damit in biologischer Argumentation, daß erst nach – und wegen – der japanischen Invasion in Hokkaidô die Abnahme der Bevölkerungszahl einsetzte.

Seine Auffassung der Ainu ist aber repräsentativ für seine ursprüngliche Auffassung fremder Völker in den Kolonien (OZAWA 1979, S. 204). Seine Vorstellungen der Rassendiskriminierung gegenüber Koreanern mag er we-

niger klar ausdrücken, aber in seiner Abhandlung „*Kankokumin no Shūkyō – Yūryo subeki Ichi Mondai* (Die Religion der koreanischen Bevölkerung – ein besorgniserregendes Problem)“ (1909) drückt sich sein rassistischer Gedanke deutlicher aus: In der koreanischen Bevölkerung wird sicher der Buddhismus geglaubt, aber er ist offenbar kraftlos. Die konfuzianischen Bücher werden sicher von nicht wenigen Leuten auswendig gelernt, aber sie haben gar keine Kraft, ihren Geist zu beherrschen. Die Lehren von Konfuzius und Menzius gehören in Korea zu leeren Worten. Es gibt keine dem japanischen Shintoismus entsprechende Religion. Philosophie und ethischer Gedanke aus Europa haben sich nicht verbreitet. Deswegen kann man sagen, daß das *Gehirn der Koreaner, geistig gesehen, leer ist*. Es gibt deswegen Raum, daß jede Irrlehre und jeder blinde Glaube mit Leichtigkeit darin einfallen können. Von diesem Punkt her kann man erklären, warum die christliche Mission in Korea, quantitativ gesehen, gelungen ist“ (SAWAYANAGI 1909b, S. 122; Hervorh. N.F.).

Auf den ersten Blick mag das nicht vom rassistischen Gesichtspunkt aus argumentiert sein, aber wenn man diese Argumentation mit der Diskussion der Frage, „*Yūretsu no Sa wa Nan ni yorite shōzuru ka* (Wie entsteht der Unterschied zwischen Überlegenheit und Minderwertigkeit?)“ (1910) verbindet, wird sein rassistischer Gedanke deutlich. In dieser Diskussion wird für drei Themen – nämlich Körper, Geist und Moralität – der Urgrund für den Unterschied zwischen Überlegenheit und Minderwertigkeit im unterschiedlichem Verhältnis von Vererbung und Umgebung analysiert. Demnach wird der Körper am stärksten von der Vererbung beeinflusst, dann der Geist (Intellekt) und endlich die Moralität (DERS. 1910b, S. 23)

Wenn SAWAYANAGI das Kriterium des Körpers, der am stärksten von Vererbung beeinflusst wird, anwenden könnte, wäre es für ihn einfach, die rassische Überlegenheit der Japaner zu behaupten. Er schätzt aber körperliche Eigentümlichkeiten der Japaner niedrig: „Der Körperbau und die körperliche Stärke von uns Japanern sind – im Vergleich mit denen von Europäern und Amerikanern – unterlegen, gar nicht überlegen“ (DERS. 1917b, S. 91). Dementsprechend schätzt er auch die Rolle der Gymnastik in der Schule niedrig (ebd., S. 94). Um die fiktionale Voraussetzung der rassischen Überlegenheit der Japaner gegenüber den Koreanern zu behaupten, werden deswegen moralische wie geistige (intellektuelle) Kriterien wichtiger.

Um das Kriterium der Moralität auf das Argument der rassischen Überlegenheit der Japaner anwenden zu können, betont SAWAYANAGI zunächst, daß die Moralität auch von der Vererbung beeinflusst wird. In seiner Abhandlung „*Shūshin Kyōju no Fseiseki naru Gen 'in* (Der Urgrund für den Mißerfolg des Moralunterrichts)“ (1911) schreibt er:

„Man sagt, daß wir, bezüglich der Moral, Gewissen haben. Man kann dabei sagen, daß das Gewissen, also die moralische Beurteilung, zu einer menschlichen Natur geworden ist, nämlich daß das Gewissen in den Menschen so eingesickert ist, daß es in ihm eingepflanzt ist. Ich will zwar nicht strikt behaupten, daß das Gewissen etwas dem Menschen Angeborenes ist. Man kann aber sagen, daß das Gewissen fast so ist, als ob es angeboren wäre, daß es also mindestens so ist, als ob es ein Angeborenes für die heutigen Menschen wäre“ (DERS. 1911, S. 23; Hervorh. N.F.)

Diese These steht im Zusammenhang mit seinem pädagogischen „Prinzip des Wachstums (*Hatsuiku Shugi*)“, das zur Diskussion über den günstigen Zeitpunkt für den Beginn des Moralunterrichts (*Shūshin*) führt.⁸ Demnach wächst die Moralität in Kindern gemäß dem Gesetz der natürlichen Entwicklung des Menschen.⁹ Mit diesem genetisch-moralischen Kriterium behauptet SAWAYANAGI dann die rassische Überlegenheit der Japaner, um damit die japanische Invasion in Korea zu legitimieren:

„Mit der Annexion Koreas durch Japan sind nun fünfzehn oder zwanzig Millionen Menschen des koreanischen Volkes zum Teil unseres Staates geworden. Vom damaligen kaiserlichen Erlaß aus betrachtet, wurde Korea zwecks Realisierung der *Gleichheit vor den Augen des Kaisers (Isshi Dōjin)* von Japan einverleibt. Dies ist deshalb ganz anders als der Gewinn neuen Territoriums durch die europäischen Länder“ (DERS. 1920a, S. 478; Hervorh. N.F.).

Dennoch befindet sich seine Argumentation in einem zweifachen Dilemma: einerseits mit dem Argument der genetisch kaum beeinflussbaren Moralität

8 In dieser Diskussion, so KITAMURA, schlug SAWAYANAGI vom Gesichtspunkt des „Wachstumsprinzips (*Hatsuiku Shugi*)“, das das „Pflügen des Sinnes für Moral“ mit dem Wachstum von Pflanzen vergleicht, vor, den Moralunterricht (*Shūshin*) im vierten Schuljahr anzufangen, weil der Moralunterricht vom ersten Schuljahr ab für das psychische Wachstum der Kinder ungeeignet ist. Der Moralunterricht war damals ein Hauptfach in der öffentlichen Erziehung, das nach dem Inhalt des Kaiserlichen Erziehungserlasses auf die Ausbildung der Moral des Volkes abzielte. Deswegen erregte dieser Vorschlag von SAWAYANAGI in der damaligen pädagogischen Welt Japans großes Aufsehen. Die Erfindung einer konkreten Methode für den auf dem „Wachstumsprinzip“ basierenden Moralunterrichts in der Unterstufe der Grundschule wurde zu einer wesentlichen Aufgabe der Seijō-Grundschule (KITAMURA 1979, S. 417 ff.).

9 Für das natürliche Wachstum der Moralität bewundert SAWAYANAGI später (1923), daß das Geld, das Schüler auf der japanischen Hauptinsel, vor allem Grundschüler, sammelten, bei der Hungersnot in Nord-China für deren Rettung gebraucht wurde. Er schätzte dies hoch ein als „einen Ausdruck des Geistes der Menschenliebe“, auf den Japaner gegenüber Ausländern, vor allem gegenüber Europäern und Amerikanern, stolz sein können, oder als „den natürlichen Weg des Menschen, der zu gegenseitiger Zuneigung, Kooperation der Menschheit führt“ (SAWAYANAGI 1923, S. 326 f.).

die rassische Überlegenheit der Japaner bewiesen zu haben, und andererseits mit der – wenn auch nur scheinbaren – humanitären Moralität die vorausgegangene militärische Invasion in Korea zu rechtfertigen. Die Verwirklichung der „Gleichheit vor den Augen des Kaisers“ war nur eine Fiktion, die den Sachverhalt der Vollendung der Assimilation der Koreaner kontrafaktisch antizipierte, damit Japan die Widerstandsbewegung in Korea unterdrücken oder unsichtbar machen und – Korea als Fußbank ausnutzend – weitere militärische Invasionen in die Nachbarländer fortsetzen kann.

Das Argument der moralischen Überlegenheit der Japaner ist sicher geeignet für die antizipierende Rechtfertigung der Assimilation der Koreaner, aber nicht für die nachträgliche Legitimation der militärischen Invasion in Korea. Darauf bezieht sich vielleicht auch, daß er solch ein vages Argument benutzen muß, wie: „... das Gewissen ist fast so, als ob es etwas Angeborenes wäre“. Um die rassische Überlegenheit der Japaner zu beweisen, wird es dann vor allem notwendig, das Kriterium des Geistes (Intellekts) sowie die Zivilisierung als seinen Ausdruck anzuwenden. Wie kann aber das Niveau der Zivilisierung als Kriterium für die Messung der rassischen Überlegenheit der Japaner bewiesen werden? Dabei ergeben sich nämlich Widersprüche; denn Japan herrschte, mindestens im Prinzip, über Asien, um das homogene Volk oder die homogene Rasse in Asien gegen die weiße Rasse zu verteidigen, die aufgrund der rassischen Überlegenheit, die nach dem Kriterium der Zivilisation gemessen wird, eine militärische Invasion plante. Deswegen kann es logisch nicht gerechtfertigt werden, daß Japan aus dem gleichen Grund und mit den gleichen Mitteln über Asien herrscht, wie bei der weißen Rasse. Denn von den anderen Ländern Asiens gesehen, ist es gleichgültig, ob sie von Japanern oder den europäisch-amerikanischen Großmächten im Namen der aus Europa stammenden Zivilisation beherrscht werden.

Hier kann man ein vergleichbares Dilemma wie in der japanischen Anthropologie und Eugenik finden. Auch dieses Dilemma entsteht aus der Unterstellung, daß sich Japaner als Asiaten von anderen Asiaten nach dem Kriterium unterscheiden, das die Europäer benutzen, um sich selbst als überlegene Menschen von den Asiaten zu unterscheiden. Um dieses prinzipielle Dilemma zu vermeiden, kommt ein drittes Kriterium für den Beweis der rassischen Überlegenheit der Japaner ins Spiel, und zwar mit einem deutlich genetischen Aspekt, anders jedenfalls, als der Beweis der Überlegenheit mit dem Kriterium der japanischen Moralität, und anders als der Beweis der Überlegenheit mit dem europäischen Kriterium des Besitzes von Zivilisation, insbesondere des Besitzes von starkem Militär.

5 Autonomie der japanischen Pädagogik und Neue Erziehung als Überwindung des Dilemmas von Rasse und Kultur

5.1 Autonomisierung der japanischen Pädagogik

Um dieses prinzipielle Dilemma nicht nur zu vermeiden, wie bei den anderen Pädagogen, sondern auch zu überwinden, hat SAWAYANAGI versucht, durch die Verselbständigung der japanischen Pädagogik gegenüber der europäisch-amerikanischen Pädagogik, die sein Buch „*Jissaiteki Kyōikugaku* (Praktische Pädagogik)“ (1909)¹⁰ fordert, und durch seine Praxis der Neuen Erziehung in der Seijō-Grundschule¹¹ eine eigene Realität zu erzeugen; eine Realität, durch die Japaner *nach irgendeinem dritten unbekanntem Kriterium* gegenüber Koreanern und Chinesen als der homogenen gelben Rasse und gegenüber den homogenen asiatischen Völkern genetisch überlegen sein oder werden können. SAWAYANAGI hat die Hoffnung, daß die Nachbarländer die rassistische Überlegenheit der Japaner und die Tatsache, daß sie aus der homo-

10 In seiner Bemerkung zur „Praktischen Pädagogik (*Jissaiteki Kyōikugaku*)“ im ersten Band der *Gesammelten Werke von SAWAYANAGI* faßt INAGAKI TADAHIKO die Stellung dieses Buchs in der Geschichte der japanischen Pädagogik zusammen. Seinem Kommentar zufolge, war *Jissaiteki Kyōikugaku* ein Versuch, die Pädagogik als eine Wissenschaft zu begründen, um die Probleme der japanischen Erziehung seit der Meiji-Zeit, also „die Importiertheit der Theorie sowie die Trennung von Wirklichkeit und Praxis“, zu überwinden. In Analogie zu anderen Wissenschaften wie Jura, Medizin oder Agrarwissenschaft wurde dabei auf eine enge Beziehung zur Realität und die Verfolgung technischen Wissens abgezielt (INAGAKI 1975, S. 488 ff.).

11 Schon seit dem Anfang des 20. Jahrhunderts, so KITAMURA KAZUO, wurde die Theorie der Neuen Erziehung aus Europa und Amerika nach Japan importiert, Ende der Meiji-Zeit wurde die „Neue Schule“ für die Mittelschule gegründet. Vor dem Hintergrund des Aufschwungs der Demokratie in der Taishō-Zeit entwickelte sich eine spontane Bewegung der Erziehungsreform innerhalb der Lehrerschaft. Zum Zentrum dieser Bewegung wurden private „Neue Schulen“, wie die Teikoku-Grundschule (1912), die Seikei-Grundschule (1915), die Seijo-Grundschule (1917), Jiyū-Gakuen (1921), Meisei-Gakuen (1924), Jidō-no-Mura-Grundschule (1924) usw., sowie angegliederte Grundschulen von Lehrerbildungsanstalten, wie bei der Frauen Lehrerbildungsanstalt in Akashi (1907), der Lehrerbildungsanstalt in Chiba (1919), der Höheren Lehrerbildungsanstalt in Nara (1919) usw. SAWAYANAGI, als einer der Planer der öffentlichen Erziehung, wollte aufgrund seiner „Praktischen Pädagogik“ das Curriculum der öffentlichen Erziehung reformieren und konzipierte deshalb auch die Seijō-Grundschule als Experimentalschule (KITAMURA 1979, S. 413 f.).

nen gelben Rasse oder den homogenen asiatischen Völkern herausragen, anerkennen, von selbst die japanische Herrschaft akzeptieren, und sich aus eigenem Willen zu Japanern assimilieren, so daß auch die Verteidigung von Japan und Asien möglich werden könne. Neue Erziehung, auch als Erziehung zur Kreativität, ist dafür die wesentliche Voraussetzung:

„Damit sich die Kreativität des Volkes herausbilden kann, damit im Volk ein Geist von Spontaneität erweckt werden kann, und damit das Volk in der internationalen Konkurrenz mit den europäisch-amerikanischen Ländern *seine ganz eigene Volkskultur voll zur Geltung bringen* kann, ist es – vor allem seit dem Ersten Weltkrieg in Europa – nötig, das Volk mit dieser Erziehung nach dem Prinzip des autodidaktischen Studiums zu führen und *den Inbegriff des urjapanischen Volkes (Yamato Minzoku) zu verstärken*“ (DERS. 1919b, S. 122; Hervorh. N.F.).

Bezogen auf die Funktion der Grundschule soll das heißen:

„Ich bin gar nicht gegen die Entwicklung von Japan. Ich wünsche sie vielmehr stärker als sonst jemand. Ich lehne aber strikt den Staatsgedanken in dem Sinne ab, dahinter militärische Kraft zu sammeln und sich mit dem Ausland anzulegen“ ... „Ich möchte vielmehr den Staatsgedanken interpretieren in dem Sinne, *die Würde des japanischen Staates zu erhöhen und dadurch das Ausland Achtung vor uns erweisen zu lassen*“ (DERS. 1919a, S. 119; Hervorh. N.F.).

Für die Voraussetzungen seiner Erwartung, „die Würde des japanischen Staates zu erhöhen“, beruft sich SAWAYANAGI auf die mit der Ausbildung chinesischer Studenten einhergehenden praktischen Probleme:

„Die gegenwärtige japanische Kultur, wie auch Wissenschaft und Kunst liegen *immer noch in der Nachahmungszeit, nicht in einer Schöpfungszeit*. Deswegen kann man Japan in dieser Hinsicht nicht als höchste Autorität gelten lassen. Deswegen kann Japan die Chinesen auch nicht genügende Achtung vor sich erweisen lassen. Obwohl heute noch chinesische Studenten nach Japan kommen, fühlen sie sich unzufrieden, wenn sie ihre Forschung in der Einführungsphase der Hochschule beendet haben, und wenn sie ihre Forschung weiter fortsetzen möchten. Wenn sie dazu gekommen sind, Kana enthaltende Sätze lesen zu können, und wenn sie noch tiefer wissenschaftlich studieren möchten, müssen sie weiter in den Original-Büchern aus England, Frankreich und Deutschland lesen, weil es wenige autoritative Bücher gibt, die auf Japanisch geschrieben sind, und weil fast alle Gedanken in diesen Büchern aus englischen, französischen und deutschen Original-Büchern stammen. Weil sie dann die Oberflächlichkeit des Denkens des japanischen Volkes entdecken, können sie Japan nicht mehr vertrauen, auch wenn sie es tun möchten. Deswegen kann Japan nur in einer Kooperation zwischen Japan und China einen großen Aufschwung in diese Richtung nehmen. Wenn Japan darüber hinaus vor allem auf dem Standpunkt des Panasianismus seine eigene Überlegenheit zeigen möchte, sollte die japanische Kultur nicht zuletzt soweit befördert werden, daß sie der europäisch-amerikanischen Kultur nicht nachsteht“ (DERS. 1917a, S. 224 f.; Hervorh.N.F.).

Wenn Japan also in der Kultur, also in Wissenschaft und Kunst, der Zeit der Nachahmung der europäisch-amerikanischen Kultur entrinnen und in die eigene Schöpfungszeit kommen könne, dann würden Chinesen von selbst den Japanern Achtung erweisen.

Was die Wissenschaft angeht, so war die Pädagogik in derselben Lage, insofern sie auch eine Wissenschaft war, die von außen abhängig argumentierte. Eben deshalb hat SAWAYANAGI mit seiner „Praktischen Pädagogik“, die auf der Wirklichkeit der japanischen Erziehung und japanischer Kinder beruht und deshalb ein japanisches Original ist, die Selbständigkeit der japanischen Pädagogik gegenüber der europäisch-amerikanischen Pädagogik zu erreichen versucht.

5.2 Beförderung der Kreativität der japanischen Kinder – die Praxis der Neuen Erziehung

In die eigene „Schöpfungszeit“ mußte jedoch nicht nur die Wissenschaft eintreten, nicht zuletzt die Pädagogik, das galt für alle Bereiche der Gesellschaft. SAWAYANAGIS Praxis der Neuen Erziehung in der Seijō-Grundschule kann deshalb als ein Labor zur Erreichung dieses Ziels interpretiert werden. Um in japanischen Kindern originär japanische Kreativität entstehen zu lassen, war eine Methode nicht geeignet, die einfach schon bestehendes Wissen einzutrichtern versuchte, geschweige denn eine Methode, die allein Wissen aus Europa und Amerika zur Geltung bringen wollte. Er entwickelte deswegen in der Seijō-Grundschule seine Praxis von einem Standpunkt aus, der die Kinder ins Zentrum stellt und der auf die Entwicklung der erblichen Fähigkeiten der Kinder setzt:

„Mit keiner Kraft der Erziehung kann man die Kraft der Vererbung verändern. Weil man dazu neigt, die erzieherische Kraft zu überschätzen, hat man jedoch die Illusion, unabhängig von der Vererbung, durch die Kraft der Erziehung alle Menschen so ändern zu können, wie man möchte. Mit dem heutigen Wissensniveau kann man sicher nicht genau feststellen, was einem bestimmten Menschen vererbt ist. Aber es ist zweifellos so, daß man mit der Kraft der Erziehung die Vererbung nicht verändern kann. Die Erziehung hat nur Kraft als Umgebung“ (DERS. 1920b, S. 220; Hervorh. N.F.).

„Unsere Betrachtungsweise der Erziehung als Entwicklung könnte sicher so betrachtet werden, als ob sie gesellschaftliche Forderungen ignorieren und der heute in der Pädagogik allgemein anerkannten Betrachtungsweise entgegenstehen würde. Unsere Betrachtungsweise hält jedoch genau und strikt eben eine solche bisher allgemein anerkannte Betrachtungsweise, daß man das Kind seiner psychischen und körperlichen Entwicklung gemäß erziehen soll, für eine Wahrheit. ... Die Erziehung in unserer Seijō-Grundschule basiert auf dieser Betrachtungsweise der Erziehung. Wenn man den Begriff Kinderzentriertheit ein bißchen ausführlicher erklären soll, ist sie genau so“ (ebd., S. 202 f.; Hervorh. N.F.).

Wenn er allerdings sagt, „man kann nicht genau feststellen, was einem bestimmten Menschen vererbt ist“, dann hätte er zum Beispiel den „Intelligenztest“, der schon 1908 von MIYAKE KÔICHI vorgestellt wurde, oder die Methode der „Leistungsmessung“ nutzen können. SAWAYANAGI selbst hatte zwar 1909 auch die Bedeutung von Tests postuliert (AMANO 1986, S. 26 f.), dann jedoch eine andere Praxis gesucht:

„Davon rede ich ab und zu auch in der Seijô-Grundschule. Ich habe aber noch keine gute Idee. Es ist schon volle vier Jahre seit der Begründung der Seijô-Schule her. *Wir haben aber bisher noch keine Leistungsmessung durchgeführt*“ (SAWAYANAGI 1921a, S. 246; Hervorh. N.F.).

Er erwartete offenbar, daß die neuen Fähigkeiten nicht nach den von der europäisch-amerikanischen Wissenschaft entliehenen oder schon bestehenden Kriterien gemessen werden können, sondern aus den japanischen Kindern herauswachsen würden, so daß mit Hilfe der Kreativität der Kinder die japanische Kultur aus sich selbst heraus wiederauferstehen würde. Seine Praxis der Neuen Erziehung in der Seijô-Grundschule kann deshalb als ein Versuch verstanden werden, Erziehung in einer Weise zu vollziehen, daß *die kontrafaktisch antizipierte Voraussetzung einer anderen und eigenständigen japanischen Kultur Wirklichkeit werden kann*.

Eine systemtheoretische Analyse würde lauten: Wenn das „Kind“ ein Medium ist, mit dem das Erziehungssystem als ein autopoietisches System funktionieren kann (LUHMANN 1995), ist hier die „überlegene“ „japanische Rasse“ ein Medium, mit dem das Große Japanische Reich als ein autopoietisches System funktionieren kann. Damit diese geistige Tätigkeit, wie sie sich in Wissenschaft und Kunst ausdrückt, mit Hilfe der kreativen Fähigkeiten, die japanischen Kindern vererbt sind, in eine reale Schöpfungszeit eintreten kann, verlangt er insbesondere eine Verbesserung des Unterrichts der Naturkunde:

„Vor allem infolge des Ersten Weltkrieges haben europäische Länder ihren Blick darauf gerichtet, noch mehr Wert auf die Naturkunde zu legen. ... Im Gegensatz dazu, muß man sagen, daß die heutige Lage der Naturkunde in Japan bemitleidenswert ist“ (SAWAYANAGI 1921b, S. 281).

„Der Hauptzweck der Naturkunde besteht darin, Erfindungskraft bzw. Schöpfungskraft zu bilden. Man sagt, Japaner haben reiche Nachahmungskraft, aber keine Kreativität. Die Naturkunde ist am besten dazu geeignet, diese Kreativität zu bilden. ... Die Naturkunde ist in der Tat dafür am besten geeignet“ (ebd., S. 287).

„Es ist nicht die Aufgabe der Naturkunde, mindestens nicht die Aufgabe der Naturkunde in der Grundschul- und Mittelschulerziehung, Kindern das Wissen, das bisher von

Hundertern oder Tausenden von Fachwissenschaftlern erarbeitet worden ist, verstehen und auswendig lernen zu lassen. Ich glaube, daß *es vielmehr eine große Aufgabe ist, in den Kindern die Einstellung zu erwecken, eine bestimmte Sache untersuchen zu wollen, also untersuchen zu wollen, warum sie so ist.* Darum sollte der Lehrer auch selbstverständlich die Einstellung haben, sie zusammen mit seinen Schülern untersuchen zu wollen, weil es auch Sachen gibt, die er nicht weiß“ (ebd., S. 285; Hervorh. N.F.).

Gleichzeitig sieht er die Verbesserung vor allem des Zeichenunterrichts auch im Kontext internationaler Machtverhältnisse:

„Rohseide und Tee sind zwei wichtige Exportwaren. Wenn man wirtschaftliches Leben in Japan berücksichtigt, müssen wir, meiner Meinung nach, die *Produktionshöhe* von mehr Fertigwaren, mehr geschmackvollen Werken, also *stärker kunstgewerbliche Arbeiten* erhöhen und diese *noch mehr ins Ausland exportieren*. ... Weil es an Rohstoffen mangelt, kann Japan keine Hoffnung auf Maschinenbauindustrie setzen. Deswegen gibt es keinen anderen Weg, als unsere Hoffnung auf künstlerische, kunstgewerbliche Arbeiten zu setzen, die in Geschmack und Verarbeitung hervorragend sind. Aus diesem Grund hoffe ich herzlich auf eine Entwicklung in diesem Bereich. ... Außerdem hängt die Entwicklung in diesem Bereich vom Zeichenunterricht in der allgemeinen Bildung ab. Der Zeichenunterricht soll nicht zuletzt die eigene Kreativität der Kinder und die eigene künstlerische Aktivität der Kinder zum Wachstum bringen. Inzwischen muß sich auch das Verständnis von künstlerischen, kunstgewerblichen Arbeiten erhöhen, welche das künftige Volk haben soll. Wenn sich so in der Bevölkerung die Fähigkeit zum Genießen und Kritisieren künstlerischer, kunstgewerblicher Arbeiten erhöht hat, erst dann wird wirklich hervorragende Kunst oder kunstgewerbliche Arbeiten entstehen. In diesem Sinne glaube ich, daß der Zeichenunterricht eine sehr wichtige Aufgabe hat. ... Heute wird es in jedem Staat in Europa und in Amerika, der als zivilisierter Staat bezeichnet wird, kein Vorbild dafür geben. ... Sowohl in Europa als auch in Amerika läßt man Schüler entweder wirkliche Dinge zeichnen oder *ihren eigenen Empfindungen gemäß zeichnen*“ (DERS. 1922, S. 311 f., Hervorh. N.F.).

Im Ergebnis zeigt auch diese Pädagogik die Ambivalenz aller genetisch und staatlich ansetzenden Erziehungsreform: Sie funktionalisiert sich selbst. SAWAYANAGIS Versuch einer reformorientierten Pädagogik spielt dennoch auch noch für die heutige Erziehung eine wichtige Rolle; er wird als Persönlichkeit hoch geschätzt und sein Versuch der Verselbständigung der japanischen Pädagogik nimmt in der Geschichte der japanischen Pädagogik eine sehr wichtige Stellung ein. Wenn man aber seinen Versuch in den Kontext der damaligen nationalen und internationalen Politik setzt, erscheint er in einem anderen Licht und erhält eine ganz andere Bedeutung.

6 Fazit

Wenn sich aus der deutschen Rassenhygiene nicht von allein die nationalsozialistische Rassenpolitik ableitete, so beförderte sie jedoch diese Politik. Die japanische Anthropologie und die japanische Eugenik waren in der Vorkriegs- und Kriegszeit latent auf dem Weg zu einer ähnlichen Situation, aber da die japanische Anthropologie und die japanische Eugenik in einem besonderen Spannungsfeld untereinander und mit der Vielvölkerstaatstheorie sowie der Assimilationspolitik in den Kolonien lebten, gerieten sie letztlich in das Dilemma zwischen Rassismus und der Vernichtung fremder Kulturen. Bei SAWAYANAGI kann man zwar, zeitlich gesehen, keinen Einfluß der Rassenpolitik des deutschen Nationalsozialismus finden, dennoch war er vom Rassismus beeinflusst *und zugleich* direkt mit der Assimilationspolitik in den Kolonien beschäftigt. Er hat dabei versucht, der japanischen Anthropologie und der japanischen Eugenik vorausgehend mit Hilfe einer neuen „neuen Erziehung“ und im Vertrauen auf die Kreativität japanischer Wissenschaften und japanischer Kinder eine Möglichkeit zur Überwindung des Dilemmas von Vererbung und Umgebung, Rasse und Kultur zu konzipieren und zu verwirklichen.

Diese letztlich politische Intention SAWAYANAGIs kann zwar die bisherige Wertschätzung seines Versuchs einer Verselbständigung der japanischen Pädagogik mit Hilfe der „Praktischen Pädagogik“ und der Reformarbeit in der Seijô-Grundschule nicht zurückweisen, aber wenn man seinen Versuch in den Kontext der Kriegsverantwortung der japanischen Pädagogik stellt, kann man auch die Gefahr nicht ignorieren, daß die Logik einer Erziehung, die die Kreativität von Kindern fördern will, und die Logik der Wissenschaft, die auf Erziehungswirklichkeit basierend die Selbständigkeit der Pädagogik fördern soll, mit der Logik einer nationalistischen Politik, die den Rassismus und die Kolonialinvasion rechtfertigt, wegen der strukturellen Gleichförmigkeit ihrer Thesen zu einem Kontext verschmelzen.

Literatur

- ADAMS, M.A. (Hrsg.): *The Wellborn Science: Eugenics in Germany, France, Brazil, and Russia.* (1990) Gendai-Shokan, Tokyo 1998.
- AMANO, M.: 1905nen- 25nen ni okeru Kyôikuhyôka no Riron to Jissen (Theorie und Praxis der Leistungsevaluation von 1905 bis 1925). In: *Kyôtodaigaku Kyôikugakubu Kiyô* (Forschungsberichte der Pädagogischen Fakultät der Universität Kyoto) XXXII, 1986, S. 24–46.
- AWAYA, K.: Tôkyôsaiban ni miru Sengoshori (Aufarbeitung der Nachkriegszeit im Tokyoer Prozeß): In: DERS. u.a.: *Sensôsekinin, Sengosekinin* (Kriegsverantwortung, Nachkriegszeitverantwortung). Asahi-Shinbunsha, Tokyo 1999.
- INAGAKI, T.: Kaisetsu I (Bemerkung I). In: SAWAYANAGI MASATARÔ Zenshû 1 (Gesammelte Werke von SAWAYANAGI MASATARO, Bd. 1¹²). Kokudoshia, Tokyo 1975.
- ISHIDA, Y.: „Dôka“ -seisaku to Tsukurareta Kannen toshite no „Nippon“ I („Assimilations“-politik und „Japan“ als Erfindung I). In: *Shisô* (Gedanke), Bd. 892, 1989, S. 47–75 (a).
- DERS.: „Dôka“ -seisaku to Tsukurareta Kannen toshite no „Nippon“ II („Assimilations“-politik und „Japan“ als Erfindung II). In: *Shisô* (Gedanke), Bd. 893, 1989, S. 141–174 (b).
- KITAMURA, K.: Kaisetsu I. Sawayanagi Masatarô ni okeru Seijô-shôgakkô Sôsetsu no Kôsô (Bemerkung I. Konzept der Begründung der Seijô-Grundschule bei Sawayanagi Masataro). In: *GW*, Bd. 4, 1979.
- KOMORI, Y./TAKAHASHI, T.: *National History wo koete* (Über die nationale Historie hinaus). Tokyôdaigaku-Shuppankai, Tokyo 1998.
- LUHMANN, N.: Das Kind als Medium der Erziehung. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 37 (1991), S. 19–40 (in Japan veröff. in: MORITA, H. u.a. [Hrsg.]: *Kyôikugaku Nenpô* 4 [Jahresbericht der Pädagogik 4]. Seori-Shobô, Tokyo 1995).
- MISHIMA, K.: Doitsu Chishikijin no hatashita Yakuwari (Die Rolle, die deutsche Gelehrten gespielt haben). In: AWAYA, K. u.a.: *Sensôsekinin, Sengosekinin* (Kriegsverantwortung, Nachkriegszeitverantwortung). Asahi-Shinbunsha, Tokyo 1999.

13 Gesammelte Werke von SAWAYANAGI MASATARÔ, Tokyo 1975 ff., künftig zitiert als: *GW*, Bd., Jahr.

- OGUMA, E.: *Tanitsu Minzoku Shinwa no Kigen* (Ursprung des Mythos der nationalen Homogenität). Shinyōsha, Tokyo 1999.
- OZAWA, Y.: *Sawayanagi Masatató no Shokuminchi Kyōikukan* (Die Kolonial-Bildungslehre von Sawayanagi Masataro). In: GW, Sonderband, 1979.
- SAWAYANAGI, M. (1909a): *Jissaiteki Kyōikugaku* (Praktische Pädagogik). In: GW, Bd. 1, 1975.
- DERS. (1909b): *Kankokumin no Shūkyō – Yūryo subeki Ichi Mondai* (Die Religion der koreanischen Bevölkerung – ein besorgniserregendes Problem). In: GW, Bd. 10, 1980.
- DERS. (1910a): *Hokkaidō Dojin Kyōiku* (Erziehung der Eingeborenen in Hokkaidō). In: DERS.: *Wagakuni no Kyōiku* (Erziehung in unserem Staat). In: GW, Bd. 8, 1976.
- DERS. (1910b): *Yūretsu no Sa wa Nan ni yorite shōzuru ka* (Wie entsteht der Unterschied zwischen Überlegenheit und Minderwertigkeit?). In: GW, Bd. 2, 1977.
- DERS. (1910c): *Chōsen Kyōiku wa Nihongo Fukyū ni Zenryoku wo Keichū subeshi* (Die Erziehung in Korea soll ihre ganzen Kräfte zur Ausbreitung von Japanisch einsetzen). In: GW, Bd. 9, 1977.
- DERS. (1911): *Shūshin Kyōju no Fuseiseki naru Gen'in* (Der Urgrund für den Mißerfolg des Moralunterrichts). In: GW, Bd. 4, 1979.
- DERS. (1914): *Kongo ni okeru Kokumin no Kakugo o ronjite Kyōiku ni oyobu* (Diskussion über Vorbereitung des Volkes auf die Zukunft und über die Erziehung). In: GW, Bd. 8, 1976.
- DERS. (1916): *Shinryōdojin ni taisuru fusuruni Shinajin ni taisuru Taido* (Die Haltung gegenüber der Bevölkerung im neuen Territorium und gegenüber den Chinesen). In: GW, Bd. 9, 1977.
- DERS. (1917a): *Bunkateki Hanajishugi wo teishōsu* (Vorschlag für einen kulturellen Panasianismus). In: GW, Bd. 9, 1977.
- DERS. (1917b): *Kyōikujō ni okeru Taiiku no Chii* (Die Stellung der Gymnastik in der Erziehung). In: GW, Bd. 4, 1979.
- DERS. (1917c): *Tōashugi* (Der Ostasianismus). In: GW, Bd. 9, 1977.
- DERS. (1917d): *Ajishugi* (Der Asianismus). In: GW, Bd. 9, 1977.
- DERS. (1918): *Mōakyōiku ni tsuite* (Zur Blinden- und Taubstummenerziehung). In: GW, Bd. 3, 1978.
- DERS. (1919a): *Kongo no Shōgakukyōiku* (Die künftige Erziehung in der Grundschule). In: GW, Bd. 4, 1979.
- DERS. (1919b): *Jo* (Vorwort). In: *Jigakushōreikai* (Gesellschaft für Beförderung des autodidaktischen Lernens) (Hrsg.): *Jigakushugi no Kyōiku* (Erziehung nach dem Prinzip des Selbststudiums). In: GW, Bd. 4, 1979.

- DERS. (1919c): Nikka Kyôzon Ron (Lehre der Koexistenz von Japan und China). In: GW, Bd. 9, 1977.
- DERS. (1920a): Jûgonenkan wo kaerimite (In Berücksichtigung dieser fünfzehn Jahre). In: GW, Bd. 8, 1976.
- DERS. (1920b): Kyôiku no Hattatsukan to Kikaikan (Erziehung vom Gesichtspunkt der Entwicklung und der Mechanik). In: GW, Bd. 4, 1979.
- DERS. (1921a): Seiseki no Kôsa ni tsuite (Zur Leistungsmessung). In: GW, Bd. 4, 1979.
- DERS. (1921b): Rikakyôjuhû no Kaizen (Verbesserung der Unterrichtsmethode der Naturkunde). In: GW, Bd. 4, 1979.
- DERS. (1922): Ôbei Zugakyôiku Shokan (Eindrücke über den Zeichenunterricht in Europa und Amerika). In: GW, Bd. 4, 1979.
- DERS. (1923): Jinrui Sôai Seishin no Kanyô (Pflege eines Geistes der gegenseitige Liebe der Menschheit). In: GW, Bd. 4, 1979.
- SUZUKI, Z.: Nihon no Yûseigaku (Japanische Eugenik). Sankyô-Shuppan, Tokyo 1983.
- DERS./MATSUBARA, Y./ITANO, T.: Tenbô: Yûseigakushikenkyû no Tenbô I (Aussicht: Forschungstendenz der Historie der Eugenik I). In: Kagakushi-Kenkyû (Studien zur Wissenschaftsgeschichte) II, Bd. 30, 1991, S. 225–233.
- DIES.: Tenbô: Yûseigakushikenkyû no Tenbô II (Aussicht: Forschungstendenz der Historie der Eugenik II). In: Kagakushi-Kenkyû (Studien zur Wissenschaftsgeschichte) II, Bd. 31 1991, S. 65–70.
- DIES. Tenbô: Yûseigakushikenkyû no Tenbô III (Aussicht: Forschungstendenz der Historie der Eugenik III). In: Kagakushi-Kenkyû (Studien zur Wissenschaftsgeschichte) II, Bd. 34 1991), S. 97–106.
- TAKAGI, M.: „Taishô-Democracy“-Ki ni okeru „Yûseiron“ no Tenkai to Kyôiku (Entwicklung der „Eugenik“ in der Zeit der „Taishô-Demokratie“ und Erziehung). In: Nagoyadaigaku Kyôikugaku Kiyô – Kyôiku Kagaku (Forschungsberichte der Pädagogischen Fakultät der Universität Nagoya, Abt. Pädagogik) 36 (1989), S. 167–178.
- DERS.: 1920 – 30nendai ni okeru Yûseigakuteki Nôryokukan (Eugenistische Sicht der Fähigkeit von den 1920er Jahren bis 30er Jahren). In: Nagoyadaigaku Kyôikugaku Kiyô – Kyôiku Kagaku (Forschungsberichte der Pädagogischen Fakultät der Universität Nagoya, Abt. Pädagogik) 38 (1991), S. 161–171.
- DERS.: „Taishô-Democracy“ to Yûseigaku („Taishô-Demokratie“ und Eugenik). In: Kyôikugaku Nenpô I (Jahresbericht der Pädagogik 1). Seiri-Shobô, Tokyo 1992.

- DERS.: Senzen Nippon ni okeru Yûsei Shisô no Tenkai to Nôryokukan, Kyôikukan (Entwicklung des eugenistischen Gedankens und Fähigkeits- und Erziehungsgedanke vor der Kriegszeit in Japan). In: Nagoyadaigaku Kyôikugaku Kiyô – Kyôiku Kagaku (Forschungsberichte der Pädagogischen Fakultät der Universität Nagoya, Abt. Pädagogik) 40 (1993), S. 41–51.
- TAKAHASHI, T.: Hiteiron no Jidai (Zeit der Verneinungslehre). In: KOMORI, Y./TAKAHASHI, T. (Hrsg.): National History wo koete (Über die Nationale Historie hinaus). Tokyôdaigaku-Shuppankai, Tokyo 1998.
- TOMIYAMA, I.: Kokumin no Tanjô to „Nipponjinshu“ (Entstehung des Volkes und der „Japanischen Rasse“). In: Shisô (Gedanke), Bd. 845, 1994, S. 37–56.
- YONEMOTO, S. u.a.: Yûseigaku to Ningenshakai (Eugenik und menschliche Gesellschaft). Kôodansha, Tokyo 2000.

Anschrift des Autors:
Nobuo Fujikawa, Ph.D.
Osaka University, The Graduate School of Human Sciences
1-2, Yamadaoka, Suita-Shi, Osaka, 565-0871 Japan
E-Mail: fujikawa@hus.osaka-u.ac.jp

Dem Nationalsozialismus gefolgt und gescheitert?

Zur Verortung der Jenaplan-Pädagogik im polykratischen NS-Erziehungssystem

1 Petersens NS-Aktivitäten

Im Frühjahr 1944 hielt mit PETER PETERSEN einer der bekanntesten und international renommiertesten deutschen Erziehungswissenschaftler der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts drei Vorträge vor deportierten norwegischen Studenten im Konzentrationslager Buchenwald (SCHWAN 2003c); in dieser Zeit war er auch als Redner an der Erziehungsakademie der Ordensburg Sonthofen, der Kaderschule zur Ausbildung der „Erzieher“ der „Adolf-Hitler-Schulen“, tätig. Weiter hielt er in jenem Frühjahr Vorträge an den Führungsakademien der männlichen HJ in Braunschweig und der weiblichen in Luxemburg. Diese Aktivitäten gingen parallel mit seiner Verbindung zum sogenannten „Rutkowski-Kreis“, einem Kreis wichtiger thüringischer NS-Aktivisten um den SS-Hauptsturmführer LOTHAR STENGEL-VON RUTKOWSKI, der bis nach der Auflösung dieses nationalsozialistischen Netzwerks im Frühjahr 1941 mit der Einberufung STENGEL-VON RUTKOWSKIS andauerte. STENGEL-VON RUTKOWSKI war u.a. „Dozent für Rassenhygiene, Kulturbio-logie und rassenhygienische Philosophie“ an der Universität Jena, Medizinalrat am „Thüringischen Landesamt für Rassewesen“, Vertreter des „Gaudozentenbundführers“ der Universität Jena, Beisitzer an den Thüringischen „Erbgesundheits“- bzw. „Erbgesundheitsobergerichten“ sowie Intimus und zeitweiliger Assistent KARL ASTELS, Rektor der Universität ab 1939. Er war zentral an ASTELS Plan beteiligt, die Universität Jena zu einer „SS-Universität“ zu machen (HEIBER 1994, S. 125 ff.).

Aufgrund der genannten Aktivitäten stellt sich die seit langem in der deutschen Erziehungswissenschaft thematisierte Frage nach dem Verhältnis PETERSENS und der Jenaplan-Pädagogik zum Nationalsozialismus von neuem. Denn die dargelegten Sachverhalte dürften die bislang belastendsten bekannten Aspekte bezeichnen. Sie reichen aus, um die These einer diametral

konträren Stellung PETERSENS und seiner Pädagogik zur nationalsozialistischen Ideologie und Herrschaftspraxis als Mythos zu verabschieden (zu diesem Mythos SCHWAN 2000b; 2003b; 1999).

In der folgenden Analyse sollen deshalb zwei irritierende Sachverhalte in den Mittelpunkt der Diskussion gerückt werden: (1) Obwohl PETERSEN und der Jenaplan Anfang 1936 im NS-Deutschland – gemessen an den eigenen Ansprüchen – bereits praktisch gescheitert waren, wurde PETERSEN dennoch in der ersten Hälfte der 1940er Jahre von verschiedenen NS-Organisationen und -Aktivisten maßgeblich für NS-Zielsetzungen herangezogen. (2) Irritierend ist ebenfalls, daß diese Tätigkeiten – die einem nicht kleinen Personenkreis bekannt gewesen sein müssen – bis zum Frühjahr 1947 für ihn und seine Pädagogik weitgehend folgenlos blieben, jedenfalls keine Schwierigkeiten nach sich zogen (DUDEK 1996, S. 82 ff.; JOHN/JAHN/ARNOLD 1998; SCHWAN 2003a). Selbst der massivste Angriff auf PETERSEN vor 1947, PAUL OESTREICHs „öffentliche und anklagende Anfrage“ vom 27.12.1945, ließ „Petersens Stellung innerhalb der Universität ... zunächst unangefochten“ (DUDEK 1996, S. 83). Dieser Diskrepanz zwischen praktischem Scheitern mit seinem westfälischen Jenaplan-Landschulprojekt Mitte der 1930er Jahre und der sich anschließenden irritierenden Anerkennung durch (regionale) Machtträger vor und nach 1945 soll im folgenden nachgegangen werden, und zwar im Rückgriff auf die Position PETERSENS und seiner Schüler, besonders HEINRICH DÖPP-VORWALDS, innerhalb des NS-Erziehungssystems und seiner polykratischen Struktur.

2 **Zum wachsenden Anspruch der Jenaplan-Pädagogik in der Mitte der 1930er Jahre**

Etwa ab Herbst 1933 gab es im Kontext schulreformerischer Bestrebungen in Westfalen die Chance, innerhalb eines im NS-Sinne politisierten Spektrums ein am Jenaplan orientiertes Reformprojekt zu realisieren. PETERSEN dürfte die Entwicklungen zu Recht als Chance erkannt haben, seine Pädagogik endlich in einem größeren Maßstab in die Tat umzusetzen. Konsequenter begann er zeitgleich – und nicht schon ab *Frühjahr 1933* –, pro-nationalsozialistisch zu argumentieren (SCHWAN 2003c). Ausgehend von diesen schulpraktischen Aktivitäten konnte PETERSEN bis zum Herbst 1935 auch eine immer stärker erscheinende öffentliche Bedeutung gewinnen, jedoch eher literarisch und publizistisch als schon pädagogisch und praktisch.

Jener Bedeutungszuwachs PETERSENS und seines Kreises, aus dem vor allem DÖPP-VORWALD zu erwähnen ist, dürfte von den konkurrierenden Eliten im NS-Erziehungssystem argwöhnisch beobachtet worden sein. Zog doch ein Bedeutungszuwachs eines konkurrierenden Teilhabers einen Bedeutungsverlust anderer nach sich (HÜTTENBERGER 1976; KERSHAW 1999, S. 119 ff.). Deshalb kam es in dieser polykratischen Struktur darauf an, selbst den Versuch zu wagen, machtvolle Kreise zu bilden oder sich der Unterstützung mächtiger Verbündeter zu versichern. Beides – so die Grundthese dieses Beitrags – mißlang dem PETERSEN-Kreis 1934/35, weshalb das westfälische Jenaplan-Projekt Anfang 1936 auch sang- und klanglos einging.

In den Jahren vorher hatte sich allerdings der politisch-pädagogische Anspruch der Jenaplan-Pädagogik im Gefolge der westfälischen Reformarbeit, aber auch durch die Werbung der in kurzer Folge abgehaltenen „Pädagogischen Wochen“ in der Literatur stetig vergrößert: Der im Herbst 1934 artikuliert Anspruch, „eine Ausgangsform für die neue deutsche Schule“ zu sein, wandelte sich bis zum September 1935 hin zu der Frage, warum „Gemeinschaftspädagogik ... nun nicht auch in *allen Schulen*“ praktiziert werden würde (PETERSEN 1934/35a; DERS. 1935c; Hervorh. T.S.). Obgleich PETERSEN im September 1935 dabei nicht explizit vom Jenaplan, sondern allgemeiner von einer „Gemeinschaftspädagogik“ sprach, war seine inhaltliche Stoßrichtung offensichtlich. Wurden doch die von ihm hier diskutierten Bücher durchgehend in den Kontext der Jenaplan-Pädagogik gestellt. Der Jenaplan wurde so erneut in die nationalsozialistische „Volksgemeinschaft“ eingeordnet:

„So baut sich um die öffentlichen Schulen eine Welt der Volksgemeinschaft auf, für die die überlieferte Lernschule, die bisherige ‚Bildungsanstalt‘, von Jahr zu Jahr, nein von Monat zu Monat ein immer untragbarer Fremdkörper wird. Sind unter anderen die Stimmen aus den Lagern der Staatsjugend nicht laut und eindringlich genug? Und will man fortfahren zu behaupten, sie seien unberechtigt? Man mache sie unberechtigt, dadurch, daß man ihr eine ‚Schule des Volkes zum Volke‘ zur Seite setzt, dann wird diese Jugend und ihre Führung ganz gewiß zu allererst anerkennen, ja stützen, lieben, fördern und mitaufbauen, was eine Lehrerschaft gleichen Geistes wie sie aufrichtet. Denn Schule muß sein, aber eine Schule der Volksgemeinschaft, und das heißt: eine Schule Neuer Erziehung, – wie das Schlagwort der deutschen Schulreformer schon seit den achtziger Jahren lautet, mit dem sie die ‚Deutsche Schule‘ forderten. Und um die Erfüllung dieser Sehnsucht ringt mit neuen Einsichten und Erfahrungen unsere Gemeinschaftspädagogik.“ (PETERSEN 1935c, S. 436)

Seine Forderung lief damit eindeutig auf den Jenaplan als „unsere Gemeinschaftspädagogik“ zu, die ja „von Monat zu Monat“ scheinbar immer größere Erfolge in Westfalen aufzuweisen hatte.

Bereits im Frühsommer 1934 hatte zudem mit HEINRICH DÖPP-VORWALD ein zentraler PETERSEN-Schüler betont, daß der Jenaplan aus dem Versuchsstadium herausgetreten sei und „für abgeschlossen gelten kann, – abgeschlossen auch insofern, daß er reif ist zur allgemeinen Anwendung in einer im Sinne der 1933 durch die nationalsozialistische Revolution erneuerten deutschen Volksgemeinschaft zu gestaltenden Volksschule“. Diese These verband er mit der Forderung, „die Lehrer aus allen deutschen Gauen in unsere Arbeit“ einzuführen und den Jenaplan „in vielen Stadt- und Landschulen Deutschland“ zu erproben (DÖPP-VORWALD 1934, S. 22). DÖPP-VORWALD markierte damit einen gegenüber 1933 deutlich ausgeweiteten schulpraktischen Anspruch der Jenaplan-Pädagogik. Jener Anspruch wurde bei PETERSEN in der Forderung eines übergreifenden Umbaus der Volksschule auf Grundlage des Jenaplans Mitte 1935 dann noch grundlegender erhoben:

„Wie schon der Name sagt, ist der *Jena-Plan keine Methode!* Im Gegenteil, er geht auf das Ganze des Schullebens sowie der darin geforderten Arbeit und desgleichen auf die Schulorganisation als Ganzes. Der Jena-Plan fordert ja die *zehnjährige allgemeine Deutsche Volksschule* und sieht die Volksschule überhaupt in dem Neubau eines rein deutsch bestimmten Schulwesens als den alle Kinder für fast zehn Jahre ihrer Schulzeit vereinenden Grundstock dieses Neubaus.“ (PETERSEN 1935e, S. 3; Hervorh. i.O.)

Dennoch vermied er durchgehend, den Jenaplan *explizit als das ausschließliche* Reform-Konzept für die Regelschule anzubieten.

Neben diesem öffentlich wachsenden schulpraktischen Anspruch vergrößerte sich auch der *theoretische Anspruch*. Das zeigte sich explizit in dem Versuch DÖPP-VORWALDS, eine – wenn nicht, vom eigenen Anspruch her, *die* – NS-Erziehungsideologie mit seiner Schrift zum „Pädagogischen Realismus als Gegenwartsaufgabe“ (1935) vorgelegt zu haben:

„Das Buch steht in der Front jenes wirklichkeitszugewandten ‚Neuen Realismus‘, der sich als Wille zur Standortgebundenheit durch Blut und Boden, zum Lebensschicksal und zum völkisch-geschichtlichen Schicksal der Schicksalgläubigkeit der germanischen Ahnen verwandt weiß und der seine Vorläufer in der Ständelehre Luthers und der ‚Individuallage‘ Pestalozzis hat. ... Der Verfasser will dieses realistische Menschenbild bis in die philosophischen Voraussetzungen hinein klären(.) Er weist – immer in Abhebung gegen die pseudoidealistischen Gegenlehren – die ‚Existenzphilosophie‘ und die ‚völkisch‘ und ‚christlich‘-realistischen Strömungen der Gegenwart als die Stellen auf, wo dieses Neue zum klaren Selbstverständnis und zur Selbstaussprache kommt. – So wird schließlich ... das auf realistischer Grundlage erwachsende Verständnis der Erziehung, wie es heute not tut, herausgearbeitet, und es wird dargelegt, wie es im nationalsozialistischen Erziehungswollen seine Verwirklichung findet. Das Buch ist bei aller philosophischer Sachlichkeit und Gründlichkeit ein kämpferisches Bekenntnis zur deutschen Gegenwart. Er stellt vor Entscheidungen und dürfte allen Erziehern und Lehrern, über-

haupt allen, die nach einem vertieften Verständnis der Gegenwart streben, einen Gewinn an Klarheit bringen.“ (BAK N 1454 Döpp/69 A2 und 85 2e)

Diese Werbekarte wurde auf Grundlage eines von DÖPP-VORWALD selbst geschriebenen „Waschzettels“ erstellt (vgl. das Typoskript o.D., BAK N 1454 Döpp/69 A2). DÖPP-VORWALD sorgte selbst für die Verbreitung des Buches, indem er es zumindest 18 z.T. prominenten Pädagogen und Bildungspolitikern zusandte, darunter BAEUMLER und KRIECK sowie HOLFELDER vom Reichserziehungsministerium, HORST GRUENEBERG und KURT HIGELKE, Leiter der „Deutschen Schule“.

3 Gewachsener Anspruch und Zustimmung

Der Anspruch, in Gestalt seiner Erziehungsphilosophie und der Jena-Plan-Pädagogik eine zentrale NS-Erziehungsideologie vorzulegen, dürfte DÖPP-VORWALD zunächst durchaus zugetraut worden sein, wie die vielen positiven Rezensionen zeigen. Wie eindeutig im NS-Sinne Anspruch und Bedeutung gesehen wurden, verdeutlichte die *als erste* erscheinende Rezension, abgedruckt im „Völkischen Beobachter“:

„In dem Kampf um den Sieg des Realismus in der deutschen Erziehungswissenschaft stellt die vorliegende Schrift ein Bekenntnis zur Gegenwart dar, das von philosophischer Sachlichkeit und Gründlichkeit getragen, besonders Lehrern und Erziehern reichen Gewinn an Klarheit bringen dürfte. Sie steht in Gegenfront zur griechisch-idealistischen Bildungs- und Persönlichkeitsidee, die die menschliche Wirklichkeit rationalistisch zu einer abstrakten Idealwelt verflüchtigt. Will der Idealismus den Menschen aus seinen Bindungen herauslösen, ihn über die Wirklichkeit erheben, so sieht der Realismus einer völkischen Pädagogik gerade umgekehrt seine Aufgabe darin, den Menschen in die Wirklichkeit, in seine Bindungen hineinzustellen. Das im nationalsozialistischen Erziehungswissen sich verwirklichende System der Erziehung ist auf realistische Grundlage gestellt, während (nach E. Krieck) der pädagogische Idealismus die Erziehung entwirkt. [Absatz] Das Buch stellt durch seine klare und gründliche Deduktionsweise vor Entscheidungen, denen sich kein Erzieher von heute entziehen kann, indem es das eigentliche Problem der Schule und des Unterrichts darin sieht, von jenem den Kindern nahen Lebenskreis eine Brücke zum Ganzen, zum Volk hin, zu schlagen.“ (K.M.=Kl. 1935; vgl. das Exemplar im BAK N 1454 Döpp/18)

Ebenfalls durchgehend positiv im NS-Sinne beurteilte GRUENEBERG (1935) in der zeitlich nächsten Rezension DÖPP-VORWALDS Programmschrift:

„Da sich heute fast jede geistige Strömung, von welchen Ursprüngen sie auch immer herkommen mag, bejahend zum Nationalsozialismus zu stellen versucht, besteht im pädagogischen und philosophischen Schrifttum die Gefahr einer begrifflichen Verwirrung, die den klaren Willen des Nationalsozialismus zu verfälschen und zu verderben droht. Es ist dringend notwendig, einmal eine klare Scheidung der Geister herbeizuführen. ... Das Büchlein ruht geistig auf Kriek, Petersen und der evangelischen Pädagogik. Seine besondere Überzeugungskraft gewinnt es dadurch, daß hinter den philosophischen Auseinandersetzungen ein praktischer Lehrer steht, der die Formen der Erziehung im Sinne des Realismus mit entwickeln hilft.“¹

Auch in dem eher regimekritischen katholischen „Literarischen Ratgeber“ fiel die kurze Rezension zumindest durchweg deskriptiv aus (BRUNNENGRÄBER 1935/36). Kritik an DÖPP-VORWALD äußerte sich zunächst allenfalls verhalten. So betonte MAX VANSELOW (1935), der vor und nach 1933 einen ähnlichen Weg wie DÖPP-VORWALD gegangen ist (VANSELOW 1927; 1930; 1934; TILITZKI 2000, S. 523), im Sommer 1935 die „starke Abhängigkeit von KRIECK und PETERSEN einerseits sowie von der evangelischen Pädagogik (GOGARTEN) andererseits“, lehnte aber den Realismus-Begriff DÖPP-VORWALDS wohlwollend im NS-Sinne ab:

„Die klare Stellungnahme des Verfassers ist zu begrüßen; ihre Einseitigkeit aber ist zu beklagen. Die deutsche Pädagogik müßte verarmen, wenn sie die wertvollen Kräfte des deutschen Idealismus ungenützt ließe; sie darf nicht bloß realistisch und religiös, sie muß zugleich auch humanistisch-idealistisch sein; erst in dieser Dreieinigkeit vollendet sich nach unserer Überzeugung die nationalsozialistische Erziehung.“

Gleichfalls positiv wertete, nach einer Einordnung des Buchs in den Nationalsozialismus, eine weitere Rezension vom August 1935 (o.V. 1935).

Welche Hoffnungen sich DÖPP-VORWALD mit seiner Schrift gemacht haben dürfte, zeigt sich an den Dedikationsexemplaren. Neben PETERSEN und Mitgliedern seines Kreises, wie DIETZ, BOLLE, ZINKE, SAILER und BALCA, erhielten GRUENEBERG sowie – wie schon DÖPP-VORWALDS (1932) letzte selbständige Veröffentlichung – E. KRIECK (vgl. das kurze, aber herzliche Dankschreiben vom 28.01.1932; BAK N 1454 Döpp/17 bb), darüber hinaus HOLFELDER, BAEUMLER und HIGELKE ein Exemplar.² HIGELKE – Schriftlei-

1 GRUENEBERG 1935. Vgl. das Typoskript; BAK N 1454 Döpp/18. GRUENEBERG und DÖPP-VORWALD standen also in Kontakt. Das erklärt sich auch aus den gemeinsamen Beziehungen zum Landschulkreis um FRANZ KADE (GRUENEBERG 1933).

2 Vgl. ein gehäuftes DIN A4-Blatt ohne Datum aus dem Sommer 1935 mit den entsprechend abgehakten Namen; BAK N 1454 Döpp/18.

ter der „Deutschen Schule“ – kündigte DÖPP-VORWALD daraufhin sogleich eine Rezension an:

„Ihr Buch über den Pädagogischen Realismus findet durch K.F. Sturm im Septemberheft unserer Zeitschrift eine ausführliche Würdigung, die weit über den üblichen Rahmen hinausgeht. – Könnten Sie veranlassen, daß mir noch ein 2. Exemplar zur Verfügung gestellt wird. Ich wäre Ihnen dafür sehr dankbar. – [Absatz] Noch eine Anfrage: Hätten Sie Lust, an unserem Januarheft mitzuarbeiten, das die Hauptfragen der gegenwärtigen Erziehungswissenschaft darstellen soll? Und welchen Vorschlag hätten Sie?“³

Die Betonung einer „ausführliche(n) Würdigung, die weit über den üblichen Rahmen“ hinausgehe, zeigt, für wie wichtig HIGELKE DÖPP-VORWALDS NS-Erziehungsideologie hielt. Wie die „Deutsche Schule“ trat auch die „Bayerische Lehrerzeitung“ durch den Schriftleiter CARL WEIß an DÖPP-VORWALD heran. WEIß kooperierte seit geraumer Zeit mit PETERSEN, und PETERSEN hatte hier im Frühsommer (1935a) einen Artikel veröffentlicht. WEIß unterstützte PETERSENS Jenaplan, ja er sah ihn als „eine Revolution“ an:

„Wer sich die grundsätzliche Neuorientierung der Pädagogik noch nicht zu eigen gemacht hat, dem wird der Jena-Plan als eine Revolution erscheinen. Und gar mancher wird vor all dem Umsturz ein Kreuz schlagen. Aber wir leben ja in einem revolutionären Zeitalter und wir brauchen nicht alles übernehmen und auch nicht alles von heute auf morgen auf den Kopf stellen. *Notwendig ist nur, daß wir eine Richtung einhalten – die Richtung auf eine konsequente innerliche Erfassung und Umformung des Menschen durch die Erziehung in und für die Gemeinschaft. Die Richtung ist hier vorgezeichnet.*“⁴

Nachdem er in der Artikelserie positiv Bezug auf DÖPP-VORWALD genommen hatte, suchte WEIß den persönlichen Kontakt. In dem sich entspannenden Briefwechsel wurde eine der zentralen Schwierigkeiten DÖPP-VORWALDS – wie auch des PETERSEN-Kreises – im Jahre 1935 deutlich: Er war relativ isoliert. Nachdem WEIß ihm Übereinstimmung in den grundsätzlichen Sichtweisen bestätigt hatte, fragte er: „Könnten Sie jemand ermuntern, das Buch in dem Organ des NSLB zu würdigen? Es muß doch endlich dazu kommen, daß die entscheidenden Dinge sich durchsetzen, daß eine tragbare Basis herausgearbeitet wird.“ (Brief WEIß an DÖPP-VORWALD vom 12.07.1935; BAK N 1454 Döpp/18) Aber DÖPP-VORWALD verfügte – wie

3 Karte HIGELKES an DÖPP-VORWALD vom 30.08.1935; BAK N 1454 Döpp/18. Zu HIGELKES NS-affinen Schriften DERS. 1934; 1937; 1940.

4 CARL WEIß: Völkische Erziehung. Sonderdruck, S. 21 f.; Hervorh. i.O.; BAK N 1454 Döpp/18 (zuerst: „Bayerische Lehrerzeitung“ 69 [1935], Nr. 25–27).

auch sein Lehrer PETERSEN – in der Anfangsphase der NS-Herrschaft *nicht* über eine mächtige, seine Position stützende Lobby. Die defensive Position, die PETERSEN in der Weimarer Republik immer wieder eingeholt hatte, manifestierte sich nun auch bei seinem Schüler. Mußte DÖPP-VORWALD doch WEIß zugestehen: „Natürlich möchte auch ich gern eine Besprechung in der ‚Reichszeitung der deutschen Erzieher‘, und ich habe ein Besprechungsexemplar hingeschickt. Aber sonst kann ich da nicht viel tun. Vielleicht können Sie jemanden veranlassen?“ (Brief DÖPP-VORWALDS an WEIß vom 04.08.1935; BAK N 1454 Döpp/18) Anscheinend konnte auch WEIß Entsprechendes nicht veranlassen, denn eine Rezension in der „Nationalsozialistischen Lehrerzeitung“ ist nie erschienen. DÖPP-VORWALD, wohl bestärkt durch die bisher sehr positive Aufnahme seiner Arbeit, begab sich aber im September 1935 selbst in die „Höhle des Löwens“.

4 Petersen-Kreis und Baeumler-Schule: kein „Männerbund“

DÖPP-VORWALD schickte im April 1935 ein Exemplar seiner Arbeit an ALBERT HOLFELDER, von 1930 bis Mai 1933 Assistent BAEUMLERS an der TH Dresden. HOLFELDER wurde im März 1934 von BERNHARD RUST zugleich als Professor an die Hochschule für Lehrerbildung (HfL) Kiel und als Referent für die Lehrerbildung ins Preußische Ministerium für Wissenschaft, Kunst und Volksbildung berufen. Nach dessen Vereinigung mit dem REM machte er hier schnell Karriere. 1936 wurde er Ministerialrat und Leiter des Ministerbüros im REM. Ab 1937 fungierte er als Ministerialdirektor und Leiter des Amts für Erziehung (HESSE 1995, S. 373 f.; TILITZKI 2002, S. 938 ff.). Er war damit zentral für die Schulentwicklung zuständig und verantwortlich. Zwei Monate nach HOLFELDER wurde auf dessen Veranlassung mit WALTER VOIGTLÄNDER ein weiterer BAEUMLER-Schüler ins REM abgeordnet. VOIGTLÄNDER war 1930 Assistent BAEUMLERS an der TH Dresden, im August 1933 wurde er Dozent am PI der TH Dresden. Neben der Übernahme einer Professur an der HfL Frankfurt/Oder im Oktober 1934 war er im REM „neben Holfelder für die Lehrerbildung zuständig, seit 1935 Hauptreferent Lehrerbildung, 1940 Ministerialrat“ (TILITZKI 2002, S. 997, Anm. 302; HESSE 1995, S. 755 f.; vgl. auch VOIGTLÄNDER 1934). Die Karrieren der BAEUMLER-Schüler im REM sind insofern interessant, als es zwischen dem „Amt Rosenberg“ und dem REM durchgehend zu Machtkämpfen innerhalb

der NS-Strukturen gekommen ist (BOLLMUS 1970). Die beiden BAEUMLER-Schüler dürften im REM eine Art Speerspitze des „Amts Rosenberg“ gewesen sein.

VOIGTLÄNDER hat Ende Mai 1934, kurz nach seiner Abordnung, als offizieller Vertreter des REMs zwei Tage lang an der für die weitere Ausbreitung des Jenaplans zentralen „Pädagogischen Woche“ in Rhaden/W. teilgenommen (RETTNER 1996b, S. 43 f.) und verfaßte daraufhin den offiziellen Bericht, deutlich kritisch sowohl zum Jenaplan als auch zu PETERSEN:

„Ich empfand, daß die Pädagogik von Petersen nicht die Grundlage einer nationalsozialistischen Schulkreform abgeben kann. ... Der Jena-Plan scheint mir deshalb nicht als Grundlage einer Reform annehmbar, weil er auf einem überwundenen Begriff von ‚Selbsttätigkeit‘ beruht. Die Gruppen wollen kleine Forschungsgemeinschaften sein. ... Bei der starken Anlehnung an Prof. Petersen könnte es geschehen, daß der politische Charakter von Erziehung und Schule nicht hervorträte. [Absatz] Es ist bekannt, daß Prof. Petersen den Staat nur formal als Schulherrn anerkennt. Seine Schule ist ‚Familienschule‘. Die Gruppe, die Petersen für eine sinnvollere Erziehungsgemeinschaft als die Klasse hält, wird von der Familie her begründet. ... Dies kam am Freitag abend in den Schlußworten von Petersen deutlich zum Ausdruck. Er fesselte die Hörer durch seine Worte über religiöse Erziehung und durch den Bericht darüber, wie in der Jena-Schule christlich erzogen wird (gemeinsamer Kirchgang, Feiern usw.).“ (Ebd., S. 291 f.)

In der durchgehend nationalsozialistisch argumentierenden Ablehnung fällt die profunde Kenntnis VOIGTLÄNDERS auf. Er vermutete zu Recht, daß die praktizierte Schülerelbsttätigkeit der gewünschten politischen Indoktrination eher abträglich sei. Auch mit den PETERSENSchen Grundannahmen und seinen methodischen Grundlagen war er wohl vertraut, und er durchschaute auch PETERSENS Strategie, bei Interessensunterschieden nicht gegebene Übereinstimmung rhetorisch herzustellen (SCHWAN 2003c). Hierauf zielte sein Hinweis, daß PETERSEN „den Staat nur formal als Schulherrn“ anerkenne; denn aus nationalsozialistischer Sichtweise kritisierte er zu Recht, daß ein solches Verständnis dem nationalsozialistischen Ziel der Erfassung der Heranwachsenden zuwiderliefe. An diese Kritik VOIGTLÄNDERS schloß rund anderthalb Jahre später der weitere Gutachter des REM, der Regierungs- und Schulrat THIES, explizit an:

„Doch mehr als diese Verbundenheit ist das Wesentliche des Jenaer Versuchs, wie das auch schon bei der Schulbesichtigung im Bezirk Minden (durch Voigtländer; T.S.) festgestellt wurde, in etwas anderem zu suchen. Es ist der Gedanke, den etwas starren, in seiner Zusammensetzung hauptsächlich durch das Alter der Schüler bestimmten Klassenverband durch das elastischere Gebilde der Gruppe zu ersetzen. ... *Der Jenaer Schulversuch kann bei aller Würdigung des Sichbemühens nicht als ein Versuch hingestellt werden, der unserem gesamten deutschen Schulleben etwas Neues und Bedeuten-*

des zu sagen hat. Im Gegenteil muß mehr als bisher darauf gehalten werden, daß dieser Versuch nicht infolge starker Propaganda eine weitere Ausbreitung findet und dadurch in der Lehrerschaft sowie im Auslande ein falsche Bild über die pädagogischen Gegenwartsfragen entsteht. Dem Thüringischen Ministerium für Volksbildung wäre darüber eine entsprechende Anweisung zu erteilen.“ (Visitationsbericht vom 12.10.1935, zit. nach RETTER 1996b, S. 173; Hervorh. i.O.)

Durch die Bemerkungen von THIES, daß für den „Jenaer Schulversuch“ eine „starke Propaganda“ gemacht werden würde und daß er für das „gesamte deutsche Schulleben“ ungeeignet sei, wird bereits sichtbar, daß der Bedeutungszuwachs im REM nicht unbemerkt geblieben war. Die zuständigen Kräfte im REM erkannten, daß der Jenaplan auf dem Weg war, ein bedeutender Faktor im NS-Erziehungssystem zu werden. PETERSEN und der Jenaplan hatten aber auch mit THEODOR VAHLEN (RETTER 1996a, S. 139), 1934 bis 1937 Chef des Amtes Wissenschaft im REM (TILITZKI 2002, S. 596), und ERNST BARGHEER bereits starke Gegner im REM. Die Gegnerschaft BARGHEERS dürfte sich aus dessen Verbindung zu FRANZ KADE im – letztlich ebenfalls gescheiterten – Projekt einer „Modellhochschule“ für Lehrerbildung in Lauenburg/Pommern ergeben haben (HESSE 1995, S. 154, 403 f.; BÖHME 1971, S. 188 f., 202). Angesichts dieser Konstellation dürfte DÖPP-VORWALD ein starkes Interesse gehabt haben, auf die Eliten im REM einen positiven Eindruck zu machen; auch HOLFELDERS Aufgabengebiet – die HfL – waren als Ort möglicher eigener Zukunftspläne von Bedeutung. DÖPP-VORWALDS Schreiben, mit dem er HOLFELDER sein Buch zusandte, findet sich nicht im Nachlaß, aber erhalten geblieben ist die unverbindliche Antwort HOLFELDERS: „Für die liebenswürdige Uebersendung Ihres Buches ‚Pädagogischer Realismus als Gegenwartsaufgabe‘ sage ich Ihnen meinen verbindlichsten Dank!“ (Brief HOLFELDERS an DÖPP-VORWALD vom 17.04.1935; BAK N 1454 Döpp/18)

Nachdem der Sommer 1935 für ihn bislang ausnehmend erfolgreich verlaufen war – und wohl auch in Anbetracht der vom REM für den 23. und 24.09. festgelegten Visitation der Jenaer Universitätsschule durch THIES –, sandte DÖPP-VORWALD dann Mitte September 1935 auch an den stärksten Protagonisten der NS-Pädagogik, ALFRED BAEUMLER, ein Exemplar seiner Schrift (Brief vom 13.09.1935; BAK N 1454 Döpp/18):

„Sehr verehrter Herr Professor!

Ermutigt durch einen Bericht in der Bayerischen Lehrerzeitung über die Tagung der Deutschen Erziehungsakademie in München erlaube ich mir, Ihnen hier eine Schrift zu überreichen, von der ich glaube, dass sie sich – wenn auch nicht genau in der Terminologie – so doch ihren Grundgedanken und ihrem Sinne nach weitgehend mit Ihren

dortigen Ausführungen berührt, wie ich denn auch bei der Arbeit daran manche Anregung durch Ihre Schriften erfuhr. Vielleicht haben Sie die Freundlichkeit, das Buch einmal daraufhin durchzusehen.

Darf ich bei dieser Gelegenheit noch eine Bitte aussprechen? – Ich versuchte wiederholt, Ihre Rede über ‚Das Reich als Tat‘, von der ich damals nach der Reichsgründungsfeier 1934 durch Zeitungsberichte Kenntnis erhielt, durch den Buchhandel zu bekommen. Es gelang mir nicht, trotzdem die Schrift in den Buchhandelskatalogen geführt wird. Da mir sehr viel daran liegt, sie ausführlicher zu kennen, wäre ich Ihnen aufrichtig dankbar für eine Mitteilung, ob und wie ich sie mir zugänglich machen kann.

Mit deutschem Gruss
Heil Hitler!“

Der Brief ist von der ganzen Anlage her devot gehalten und läßt an verschiedenen Stellen die Problemlage erkennen, mit der DÖPP-VORWALD zu kämpfen hatte. DÖPP-VORWALD ist sich offenbar darüber im klaren gewesen, daß der Erziehungsideologe BAEUMLER einen radikaleren Nationalsozialismus vertrat als er selbst; ein tiefer gehender Rekurs auf existentialistische Denkansätze HEIDEGGERScher Prägung oder ein wie auch immer gearteter Protestantismus als zentrales Begründungsmoment nationalsozialistischer Ideologie waren bei BAEUMLER nicht zu erwarten. DÖPP-VORWALDs Formulierung, daß sich die eigene Arbeit – „wenn auch nicht genau in der Terminologie – so doch ihren Grundgedanken und ihrem Sinne nach weitgehend“ – mit denen BAEUMLERS „berührte“, reproduzierte folglich Verhaltensstrategien seines Lehrers PETERSENS. Wie dieser versuchte auch DÖPP-VORWALD, nicht bzw. nur bedingt gegebene Übereinstimmung zu fingieren.

In diesem Sinne stellte der gesamte zweite Absatz einen schlecht getarnen Versuch dar, sich BAEUMLER anzunähern. Dennoch dürfte sich DÖPP-VORWALD im Spätsommer 1935 Hoffnungen gemacht haben, daß seinem „Annäherungsversuch“ Erfolg beschieden sein würde. Sonst hätte er ihn nicht gewagt. Mußte er sich doch darüber im klaren gewesen sein, daß sein Anspruch kaum gegen BAEUMLER und dessen Schüler-Kreis durchsetzbar gewesen wäre. Um so ernüchternder, wenn nicht gar furchteinflößend, dürfte für DÖPP-VORWALD die kurze und schneidende Antwort BAEUMLERS gewesen sein. Von der Anrede bis zum Schluß spiegelte sich in ihr der „ätzendgefährliche Charakter Baeumlers“ (HEIBER) wider (Brief BAEUMLERS an DÖPP-VORWALD vom 20.09.1935; BAK N 1454 Döpp/18):

„Sehr geehrter Herr!

Ich glaube nicht, dass Sie recht haben, wenn Sie eine Berührung zwischen unseren Grundgedanken annehmen. Wenigstens habe ich in Ihrem Buche nichts finden können, was auch nur ungefähr mit dem übereinstimmte, was ich in ‚Männerbund und Wissenschaft‘ angedeutet habe.

Meine Rede über das Reich als Tat habe ich wegen ihres geringen Umfanges nicht in den Handel bringen wollen. Die Hanseatische Verlagsanstalt wäre zweifellos bereit, Ihnen ein Exemplar zur Verfügung zu stellen.

Heil Hitler“

In dem Brief kommt der kalte Machtwille BAEUMLERS klar zum Ausdruck (vgl. auch TILITZKI 2002, bes. S. 545 ff.); denn mit dem Schreiben machte er deutlich, daß er den zunehmenden Anspruch, der sich durch PETERSENS Jenauer Kreis artikulierte, in keiner Weise anerkennen wollte. Die Formulierung, es gäbe keine „Berührung zwischen unseren Grundgedanken“, markierte aktuell einen unüberwindbar tiefen Graben. Ein letzter Rettungsversuch DÖPP-VORWALDS blieb von BAEÜMLER – erwartbar – unbeantwortet (Brief DÖPP-VORWALDS an BAEÜMLER vom 01.10.1935; BAK N 1454 Döpp/18):

„Sehr geehrter Herr Professor!

Darf ich in Erwiderung Ihrer Antwort vom 20.9. mein Schreiben vom 13.9. noch folgendermaßen erläutern:

Ich glaubte deshalb von ‚Berührungspunkten‘ zwischen Ihren und meinen Gedankengängen sprechen zu dürfen (sic.), weil ich Ihre Absichten in ‚Männerbund und Wissenschaft‘ dahin verstanden hatte, dass Sie um eine Auslegung der menschlichen Freiheit bemüht sind, die nichts mit idealistischer Autonomie zu tun hat, sondern die schicksalhaften und geschichtlichen – blut- und bodenhaften – Ganzheitsbindungen umschliesst; oder – was dasselbe bedeutet – um ein Verständnis der menschlichen Schicksalsgebundenheit und Geschichtlichkeit, das doch nicht Fatalismus oder Historismus ist, sondern die Freiheit und Persönlichkeit rettet. Eben das war auch mein Anliegen. Und nach Ihren Ausführungen vor der Deutschen Pädagogischen Akademie, so wie ich sie in der Bayerischen Lehrerzeitung wiedergegeben fand, schien mir eine Berührung zum mindeste(ns) in der gemeinsamen Ablehnung des humanistischen Idealismus wie des von Ihnen mit ‚Realismus‘ bezeichneten materialistischen Denkens gegeben.

Heil Hitler!“

Zeitgleich mit diesem Desaster zogen weitere dunkle Wolken auf – und zwar von eher unerwarteter Seite, nämlich in Gestalt der von KURT HIGELKE angekündigten Rezension in der „Deutschen Schule“. Der Rezensent, KARL FRIEDRICH STURM, hatte DÖPP-VORWALDS ältere Schrift (1932) noch weitgehend positiv gewürdigt (1932). Nun, drei Jahre später, hatte STURM (1935b) selbst eine Arbeit zur „Deutschen Erziehung im Werden“ vorgelegt. Mit dieser Arbeit erhob er den gleichen Anspruch wie DÖPP-VORWALD, nämlich eine systematische NS-Erziehungstheorie vorzulegen. Dabei handelte es sich um eine erheblich geänderte Neuauflage einer Arbeit von 1933 (STURM 1933). Jene Arbeit ging – unter neuem Titel – zurück auf ein ursprünglich 1930 erschienenes Buch (STURM 1930; STEINHAUS 1987). STURMS neue Position lautete: „Die dritte Auflage wagt es, darzulegen, wie

sich nunmehr aus der Idee des Nationalsozialismus heraus rasch und mit bewunderungswürdiger Folgerichtigkeit das große System einer völkischen und politischen Erziehung gestaltet.“ (STURM 1935b, Vorwort) Gleichzeitig gab STURM seine vormals kritisch-konstruktive Haltung gegenüber der „pädagogischen Reformbewegung der jüngsten deutschen Vergangenheit“ auf und brandmarkte sie im NS-Sinne als „subjektivistisch“ und „individualistisch“ (STEINHAUS 1987, S. 708 ff.).

STURMS Rezension der DÖPP-VORWALDSchen Erziehungsideologie muß man vor diesem Hintergrund lesen. Sie begann positiv:

„Einen Beitrag zu einer solchen realistischen Wissenschaft gibt Döpp-Vorwald, der philosophische Kopf unter den Schülern P. Petersens. Er schreibt aus einer gründlichen Kenntnis des philosophischen Schrifttums der Gegenwart heraus, beeinflusst von Martin Heidegger, Fritz Brunstädt und der dialektischen Theologie.“ (STURM 1935a, S. 440)

Mit einem Überblick über DÖPP-VORWALDS Verständnis des „Realismus“ wurde dann der Bereich markiert, der mittlerweile auch STURMS Hauptschaffensgebiet war, nämlich die Erarbeitung einer nationalsozialistischen Pädagogik: „So gibt uns der philosophische Realismus das zum Nationalsozialismus wesensmäßig gehörige Menschenbild.“ (Ebd., S. 441) STURMS Rezension blieb durchgehend deskriptiv, bis auf den kritischen Schluß:

„Ich vermisste bei Döpp-Vorwald zum ersten den Nachweis dafür, daß gerade die von ihm vertretene Auffassung der Welt und des Menschen realistisch heißen darf, sodann einen strafferen Zuschnitt des Ganzen auf den völkischen Realismus als die Auffassung, die uns unsere ‚eigentliche Möglichkeit‘ zeigt. Auf Einzelheiten kann ich nicht eingehen.“ (Ebd., S. 442)

Diese letzten Formulierungen sollte man ernstnehmen, will man die Rezension verstehen. DÖPP-VORWALD verfolgte das gleiche Ziel wie STURM und eine ganze Reihe anderer Pädagogen im NS-Erziehungssystem: Ihr Ziel war die ideologische Begründung der NS-Pädagogik. Folgerichtig erkannte STURM den Anspruch DÖPP-VORWALDS als das, was er war: als eine Konkurrenz. Nun dürfte STURM aber ein Verriß nach der Vorgabe im „Völkischen Beobachter“ und den Vorstellungen KURT HIGELKES nicht möglich gewesen sein. Erschien doch seine Rezension im September-Heft der „Deutschen Schule“, also in dem Sonderheft zum Jenaplan, das den Zenit der öffentlichen Bedeutung der Jenaplan-Pädagogik im NS-System repräsentierte. Dennoch kündigt die Rezension an, daß die kurze Blüte der Jenaplan-Pädagogik und PETERSENS schon wieder an ihr Ende gekommen war. Auch wenn für Nicht-Eingeweihte noch nicht zu erkennen war, daß zu dieser Zeit im REM

wohl schon über den Jenaplan entschieden war; denn der Erlaß gegen die weiteren Ausdehnung des Jenaplans kam erst Anfang Februar 1936 (Abdruck in RETTER 1996b, S. 174). Wenn eine Ablehnung im NS-Erziehungssystem öffentlich bis in das Jahr 1935 auch kaum sichtbar geworden war, so war sie doch vorhanden. Genauer: die Ablehnung dürfte gewachsen sein, je größer der artikuliert Anspruch der Jenaplan-Pädagogik wurde. STURM lieferte für die beginnende Abwehr, die sich in der BAEUMLER-Korrespondenz mit DÖPP-VORWALD schon deutlich gezeigt hatte, öffentlich den ersten wichtigen Hinweis.

5 Abwehr und Distanz

Damit wird die Grundthese dieser Arbeit formuliert: Die Ablehnung PETERSENS und weiterer Teile seines Schüler-Kreises sowie des Jenaplans, wie sie sich im Verlauf der NS-Herrschaft entwickelte, ist zwar unbestreitbar, sie stellt aber keinen Beleg dafür dar, daß die Jenaplan-Pädagogik als nicht-nationalsozialistisch oder gar als ein Hort des Widerstands wahrgenommen wurde. Einerseits, weil es *die* NS-Pädagogik nicht gab, die solche Abgrenzungen hätte begründen können, dienten die entsprechenden Markierungen, wie sie von BAEUMLER bis STURM zitiert worden sind, doch eher als denunziatorische Angriffe. Andererseits wurde die Ablehnung in den ersten Jahren der NS-Herrschaft formuliert, weil die Jenaplan-Pädagogik sowohl den theoretischen (nämlich durch DÖPP-VORWALDs Schrift) als auch praktischen Anspruch (durch das Jenaplan-Landschulprojekt in Westfalen) erhob und zunächst *scheinbar* auch theoretisch wie praktisch untermauern konnte, nicht nur ein NS-Konzept der Erziehung unter manchen anderen darzustellen, sondern dadurch ein machtvoller Faktor im NS-Erziehungssystem zu werden.

Genau gegen diesen Anspruch wehrte sich STURM, wenn er den Nachweis vermißte, „daß gerade *die von ihm* (DÖPP-VORWALD; T.S.) vertretene Auffassung der Welt und des Menschen realistisch heißen *darf*“. Ganz ähnlich – wenn auch ungleich selbstsicherer im Vollbesitz seiner höheren NS-Deutungsmacht – hatte ja auch BAEUMLER in seinem hier bereits zitierten Brief argumentiert, als er die scharfen Unterschiede zu DÖPP-VORWALD betonte und sagte: „Wenigstens habe ich in Ihrem Buche nichts finden können, was auch nur ungefähr mit dem übereinstimmte, was ich in ‚Männerbund und Wissenschaft‘ angedeutet habe.“

Die Kontroversen betrafen eben nicht so sehr theoretische Dissenszonen, sondern vielmehr machtpolitische Fragen; denn bei Lichte besehen, hätten die bald verfeindeten Akteure – DÖPP-VORWALD und BAEUMLER oder STURM – durchaus Übereinstimmungen zwischen ihren Erziehungsprogrammen und -praktiken feststellen *können*, wenn sie es gewollt hätten. Die Ablehnung speiste sich aus einem anderen als dem vorgegebenen Motiv und Grund: nämlich aus dem spezifisch sozialdarwinistisch geprägten Umgang der konkurrierenden Eliten. Eine wachsende Geltung der Jenaplan-Pädagogik hätte die Ansprüche aller anderen Eliten geschmälert. Von daher mußte die Jenaplan-Pädagogik, sobald sie sichtbar wurde, angegriffen werden, und sie *konnte* angegriffen werden, weil sie keine machtvolle Lobby hinter sich hatte (so wie BAEUMLER ROSENBERG). So verstanden, wurde sie nicht primär attackiert, weil sie als nicht-nationalsozialistisch angesehen wurde, sondern weil sie als konkurrierender Faktor anderen Macht-Ansprüchen gefährlich zu werden drohte.

Im September 1935 sahen und zeigten das zunächst nur BAEUMLER und STURM – sie „markierten“ damit jedoch die Jenaer Pädagogik. In der folgenden Zeit gab aber weiterhin noch die Rezension des „Völkischen Beobachters“ die Richtung vor, die vermuten lassen konnte, daß DÖPP-VORWALDS Schrift und ihr Autor mit einer größeren parteiamtlichen Zukunft ausgestattet waren. Unter diesem Blickwinkel sind die weiteren Rezensionen zu lesen. Neben den im NS-Sinne neutral gehaltenen Rezensionen (HERRLE 1935; o.V. 1936a) finden sich weiterhin deutlich positive Stellungnahmen. So würdigte SIMONIC (1935) in einer in Wien erscheinenden Zeitung DÖPP-VORWALDS Arbeit als wichtige NS-Schrift. Sie halte „sich streng an die Gedanken des Nationalsozialismus als Partei“. Ebenfalls positiv im NS-Sinne – wenn auch mit einer kurzen Einschränkung – verfuhr STAHLMANN (1936). Als ein zentrales Werk im NS-Sinne wurde die Schrift von GOHLKE (1936) rezensiert: „Diese Philosophie des Realismus (DÖPP-VORWALD 1935; T.S.) ist die Grundlage für den pädagogischen Realismus, der in der nationalsozialistischen Erziehung seine Erfüllung findet, denn Nationalsozialismus ist völkischer Realismus.“

Kritik wurde hingegen nur vorsichtig formuliert. So sah ein anonymer Autor (1936b) innerhalb einer im Ganzen wohlwollenden Besprechung allein die von DÖPP-VORWALD geleistete Begründung der „nationalsozialistischen Erziehungswissenschaft“ auf Grundlage „der in Denkformen und Begriffssprache befangenen Existenzphilosophie“ als fraglich an. Ähnlich kritisierte KIEHN (1936, Sp. 312 f.) DÖPP-VORWALDS Schrift, sowohl formal als auch im NS-Sinne. Allerdings blieb auch er wohlwollend (ebd., Sp. 315 f.). Die

gleiche Strategie findet sich bei KÜHNEL (1936). Er referierte zunächst die seines Erachtens zentralen Momente des „realistischen Menschenbilds“ und ordnete danach DÖPP-VORWALD hier ein. Auch dies geschah im NS-Sinne wohlwollend-kritisch.

Die mit Abstand pointierteste Kritik – wohl ein Autor aus der Schule OTTO BAUMGARTENS (SCHLEMMER 1935, S. 16) – lieferte SCHLEMMER (1936) im „Protestantenblatt“. Er zeigte sich hier wie dort als deutlicher Kritiker ROSENBERGS:

„Die Grundthese dieses ebenso scharfsinnigen wie kenntnisreichen Buches ist etwa folgende: Mit dem Nationalsozialismus wesensgemäß verbunden ist eine realistische Pädagogik, die ihrerseits auf einer realistischen (bzw. existenziellen) und anti-idealistischen Philosophie beruht. Als Pädagogen erscheinen vor allem Krieck und Petersen (Jena), doch werden auch viele andere Namen und Bücher herangezogen. Wie gesagt: alles ist gründlich und geistvoll; für richtig freilich halte ich es nicht. Der ‚Realismus‘ wird mehr vorausgesetzt als erkenntniskritisch begründet; der ‚Idealismus‘ wird mit dem Attribut ‚individualistisch‘ ganz zu Unrecht versehen; die evangelische Theologie von heute ist wirklich durch Gogarten, Hirsch und Heim nicht ausreichend gekennzeichnet; die ‚Ständelehre‘-Pädagogik Tilings ist konservativ-patriarchalisch, aber nie und nimmer nationalsozialistisch: und daß dieser Nationalsozialismus selbst ‚realistisch‘ sei, wird schon durch die Persönlichkeit Rosenbergs widerlegt. Aber trotz aller Kritik: ein Buch, das gründlichsten Studiums Wert ist.“

Faßt man die bis zum Ende 1936 erschienenen Rezensionen zusammen, so muß eine grundsätzlich positive Aufnahme konstatiert werden. Einzige Ausnahme blieb EDELMANN (1936) – „ein Parteigänger Rosenbergs“ (HESSE 1995, S. 250) und durch seine vielfältigen Berliner NS-Aktivitäten in der Nähe zu BAEUMLER stehend –, der sich innerhalb seiner Sammelrezension praktisch zwar kaum mit DÖPP-VORWALD beschäftigte, aber eine philosophisch-theoretisierende Sichtweise grundsätzlich ablehnte: „So brauchen wir heute nicht so sehr neue Erziehungsmethoden, sondern wir müssen uns über den zu erziehenden Typ des Jungen und des Mädels klar werden, zu dem wir führen wollen und nach dem wir die Auslese unseres Führernachwuchses in Schule und Jugendbund treffen wollen.“ (Ebd., S. 282)

Erst Ende 1936 kam es zu einer massiven Kritik durch WOLFGANG ERXLEBEN – auch er ein prominenter BAEUMLER-Schüler. Er promovierte bei diesem von 1934 bis 1937, war ab 1939 in der „Dienststelle Rosenberg“ und dort als Hauptstellenleiter für Berufsangelegenheiten im „Hauptamt Wissenschaft“ rechte Hand BAEUMLERS (TILITZKI 2002, S. 597 f., 951 Anm. 163). ERXLEBEN (1936) rezensierte DÖPP-VORWALDS Schrift Ende 1936 in der von ERNST BARGHEER herausgegebenen Zeitschrift „Der Deutsche Volkserzieher“ ausführlich und deutlich ablehnend. Jene Zeitschrift war zu

Beginn des Jahres 1936 als „Organ des Reichsfachschäftsleiters der Reichsfachschaft 4 (Volksschule) im NSLB“ neu geschaffen worden. Das abschließende Urteil fiel im NS-Sinne vernichtend aus: Den „Weg zur Wirklichkeit des Nationalsozialismus und seiner politischen Erziehung hat diese Schrift nicht gefunden“ (ebd., S. 1002). Zuvor war auch von ihm – wie bei STURM und BEAUMLER – die machtpolitische Konkurrenzfrage betont worden: „Ob der Verf. aber berechtigt ist, seine eigene als Realismus bezeichnete Position als Fundament nationalsozialistischer Erziehung hinzustellen, scheint mir der Prüfung zu bedürfen.“ (Ebd.)

Zu diesem Zeitpunkt war die Jenaplan-Pädagogik auch öffentlich schon deutlich in die Defensive geraten. Nach dem genannten REM-Erlaß aus dem Februar 1936 sprach in Westfalen niemand mehr vom Jenaplan. Die Reform wurde umgebogen zu einem „Schulversuch zum heimatgebundenen Gruppenunterricht“ (WILDE 2002, S. 81 ff.). Auf den Punkt gebracht hat dieses Umschwenken erneut KARL FRIEDRICH STURM (1938, S. 113) in seinem abschließenden Verdikt über PETERSENS Führungslehre: „Wir müssen sie ablehnen.“ Ganz auf dieser Linie lag im Sommer 1937 das Urteil der „Begutachtungsabteilung der Reichswaltung des NSLB“. Sie lehnte den DÖPP-VORWALDSchen Anspruch, ein zentrales Werk zur Begründung der NS-Pädagogik vorgelegt zu haben, deutlich ab: „Eine stärkere Auswirkung wird das Buch nicht zeitigen.“⁵ Im gleichen Rundschreiben findet sich dahingegen eine überschwengliche Begutachtung des neuesten Werks von PETERSENS juristischem Gegner der Jahre 1935/36, CLAUS-HINRICH TIETJEN:

„Das Buch ist, revolutionär aus der Tiefe und Folgerichtigkeit nationalsozialistischen Denkens und Handelns geschrieben, eine radikale Kampfansage gegen die Ueberfremdung unseres Erziehungsdenkens, vielleicht etwas einseitig in der Wertung mathematisch-technischer Kultur zu ungunsten der literarisch-historisch-ethischen Größen, den Leser aufwühlend und herausfordernd zur Selbstkritik und Prüfung seiner Sonderleistung im Dienste der Volksgemeinschaft. Fluch dem, der tatenlos lauert auf dem Wege von Gestern. [Absatz] Das Buch wird empfohlen.“⁶

5 DÖPP-VORWALD H. Pädagogischer Realismus als Gegenwartsaufgabe. ... In: Begutachtungsabteilung der Reichswaltung des NSLB ... Nr. 14 d. „Rundschr. d. Rw. d. NSLB“ vom 25.7.37. Jahrg. 1“, S. 39 f. (BAK N 1454 Döpp/18).

6 TIETJEN CLAUS H. Ganzheit und Heldentum als Grundlage und Wirkung deutschen Lebens und deutscher Erziehung. ... In: Begutachtungsabteilung der Reichswaltung des NSLB ... Nr. 14 d. „Rundschr. d. Rw. d. NSLB“ vom 25.7.37. Jahrg. 1“, S. 9 f.; BAK N 1454 Döpp/18.

Als nächste Begutachtung folgte hier die von PETERSENS Führungslehre. Insofern dürfte sich der in der TIETJEN-Begutachtung formulierte „Fluch dem, der tatenlos lauert auf dem Wege von Gestern“ auch und gerade auf PETERSEN bezogen haben. War er doch nach TIETJENS Auffassung einer der zentral Verantwortlichen für die „Ueberfremdung unseres Erziehungsdenkens“ (SCHWAN 2003c). Folglich galt gerade PETERSEN und seiner Pädagogik die „radikale Kampfansage“: „Petersens ‚Führungslehre‘ betrifft lediglich die technische Seite des Unterrichts; mit dem Gestalten des Unterrichts beschäftigt sie sich nicht; so wird also zu den besonderen, nationalsozialistischen Problemen eines deutschen Unterrichts in der Gegenwart keine Stellung genommen.“⁷

Das Gutachten der Reichswaltung des NSLB über DÖPP-VORWALDS Schrift wurde schließlich im Januar 1938 im „Nationalsozialistischen Bildungswesen“ praktisch unverändert abgedruckt (o.V. 1938). Im gleichen Jahr schloß DÖPP-VORWALD sein Habilitationsverfahren ab (1941). Auf der Suche nach einem Verlag sprach er auch bei JULIUS KLINKHARDT vor. Dieser schrieb ihm daraufhin, er habe anlässlich seines Besuchs mit HIGELKE gesprochen. Dabei habe sich „in vollem Umfang das (bestätigt), was ich Ihnen schon mündlich als Bedenken gegen die Herausgabe des Buches aussprach“, nämlich, daß in dem Manuskript die „politische Seite zu stark zurückzutreten“ scheine. Weiter habe ihm HIGELKE bestätigt, „daß es außerordentlich wichtig für das Schicksal des Buches sei, die Stellung Baeumlers und seines Kreises vorher kennenzulernen. Es kann weder in Ihrem noch meinem Sinne liegen, mit einem Werk an die Öffentlichkeit zu treten, das von den wesentlichen Vertretern des Faches stark kritisch oder gar ablehnend beurteilt wird.“ Von daher betonte KLINKHARDT, daß er seinen „früheren Rat wiederholen (möchte), einmal mit BAEUMLER direkt Fühlung aufzunehmen. ... Ich empfehle deshalb, doch einmal von sich aus Baeumler zu fragen, ob er bereit ist, die Niederschrift zu prüfen. Sein Urteil dürfte nicht zuletzt wesentlich für die Erlangung der notwendigen Druckkosten-Zuschüsse sein.“ (Brief KLINKHARDTS an DÖPP-VORWALD vom 08.06.1939; BAK N 1454 Döpp/69 A3)

Aus dem Schreiben KLINKHARDTS wird deutlich, daß DÖPP-VORWALD es zu vermeiden trachtete, noch einmal direkt an BAEUMLER heranzutreten. Nachdem die Umgehung des BAEUMLER-Kreises für KLINKHARDT unmög-

7 PETERSEN Dr. PETER. Führungslehre des Unterrichts. ... In: Begutachtungsabteilung der Reichswaltung des NSLB ... Nr. 14 d. ‚Rundschr. d. Rw. d. NSLB‘ vom 25.7.37. Jahrg. 1“, S. 10.; BAK N 1454 Döpp/18.

lich war, zog DÖPP-VORWALD seine Anfrage zurück. Nach einer Verteidigung seines Manuskripts betonte er: „Mag dieses Bemühen auch an manchen Stellen unpolitisch aussehen und der unmittelbaren Aktualität zu entbehren scheinen, so wüßte ich doch nicht, wie Wissenschaft *als solche* ihrem Volke besser dienen könnte. Darüber noch das Urteil weiterer Fachvertreter einzuholen, kann ich mich nicht entschließen. Sie werden verstehen, daß mir das auch im Hinblick auf die Instanzen, die bisher schon zu meiner Arbeit Stellung genommen haben, nicht tunlich erscheint.“ Von daher bedauerte er, „daß so eine Verbindung mit Ihrem Verlag wohl wieder nicht zustande kommen“ könne (Brief DÖPP-VORWALDS an KLINKHARDT vom 07.07.1939; Hervorh. i.O. unterstrichen; BAK N 1454 Döpp/69 A3).

In dem Briefwechsel ist insbesondere die Positionsänderung HIGELKES auffällig. Im Sommer 1935, kurze nach dem Erscheinen der positiven Rezension im „Völkischen Beobachter“, hatte er DÖPP-VORWALD noch eine Karte geschrieben, die eine engere Verbindung zwischen beiden anzubahnen bestrebt war. Diese Karte schrieb HIGELKE im direkten Vorfeld des Septemberhefts der „Deutschen Schule“, in dem neben PETERSEN maßgebliche seiner Schüler bzw. Anhänger Beiträge veröffentlichten (PETERSEN 1935b; 1935c; SAILER 1935; LÜKING 1935; BEHRENDT 1935; KRICK 1935; RHODE 1935; BORKENHAGEN 1935). Die „Deutsche Schule“ erschien im KLINKHARDT-Verlag, hieraus ergab sich der enge Kontakt zwischen HIGELKE und JULIUS KLINKHARDT. 1935 hatte PETERSEN insgesamt vier Beiträge in der „Deutschen Schule“ veröffentlicht (PETERSEN 1935b–e), einen weiteren im Frühjahr 1936 und einen im Januar 1937 (PETERSEN 1936; 1937a), danach veröffentlichte er bis zu seinem Lebensende dort keinen Beitrag mehr. Im Frühjahr 1938 erschien statt dessen die bereits genannte vernichtende Rezension STURMS zu PETERSENS „Führungslehre“ ausgerechnet in der „Deutschen Schule“. Damit hatte die Zeitschrift den NS-Eliten das Signal für die Distanzierung vom Jenaplan und von PETERSEN gegeben.

So verstanden, wundert es nicht, daß KLINKHARDT, auf HIGELKE zurückgehend, in seinem Schreiben an DÖPP-VORWALD immer wieder BAEUMLER ins Spiel brachte. Denn KLINKHARDT dürfte wenig Interesse verspürt haben, sich mit dem Druck von DÖPP-VORWALDS Habilitationsschrift „die Finger zu verbrennen“. So verstanden, war es nur konsequent, daß er bereits vor der Antwort DÖPP-VORWALDS diesem sein Manuskript zurücksandte. KLINKHARDT und HIGELKE sahen den Graben zwischen der PETERSEN- und der BAEUMLER-Schule offenbar zu Recht als so tief an, daß keine andere Reaktion sinnvoll war:

„Ich lasse Ihnen deshalb zunächst zu meiner Entlastung die Niederschrift gleichzeitig wieder zugehen und würde mich freuen, wenn Sie mit Baeumler zu einer guten Verständigung kämen. Ich hoffe nicht, daß mein heutiges Schreiben Sie enttäuscht, da ich ja von vornherein wesentliche Bedenken, die in den Zeitumständen bedingt sind, gegen die Herausgabe des Buches erhoben habe.“ (Brief KLINKHARDTS an DÖPP-VORWALD vom 08.06.1939; BAK N 1454 Döpp/69 A3)

6 Fazit

Mitte der 1930er Jahre, so die These dieses Beitrags, erschien der Jenaplan für Pädagogen und Bildungspolitiker im NS-Erziehungssystem als eine immer bedeutungsvoller werdende Position und als Konkurrent eigener Pläne. Aber weder eine von den Weisungen des REMs abhängige, primär praxisorientierte NS-Schulreformerschaft in Westfalen noch die positive Aufnahme des theoretischen Anspruchs der nationalsozialistischen Erziehungsideologie DÖPP-VORWALDS durch den „Völkischen Beobachter“ reichten aus, den öffentlich sichtbar gewachsenen Anspruch PETERSENS und der Jenaplan-Pädagogik langfristig durchzusetzen. Angesichts einer im NS-Sinne zu bescheidenen machtpolitischen Grundlage gelang es Mitte der 1930er Jahre nicht, den von seinen Proponenten als ein zentrales NS-Erziehungsprogramm angebotenen Jenaplan dauerhaft in der nationalsozialistischen Erziehungspraxis zu installieren. Gestützt durch den im NS-Erziehungssystem herrschenden, sozialdarwinistisch begründeten Machtkampf setzten sich stärkere Kräfte durch. Daß diese Kräfte, insbesondere die BAEUMLER-Schule, sich praktisch ohne öffentliche Gegenwehr von Seiten der Jenaplan-Proponenten durchsetzen konnten, zeigt, wie begrenzt die praktische Gestaltungsmacht PETERSENS und seines Schüler- und Anhängerkreises Mitte der 1930er Jahre gewesen ist. Anders als BAEUMLER mit ROSENBERG fehlten PETERSEN und der Jenaplan-Pädagogik die Rückendeckung einflußreicher parteiamtlicher Organisationen und Organisatoren.

Seine Niederlage dürfte bei PETERSEN die Einsicht gefördert haben, daß eine von schulpolitischen Bedingungen abhängige Reformarbeit ohne mächtiger parteiamtlicher Lobby kaum Erfolgchancen haben konnte. So wie er sich vor 1933 ADOLF GRIMME zugewandt hatte, näherte er sich nach der Mitte der 1930er Jahre dem Kreis um ASTEL und STENGEL-VON RUTKOWSKI an (SCHWAN 2003c), um dann nach 1945 ein Zweckbündnis mit WALTER WOLF einzugehen (SCHWAN 2003a). Jene für ihn niederschmetternde – weil ihn auf die hinlänglich bekannte defensive Position zurückwerfende – Niederlage Mitte der 1930er Jahre dürfte gleichzeitig seine implizite Kritik an

NS-Verwaltungssystemen und an den „herrschenden Schichten“, wie sie sich in der Führungslehre artikuliert, erklären. Alles andere als politisch naiv, erkannte und benannte er hier den NS-Sozialdarwinismus und die aus ihm folgende Ämter-Polykratie als zwangsläufige Konsequenz nationalsozialistischer Herrschungspraxis:

„Wo Volksgenossen keine lebenswahren und warmen Beziehungen zum Volke und zum Staate ihres Volkes besitzen, weil diese im Regierungs- und Verwaltungssystem des Staates nicht vorhanden sind und nicht gepflegt werden können, weil sie ebensowenig von denen, die auf jenes System den größten Einfluß haben und innerhalb des Volkes machtvolle Kreise, sogenannte ‚führende‘ oder in Wahrheit herrschende Schichten, darstellen, gepflegt, vielleicht sogar von diesen überhaupt nicht gewollt werden, weil ihnen ‚der Kampf Vater aller Dinge‘ ist und Einigkeit im Volke Ende ihres Einflusses und ihrer Macht wäre, dort häufen sich immer die Elemente der Zersetzung, des Verrats, des Aufruhrs. Und in der Schulwelt ist es keineswegs anders.“ (PETERSEN 1937b, S. 77)

Die Niederlage erklärt auch seine spätere Stoßrichtung gegen das REM, das er im Frühjahr 1941 als „völlig isoliert“ ansah, weil es „eben versäumt (habe), die Lehrer zu gewinnen“. Wie PETERSEN allerdings bei nur wenigen Tagen Aufenthalt in Berlin hatte erkennen können, daß im REM „Korruption von oben bis unten genau wie in Rußland, also ‚Verostung‘!!!“ herrsche, blieb sein Geheimnis (Brief an DÖPP-VORWALD vom 04.05.1941, abgedruckt in RETTER 1996b, S. 356 f.). Vielmehr dürften sich hier die Verletzungen, die Mitte der 1930er Jahre geschlagen worden waren, in für PETERSEN typischer Weise bahngebrochen haben.

Die hier resümierten machtpolitischen Aspekte verdeutlichen weitgehend sowohl die fehlende Karriere der Jena-Plan-Praxis als auch PETERSENS Verhalten und die Diskussion über DÖPP-VORWALDS Theorieentwurf. „Theoretisch“, d.h. allein aus den veröffentlichten *Texten*, also ausschließlich ideengeschichtlich, sind die jeweiligen Positionen kaum angemessen analysierbar. Denn rein „theoretisch“ bleibt unverständlich, weshalb BAEUMLER nicht den auch von PETERSEN nach 1933 artikulierten „freiheitlichen Germanismus“ (TILITZKI 2002, S. 560 f.) und sein Eintreten für partikuläre Machtstrukturen sowie seine Skepsis gegenüber einem „Machtstaat“ bzw. gegenüber „orientalische Herrschaftsformen“ honorierte. Als weitere Zone der ideologischen Übereinstimmung hätte in der Frühphase der NS-Herrschaft auch der Rückbezug auf DARRÉ anerkannt werden können (TILITZKI, S. 546 Anm. 864; SCHWAN 2003c) – wenn BAEUMLER denn ein Interesse gehabt hätte, 1934/35 Übereinstimmungen zu signalisieren. Weiter lag BAEUMLERS folgende, bereits vor 1933 gemachte Aussage ganz auf einer Linie, die PETERSEN eben-

falls schon vor und auch nach 1933 vertrat: „Das wirkliche Volk als wahrhaftiges Naturwesen kann sich niemals in das falsche Raubtier des nationalen Staates verwandeln.“ (BAUEMLER zit. nach TILTZKI 2002, S. 567)

„Theoretisch“ – um ein letztes Beispiel anzuführen – bliebe auch unklar, wieso ein vor 1933 eher in Distanz zu PETERSEN stehender Autor wie WILHELM FLITNER dessen Jenaplan Ende 1934, also im Zeitraum seiner größten öffentlichen Beachtung, sehr zustimmend rezensierte:

„Der Jenaer Plan (wie man statt der fremden Sprachform ‚Jenaplan‘ lieber sagen möchte), bezog sich zuerst auf die Grundschule und konnte da vor allem ein gutes Vorbild für die Landschulorganisation abgeben. ... In dem neuen Band (Petersen 1934; T.S.) wird nun deutlicher als bisher, daß diese Organisation nicht nur die Grundschule, sondern auch die *Hauptstufe der Volksschule* erfassen kann, so daß die 8jährige Volksschule 3, die 9- oder 10jährige 4 Stammgruppen umfaßt und in ihre letzte die Aufgabe der Vorlehrzeit mit übernimmt (S. 6 und 18). [Absatz] Welche Vorzüge diese Organisation für das Gemeinschaftsleben, für die Pflege der Sitte, für die freie Bewegung, die selbständige Haltung, die Herausbildung von Führung und Gefolgschaft hat, leuchtet ein. Die zusammenbleibenden Kinder mehrerer Jahrgänge wachsen zu einer familienhaften Volkszelle zusammen. Die Zweifelsfrage wird nur sein, ob im gruppenunterrichtlichen Verfahren die Lernaufgaben der Schule hinreichend bewältigt werden. ... Auch der Gruppenunterricht hat seine innere Disziplin, das Gesetz seines Weges, seine ‚Stufen‘, und wenn sich seine Form durch längere Erfahrung klar herausarbeitet, so steigert sich die Leistung. Es ist für mich kein Zweifel, daß diese Unterrichtsform die rein schulmäßigen Leistungen ... zur selben und nach Bedarf auch zu größerer Höhe führen kann, (sic.) wie andere methodische Formen.“ (FLITNER 1934/35, S. 84 f.; Hervorh. i.O.)

Die positive Bewertung geht mit der Tatsache parallel, daß PETERSEN 1934/35 seine einzigen beiden längeren Artikel in der „Erziehung“ veröffentlichte (PETERSEN 1934/35a; 1934/35b). Insbesondere der erste Artikel hatte programmatischen Charakter. Es ist schon interessant, daß PETERSEN seinen einzigen längeren Artikel in der „Erziehung“ ausgerechnet zu einem Zeitpunkt veröffentlichen konnte, da seine Pädagogik öffentlich „auf der Höhe der Zeit“ zu stehen schien. Das zuvor eher gespannte Verhältnis zwischen dem kulturpädagogischen und dem PETERSEN-Kreis spiegelte sich auch darin wider, daß OTTOMAR WICHMANNs (1933/34, S. 386–388) weitgehend zutreffende und zu anderen Zeiten konstruktive Kritik an PETERSENS Erziehungstheorie sogleich dessen Richtigstellung herausforderte. Zu Recht hatte WICHMANN die für PETERSEN vor 1933 zentrale internationale Ausrichtung betont und ihn in eine „rousseauisch-liberalisierende“ bzw. „liberal-reformerrische“ Richtung eingeordnet. Dem widersprach PETERSEN (1933/34) vehement: „Was auf diesen Seiten über die Arbeit in Jena zu lesen ist, trifft die verwirklichte Absicht nicht.“

Es verwundert angesichts der machtpolitischen Konstellation aber auch nicht, daß sich FLITNERS positive Resonanz nur solange hielt, wie der Jena-Plan ein NS-Erfolgsmodell abzugeben schien. Mit der sich abzeichnenden Wandlung des Jenaplans zu einem „Auslaufmodell“ wandelten sich auch FLITNERS Einschätzungen. FLITNER betonte nun wieder, daß „vor überstürzter, betriebsamer Durchführung dieser Techniken (der „Organisation der Gruppenarbeit“; T.S.) nur gewarnt werden“ könne (FLITNER 1935/36, S. 37). Als Teil des NS-Erziehungssystems paßte sich auch FLITNER den Umständen an. Wer FLITNERS Umschwenken als „Opportunismus“ kennzeichnen möchte, mag jenen Vorwurf erheben. Weiterführend wäre ein solcher Vorwurf jedoch kaum. Allerdings hat wohl jede Geschichte auch ihre Moral.

Quellen und Literatur

Ungedruckte Quellen

Nachlaß HEINRICH DÖPP-VORWALD: Bundesarchiv Koblenz (BAK) N 1454 Döpp:

- II. Unterlagen über Veröffentlichungen: b) „Erziehender Unterricht und menschliche Existenz“ (1932) b) Rezensionen/Korrespondenz (BAK N 1454 Döpp/17 bb)
- II. Unterlagen über Veröffentlichungen: c) „Pädagogischer Realismus als Gegenwartsaufgabe“ (1935) (BAK N 1454 Döpp/18)
- XI. Schriftwechsel mit Verlagen: (A) Zu einzelnen Titeln:
 - (2) „Pädagogischer Realismus als Gegenwartsaufgabe“ (BAK N 1454 Döpp/69 A2)
 - (3) „Erziehungswissenschaft u. Philosophie der Erziehung“ (BAK N 1454 Döpp/69 A3)
- XIII. Anhang: später hinzugekommenes Material: (C) Material zu späteren Aufsätzen
 - (2) A5-Hefter „Organologische oder anthropologische Grundlegung der Erziehungswissenschaft“ mit div. Einlagen (BAK N 1454 Döpp/85 2e)

Gedruckte Quellen

BEHRENDT, F.: Praktisches aus dem Jena-Plan für alle Schulen. In: Die Deutsche Schule 39 (1935), S. 416–423.

- BORKENHAGEN, H.: Schulreisen der Schulgemeinde der Universitätsschule in Jena. In: Die Deutsche Schule 39 (1935), H. 9, Beilage: Lebensnaher Volksschulunterricht, S. 1–8.
- BRUNNENGRÄBER, H.: Döpp-Vorwald, Dr. Heinrich: Pädagogischer Realismus als Gegenwartsaufgabe. In: Literarischer Ratgeber 32 (1935/36), S. 64.
- DÖPP-VORWALD, H.: Erziehender Unterricht und menschliche Existenz. Weimar 1932.
- DERS.: Zehn Jahre Erziehungswissenschaftliche Anstalt 14. Mai 1924 bis 14. Mai 1934. In: Mitteilungen aus der „Erziehungswissenschaftlichen Universitäts-Anstalt“ zu Jena. Weimar 1934, H. 6, S. 21–27.
- DERS.: Pädagogischer Realismus als Gegenwartsaufgabe. Weimar 1935.
- DERS.: Erziehungswissenschaft und Philosophie der Erziehung. Berlin 1941.
- EDELMANN, M.: Neue Bücher zur deutschen Geschichte, zu Erziehung und Geschichtsunterricht. In: Vergangenheit und Gegenwart 36 (1936), S. 281–288.
- ERXLEBEN, W.: Heinrich Döpp-Vorwald, Pädagogischer Realismus als Gegenwartsaufgabe. In: Der Deutsche Volkserzieher 1 (1936), H. 21, S. 1001 f.
- FLITNER, W.: Die Praxis der Schulen nach P. Petersens Jenaplan. In: Die Erziehung 10 (1934/35), S. 82–86.
- DERS.: Eine Rundfrage über die Gruppenarbeit in der Schule. In: Die Erziehung 11 (1935/36), S. 37–42.
- GOHLKE: Dr. Heinrich Döpp-Vorwald: Pädagogischer Realismus als Gegenwartsaufgabe. In: NS-Erzieher. Bundesblatt des Nationalsozialistischen Lehrerbundes – Gau Danzig 4 (1936), 11. Folge, S. 187.
- GRUENEBERG, H.: Landschaftliche Schulpolitik. Gedanken zur Neugestaltung des Mittelbaus der deutschen Schule. Frankfurt a.M. 1933.
- DERS.: Dr. Heinrich Döpp-Vorwald, Pädagogischer Realismus als Gegenwartsaufgabe. In: Soziale Praxis 44 (1935), S. 830.
- HERRLE, T.: Pädagogischer Realismus als Gegenwartsaufgabe. In: Pädagogische Schwartzsche Vakanzen-Zeitung 65 (1935), Nr. 27, o.S.
- HIGELKE, K. (Hrsg.): Völkisches Lehrgut. Leipzig 1934.
- DERS. (Hrsg.): Neuland in der deutschen Schule. Beiträge zur praktischen Volksschularbeit. Leipzig 1937.
- DERS.: Neubau der Volksschularbeit. Plan, Stoff und Gestaltung nach den neuen Richtlinien des Reichserziehungsministeriums. Leipzig 1940.
- KIEHN, L.: Heinrich Döpp-Vorwald, Pädagogischer Realismus als Gegenwartsaufgabe. In: Deutsche Literaturzeitung 57 (1936) 8, Sp. 310–316.

- K.M.=Kl.: Dr. Heinrich Döpp-Vorwald: „Pädagogischer Realismus als Gegenwartsaufgabe“. In: Deutsches Schrifttum. Beilage zum ‚Völkischen Beobachter‘ (Ausgabe 167) vom 16. Juni 1935, o.S.
- KOPP, F.: Volkhafte Heimatkunde. In: Bayerische Lehrerzeitung 69 (1935), S. 768–771.
- KRICK, W.: Der Jena-Plan und die dorfeigene Schule. In: Die Deutsche Schule 39 (1935), S. 423–427.
- KÜHNEL, C.: Döpp-Vorwald, Pädagogischer Realismus als Gegenwartsaufgabe. In: Zeitschrift für angewandte Psychologie und Charakterkunde 51 (1936), S. 385 f.
- LANG, H.: Völkische Erziehung – auch durch den Rechenunterricht. In: Bayerische Lehrerzeitung 69 (1935), S. 641–644, S. 653 f.
- LÜKING, H.: Versuch einer heimatgebundenen Gruppenunterrichtsschule im Kreis Lübbecke i. W. In: Die Deutsche Schule 39 (1935), S. 410–416.
- O.V.: Döpp-Vorwald, Heinrich, „Pädagogischer Realismus als Gegenwartsaufgabe“. In: Pädagogische Warte 42 (1935), S. 711.
- O.V.: Döpp-Vorwald, Dr. Heinrich: Pädagogischer Realismus als Gegenwartsaufgabe. In: Neue Wege 9 (1936), H. 1, S. 48 (a).
- O.V.: Das Wesen einer neuen Erziehungswissenschaft I. Grundsätzliche Aufgaben (Sammelrez.). In: Deutsche Höhere Schule 3 (1936), S. 36 (b).
- Ohne Autor: Döpp-Vorwald, H. Pädagogischer Realismus als Gegenwartsaufgabe. In: Nationalsozialistisches Bildungswesen 3 (1938), 1, S. 62.
- PETERSEN, P.: Berichtigung. In: Die Erziehung 9 (1933/34), S. 528.
- DERS.: (Hrsg.): Die Praxis der Schulen nach dem Jena-Plan. Weimar 1934.
- DERS.: Der Jena-Plan, eine Ausgangsform für die neue deutsche Schule. In: Die Erziehung 10 (1934/35), S. 1–8 (a).
- DERS.: Nationalpolitische Bildung der menschlichen Sittlichkeit. In: Die Erziehung 10 (1934/35), S. 208 – 218 (b).
- DERS.: Von der Methodik zur Pädagogik des Unterrichts. In: Bayerische Lehrerzeitung 69 (1935) S. 254–258, S. 297–300 (a).
- DERS.: Gruppenarbeit nach dem Jenaplan. In: Die Deutsche Schule 39 (1935) S. 393–403 (b).
- DERS.: Gemeinschaftspädagogik rings um die öffentliche Schule! Warum nun nicht auch in allen Schulen? In: Die Deutsche Schule 39 (1935), S. 431–436 (c).
- DERS.: Auf dem Wege zu neuen Formen religiöser Unterweisung in der Schule. In: Die Deutsche Schule 39 (1935), S. 9–14 (d).

- DERS.: Die erziehungswissenschaftlichen Grundlagen des Jenaplanes im Lichte des Nationalsozialismus. In: Die Schule im Nationalsozialistischen Staat 11 (1935), Nr. 6, S. 1–5 (e).
- DERS.: Der zeitgeschichtliche Hintergrund des Religionsunterrichts und die Verantwortung der deutschen Schule. In: Die Deutsche Schule 40 (1936), S. 169–173.
- DERS.: Die Führung im Unterricht. In: Die Deutsche Schule 41 (1937) S. 1–6 (a).
- DERS.: Führungslehre des Unterrichts. Berlin/Leipzig 1937 (b).
- RHODE, K.: Die große Wende in meiner Schularbeit. In: Die Deutsche Schule 39 (1935), S. 427–431.
- SAILER, H.: Körperbildung und Pflege der Innerlichkeit. In: Die Deutsche Schule 39 (1935), S. 403–410.
- SCHLEMMER, H.: Evangelische Gedanken zu Rosenbergs „Mythus“. 2. Aufl., Görlitz 1935.
- DERS.: Heinrich Döpp-Vorwald: Pädagogischer Realismus als Gegenwartsaufgabe. In: Protestantenblatt 69 (1936), Nr. 10, Sp. 157 f.
- SIMONIC, A.: Rezension. In: Pädagogischer Führer 85 (1935), 10, S. 990.
- STAHLMANN: Rezension. In: Die Scholle 12 (1936), H. 7, S. 1 f.
- STURM, K.F.: Die pädagogische Reformbewegung der jüngsten deutschen Vergangenheit. Ihr Ursprung und Verlauf, Sinn und Ertrag. Osterwieck 1930.
- DERS.: H. Döpp-Vorwald, Erziehender Unterricht und menschliche Existenz. In: Die Deutsche Schule 36 (1932), S. 343.
- DERS.: Von der pädagogischen Reformbewegung zur völkischen und politischen Erziehung. 2. Aufl., Osterwieck 1933.
- DERS.: Das neue Buch. Zur Grundlegung der neuen Erziehungswissenschaft. In: Die Deutsche Schule 39 (1935), S. 439–442 (a).
- DERS.: Deutsche Erziehung im Werden. Von der pädagogischen Reformbewegung zur völkischen und politischen Erziehung. 3. Aufl., Osterwieck 1935 (b).
- DERS.: Eine Führungslehre des Unterrichts? In: Die Deutsche Schule 42 (1938), S. 111–113.
- VANSELOW, M.: Kulturpädagogik und Sozialpädagogik bei Kerschensteiner, Spranger und Litt. Berlin 1927.
- DERS.: Metaphysik der Erziehung. Berlin 1930.
- DERS.: Die höhere Schule im neuen Staat. Leipzig 1934.
- DERS.: Heinrich Döpp-Vorwald, Pädagogischer Realismus als Gegenwartsaufgabe. In: Zeitschrift für Deutschkunde 49 (1935), S. 562.
- VOIGTLÄNDER, W.: Geschichte und Erziehung. Langensalza u.a. 1934.

WICHMANN, O.: Literaturbericht zur Allgemeinen Didaktik. In: Die Erziehung 9 (1933/34), S. 369–390, S. 491–502.

Literatur

- BÖHME, G.: Das Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht und seine Leiter. Neuburgweier 1971.
- BOLLMUS, R.: Das Amt Rosenberg und seine Gegner. Studien zum Machtkampf im nationalsozialistischen Herrschaftssystem. Stuttgart 1970.
- DUDEK, P.: Peter Petersen: Reformpädagogik in der SBZ und in der DDR 1945–1950. Eine Fallstudie. Weinheim 1996.
- HEIBER, H.: Universität unterm Hakenkreuz. T. II, Bd. 2. München 1994.
- HESSE, A.: Die Professoren und Dozenten der preußischen Akademien (1926–1933) und Hochschulen für Lehrerbildung (1933–1941). Weinheim 1995.
- HÜTTENBERGER, P.: Nationalsozialistische Polykratie. In: Geschichte und Gesellschaft 2 (1976), S. 417–442.
- JOHN, J./JAHN, V./ARNOLD, L. (Hrsg.): Die Wiedereröffnung der Friedrich-Schiller-Universität Jena 1945. Dokumente und Festschrift. Rudolstadt/Jena 1998.
- KERSHAW, I.: Der NS-Staat. Hamburg 1999.
- RETTNER, H. (Hrsg.): Reformpädagogik zwischen Rekonstruktion, Kritik und Verständigung. Beiträge zur Pädagogik Peter Petersens. Weinheim 1996 (a).
- DERS.: (Hrsg.): Peter Petersen und der Jenaplan. Von der Weimarer Republik bis zur Nachkriegszeit. Weinheim 1996 (b).
- SCHWAN, T.: Die Petersen-Rezeption 1948 bis 1984 in der Bundesrepublik: Vergessene Geschichte als Schlüssel zur sogenannten Petersen-Debatte in der bundesdeutschen Pädagogik. In: PEHNKE, A. u.a. (Hrsg.): Anregungen international verwirklichter Reformpädagogik. Frankfurt a.M. u.a. 1999, S. 656–684.
- DERS.: Die „Kernzeit“ der Petersen-Debatte in der bundesdeutschen Pädagogik 1989 bis 1992. Prolegomena zu einer historischen Verortung. In: Pädagogische Rundschau 54 (2000), S. 285–303 (a).
- DERS.: Die Petersen-Rezeption in der Bundesrepublik Deutschland 1948 bis 1960. Braunschweig 2000 (b).
- DERS.: Zum Scheitern Peter Petersens und des Jenaplans im NS- und sich formierenden SED-Staat. In: RETTER, H. (Hrsg.): Neue Studien zur Reformpädagogik. (Arbeitstitel) Bad Heilbrunn 2003 (a) (i.Dr.).

- DERS.: Die Entpolitisierung Peter Petersens durch seine Schüler und Anhänger. Zur Genese des Petersen-Bildes in der deutschen Nachkriegspädagogik. In: RETTER, H. (Hrsg.): Neue Studien zur Reformpädagogik. (Arbeitstitel) Bad Heilbrunn 2003 (b) (i.Dr.).
- DERS.: Ein politisch naiver, opportunistischer Theoretiker? Peter Petersen und der Nationalsozialismus – Stand und Probleme der Forschung. In: HOBFELD, U. u.a. (Hrsg.): „Kämpferische Wissenschaft“. Studien zur Universität Jena im Nationalsozialismus. Weimar 2003 (c) (i.Dr.).
- STEINHAUS, H.: Von der pädagogischen Reformbewegung zur völkischen und politischen Erziehung. Der Erziehungswissenschaftler Karl Friedrich Sturm und der Nationalsozialismus. In: Pädagogische Rundschau 41 (1987), S. 693–719.
- TILITZKI, C.: Die deutsche Universitätsphilosophie in der Weimarer Republik und im Dritten Reich. Berlin 2002.
- WILDE, H.: Die Landschulreform 1933–1936 im Kreis Lübbecke. In: Mitteilungen des Mindener Geschichtsvereins 72 (2000), S. 39–87.

Anschrift des Autors:
Dr. Torsten Schwan
Moorlandstr. 22A, 49088 Osnabrück
E-Mail: Torsten.Schwan@gss-Osnabrueck.de

Kein Ort, nirgends. Gedanken zum Berliner jüdischen Salon¹

1 Zeitzeichen

Ein jüngst im „Style and Entertainment“ – Teil des *New York Times Magazine* – erschienener Artikel bietet einen Eindruck vom New Yorker Gesellschaftsleben. Er trägt den Titel „Whiskey à Go-Go“ und beschreibt HOPE ATHERTON, eine junge, modische Frau, die es sich zur Aufgabe gemacht hat, „den Salon neu zu erfinden“.² „Um zu verstehen, warum ‚sich alles um HOPE ATHERTON dreht‘, wie die Leute sagen, müssen wir zu erklären versuchen, wie die sogenannte New Yorker Gesellschaft beschaffen ist“ (S. 119), schreibt der Journalist WILLIAM NORWICH:

„Sind Sie sportbegeistert? Dann stellen Sie sich eine Arena vor, in der verschiedene Spiele bereits angelaufen sind. Baseball, Football, Tennis, Synchronschwimmen ...alles Mögliche. Nun schauen Sie sich die Arena an, wo die guten Leute von New York die Spieler sind, das soziale Leben ein Spiel ist, die Regeln kompliziert sind und sich jederzeit ändern können. Die Spieler teilen sich in verschiedene Teams auf – uptown, downtown und dazwischen – und jedes Team tritt einem der vielen Clubs bei, um am Wettbewerb teilzunehmen, um zu gewinnen, zu verlieren und den Tag heranzuwünschen, an dem sie, die Spieler, sich in eine Hall of Fame zurückziehen können, Dividenden erwarten und Hermès Handtaschen.

Wie im Sport kann nichts ein Team so sehr stärken wie neues Blut. In gesellschaftlicher Hinsicht: Seit der erste Mann in Szene trat, gibt es diese cleveren jungen Dinger – bitte nennen Sie sie nicht Rookies –, die voller Pizzazz sind und eine Vorliebe für das Rampenlicht zeigen. Und da kommt nun Hope Atherton (27) ins Spiel, eine Künstlerin, die an der Rhode Island School of Design Malerei studiert hat, und auf einer 400 Mor-

1 Eine erste Fassung dieses Aufsatzes, die sich auf die Bedeutung des Begriffes „makom“ für den Berliner Salon bezog, bildete den Eröffnungsvortrag des Postgraduiertenkollegs „Makom – Ort und Orte im Judentum“ an der Universität Potsdam. Ich danke CHRISTOPH SCHULTE, der mich im September 2002 zu diesem Vortrag eingeladen hatte. Meine Ausführungen zu REGINA FROHBERG und ihrem Werk beruhen auf meiner Arbeit „Zur Pathologie des Salons ...“ (WEISSBERG 2001).

2 The New York Times Magazine v. 6. Oktober 2002, Section 6, S. 119.

gen großen Farm in Warrenton, CA geboren und großgeworden war, wo man, wie sie sagt, „so weit man auch blickte, nachts nie ein Licht sehen konnte“.

Sie hat die Rehaugen einer Edie Sedgwick und die Wendigkeit von Audrey Hepburns Holly Golightly, aber sie hat auch die wahre Härte und den Intellekt von – na, da fällt mir die junge Elizabeth Hartwick ein. Mit 27 Jahren genießt Hopey, wie ihre Freunde sie nennen, sicherlich ‚das Leben‘, und ‚das Leben‘ – das Leben einer Neo-Bohème, das Team nämlich, in dem sie und ihre Freunde spielen – es mag sie auch ...

Hopey gibt sogar Gesellschaften bei sich zuhause – mittwochs, etwa einmal im Monat, als eine Art lockeren, unkomplizierten Salon, den sie ‚Whiskey Wednesday‘ nennt. Da gibt’s nur Einfaches: ein paar Flaschen Whiskey, kleine Gruppen von Freunden und, wenn genug Geld da ist, oder jeder dazu beiträgt, Fertiggessen von Rice, das ihrem Freund David Selig gehört und sich ganz in der Nähe in der Mott Street befindet.

‚Mein einziger Tip für eine Party‘, sagt Hopey, und bereitet sich für ihr jüngstes Treffen vor, ‚ist, die Gäste gar nicht zu unterhalten – einfach zu sein.“ (S. 119 f.)

In einem Kasten neben dem Artikel und den ihn begleitenden Photographien des beschriebenen New Yorker Sets zitiert NORWICH andere „große Salonistas“ (S. 119), die HOPEYS Ahnenreihe von Gastgeberinnen bilden. Unter ihnen befindet sich eine jüdische Berliner Salonnière des späten 18. Jahrhunderts, HENRIETTE HERZ. HENRIETTES Teegesellschaften und HOPEYS „whiskey à go-go“ mögen um Jahrhunderte und Kontinente getrennt sein. Aber die wöchentlichen Berliner und die monatlichen New Yorker Treffen erscheinen hier beide als Evidenz von „Stil“, sie zeigen begehrenswerte Orte, an denen man sich befinden sollte, oder wo man gewesen sein sollte, um „einfach zu sein“.

Der Berliner Salon, der hier zitiert wird und der seine eigene rehägige Gastgeberin hatte, wurde tatsächlich im 18. Jahrhundert als wichtiger gesellschaftlicher Treffpunkt in FRIEDRICH NICOLAIS Beschreibung der Stadt erwähnt. NICOLAIS Bericht war für Besucher der Stadt bestimmt und bei Touristen allgemein beliebt (NICOLAIS 1786/1995). Es war bekannt, daß HENRIETTE Philosophen und Schauspielerinnen in ihrem Haus versammelte, und jüdische Frauen und der preußische Landadel trafen sich dort zu regelmäßigen Gesprächen und zum Tee. In NORWICHs Bericht scheint HOPEY die soziale Herkunft ihrer Besucher und Besucherinnen nicht weiter zu beachten. Wichtig für sie ist hingegen das Stilbewußtsein (ihrer Gäste) und der Ort (des Salons). „Uptown“- und „downtown“-Sets formen rivalisierende Teams. Und diejenigen, die an gutem Aussehen und modischem Stil reich sind, müssen nicht einmal das Bargeld für ein Abendessen besitzen.

NORWICHs Feier eines neu erfundenen, wiederbelebten Salons impliziert die Feier seiner Vorgänger. Aber sahen Gastgeberinnen wie HENRIETTE HERZ ihren „tea à go-go“ als begehrenswertes Ereignis? Wie erschien der damalige Salon ihr und ihren jüdischen Freundinnen?

2 Ortsbegehung

Das Berlin des 18. Jahrhunderts war keine Metropole, aber es war eine schnell wachsende Stadt von Soldaten, Bürokraten und Händlern. Das heutige New York mag neue Einwanderer aus Afrika, Asien und den Karibischen Inseln anziehen (obwohl vielleicht nur wenige von ihnen stilvoll genug sind, um in HOPEYS Salon Eingang zu finden). Das Berlin des 18. Jahrhunderts wies Immigranten aus vielen europäischen Ländern auf, darunter größere Gemeinden von Hugenotten und Juden. Die meisten dieser Juden lebten bereits seit ein oder zwei Generationen in Berlin und viele hatten vor kurzem die jüdisch-deutsche Sprache gegen das Deutsch ihrer christlichen Umgebung eingetauscht. Die reichen jüdischen Familien erzogen ihre Töchter gut; sie stellten Tanzlehrer ein und gaben ihnen Französischunterricht. HENRIETTE HERZ zum Beispiel war die Tochter eines Arztes, BENJAMIN DE LEMOS, der dem jüdischen Krankenhaus in Berlin vorstand. Sie lernte mehrere Fremdsprachen, darunter Italienisch und Sanskrit, und war mit einem prominenten Arzt verheiratet, MARCUS HERZ, der philosophisch geschult war und sich als Schüler IMMANUEL KANTS verstand. HERZ sollte die Nachfolge von DE LEMOS am jüdischen Krankenhaus antreten.

Aber das Ehepaar HERZ besaß ebensowenig wie andere Berliner Juden preußische Bürgerrechte, und keinem der Ehepartner gehörte ein großer Bauernhof, von dem er oder sie nach Berlin flüchten konnten. Ihr „Ort“ in dieser Stadt – „uptown“ oder „downtown“ – war viel schwieriger zu definieren. Die freie Reichstadt Frankfurt, die kurze Zeit zu Preußen gehörte, hatte für ihre Juden einen festen Ort eingerichtet, die Judengasse. Die Judengasse galt als das berüchtigtste Ghetto Deutschlands; eng drängten sich dort Dutzende Häuser aneinander und versperrten den Bewohnern den Blick zum Himmel. In Berlin hingegen gab es kein Ghetto im räumlichen Sinn. Die Juden lebten, wie STEVEN LOEWENSTEIN zeigt, zwar im Zentrum der Stadt konzentriert – zumeist in der Nähe der alten Synagoge, die sie am Samstag zu Fuß erreichen konnten – aber immer in Nachbarschaft mit anderen Berlinern, die zu dieser Zeit in der Regel auch nicht seit Generationen in der Stadt wohnten, sondern aus anderen Gegenden stammten, und bisweilen sogar anderssprachiger Herkunft waren (LOEWENSTEIN 1983; DERS. 1994). Die Nachbarschaft der verschiedenen Bevölkerungsgruppen erleichterte eine wechselseitige Kommunikation, bedingte sie aber nicht unbedingt über Geschäftsbeziehungen hinaus und ermöglichte nur langsam ein gemeinsames Wissens- und Bildungsgut.

Aber die Frage nach der Zugehörigkeit ging über das Haus und das Viertel hinaus und betraf Berlin und schließlich Preußen selbst. Es wäre schwie-

rig, Berlin oder Preußen als jüdischen Heimatort zu bezeichnen. Gerade im späten 18. Jahrhundert wurde ein neu bestimmter Begriff der „Nation“ etabliert, der Sachsen, Preußen, Bayern oder auch Schwaben als eine Gemeinschaft, „Deutschland“ genannt, präsentieren sollte, der im deutschsprachigen Raum einen idealen Verbund dutzender Staaten bilden sollte. Die Juden wurden zu dieser Zeit ebenfalls als eine „Nation“ bezeichnet, aber es kam ihnen dabei kein Ort zu, denn sie hatten ihr „eigentliches“ Land, Palästina, ja bereits verloren. In diesem neuen Deutschland waren sie heimatlos.

Als Johann GOTTFRIED HERDER versuchte, einen neuen Begriff einer deutschen Nation zu definieren, beschrieb er zunächst die Juden (HERDER, Bd. XXIV; WEISSBERG 1994b). Juden waren nach ihm ein nomadisches Volk, und ein Volk, das seine eigentliche Heimat verloren hatte. Der Verlust einer „Heimat“ und tatsächlich der Verlust eines „Heimatgefühls“, definiert als „Heimatlosigkeit“, kennzeichne die Juden und stelle sie in Kontrast zu ihrer deutschen Umgebung. In seinen „Ideen zur Philosophie der Geschichte der Menschheit“ (1787) schreibt HERDER sogar über jüdische „Parasiten“, und dieser Begriff muß innerhalb dieses Kontextes verstanden werden (HERDER, Bd. XIV, S. 67). Der Begriff ist nicht einfach negativ, sondern soll den temporären Status eines Volkes designieren, dem das Gefühl einer Dazugehörigkeit bereits seit langem abhanden gekommen ist.

Die Bestimmung dieser Heimatlosigkeit – die paradoxerweise selbst zu einem durchaus deutschen Begriff wurde – zeigte sich auch in den Schriften derjenigen Juden, die gerade im späten 18. Jahrhundert einen Weg in die Akkulturation begannen und sich der gleichen deutschen Sprache bedienen wollten wie ihre nichtjüdischen Nachbarn, welche die Bürgerrechte Berlins oder Frankfurts oder Weimars besitzen durften. Ortlos zu sein, das war die Bestimmung der Juden, die im späten 18. Jahrhundert keine Bürgerrechte besaßen, oft keine feste Aufenthaltsgenehmigung, die sich die deutsche Sprache und die deutsche Kultur aneignen mußten; ortlos zu sein, das war das Leid des „ewigen Juden“ der antisemitischen Propaganda, die dann im 19. Jahrhundert entwickelt wurde. Und Juden, die ortlos waren, mangelte es nicht nur an der Heimat, sondern sogar an dem rechten Körper, den sie bewohnen konnten. So skizzierte RAHEL LEVIN bereits um 1790 ein anderes, neues, „modernes“ Wesen, das nicht religiös bestimmt war, sondern sich mittels seines Körper definieren wollte. Dabei träumte RAHEL von Livländern, die zu dieser Zeit nicht nur ein Land besaßen, sondern auch blaue Augen, blondes

Haar und einen aufrechten Gang.³ „Ich sehe also der Welt zu“, bemerkt sie, und beschreibt sich hier nicht als Frau, die ihren Ort verloren hatte, sondern als Frau, die einen solchen nie besaß. Sie ist nichts anderes als eine Voyeurin der Welt:

„Das Leben, die Natur, ist für mich da. Berechnen Sie also die Lutte in meinem Leben; die großen, die kleinen bitteren Momente. Mit dem schärfsten Bewußtsein über mich selbst. Mit der Meinung, daß ich eine Königin (keine regierende) oder eine Mutter sein müßte: erlebe ich, daß ich grade nichts bin. Keine Tochter, keine Schwester, keine Geliebte, keine Frau, keine Bürgerin Einmal.“⁴

„Nichts“ zu sein, heißt jedoch, nicht nur keinen Ort zu besitzen, sondern auch keine Geschichte zu haben, denn was wäre die Geschichte dieses Nichts? Und konnte das Judentum sich überhaupt eine Geschichte geben, wo es sich doch nur an der Auslegung der Heiligen Schrift orientierte – einer Schrift, die selbst zu dem einzigen festen Ort ihrer Existenz gedieh? „Was für eine Geschichte!“, klagt RAHEL am Ende ihres Lebens und beschreibt sich als eine aus Palästina Geflüchtete (VARNHAGEN 1834). Aus Palästina? Einem Land, in dem sie nie gewesen war?

In Deutschland jedenfalls sind Juden lediglich Gäste. HERDER betont in seinen Schriften, etwa in seinem Aufsatz zur „Bekehrung der Juden“, den Besuchsstatus dieses Volkes, und Deutschland wird dabei selbst als eine Art Salon beschrieben, der qualifizierende Einladungen an seine jüdischen Gäste vergibt. So sind manche Berliner Juden Empfänger von Schutzbriefen, welche die Konditionen ihres Aufenthalts genau bestimmen, während die große Zahl der Berliner Juden selbst einen solchen Brief vermissen und willkürlich ihres Aufenthaltsortes beraubt werden können. Eine Generation später und bereits nach der ersten preußischen Judenemanzipation von 1812 wird HEINRICH HEINE den Topos wieder aufnehmen und die religiöse Konversion als eine andere Form eines solchen Einladungsbriefes beschreiben, indem er sie als „entrée billet“ für die deutsche Kultur (und Gesellschaft) sieht.⁵ Und hier erkennen wir eine paradoxe Situation. Gerade zu der Zeit, da Juden ganz öffentlich Deutschland – Preußen, Berlin – als Heimat abgesprochen, ihr fester Ort in der Gesellschaft in Frage gestellt wurde, konnten jüdische Frauen einen Ort schaffen, der vielleicht nicht als ihre Heimat, aber doch als ihr Heim gefeiert wurde. Und sie gaben ihre eigenen Schutzbriefe aus, Einla-

3 R. LEVIN, Brief an DAVID VEIT, 12. Dezember 1794.

4 R. LEVIN, Brief an FRIEDRICH DE LA MOTTE FOUQUÉ, 26. Juli 1809.

5 Siehe auch die Diskussion dieser Aussage bei PETERS 1997.

dungen für Teegesellschaften, die selbst an Aristokraten verschickt wurden und sogar an einen preußischen Prinzen. Wie war dies möglich?

3 Frauenrollen

Trotz der Tatsache, daß Berlin den Juden keine Heimat sein konnte und wollte, sahen jüdische Philosophen wie SALOMON MAIMON die Stadt dennoch als ein neues Jerusalem (MAIMON 1984; WEISSBERG 1994a), als eine Stadt, wo das Studium, und dies heißt die jüdische Lehre, gefördert wurde. Es war allerdings ein Studium, das sowohl durch die Fragilität der eigenen Existenz wie auch durch divergente Assimilationswünsche immer wieder in Frage gestellt wurde. Diese Wünsche wurden gerade durch die Interaktionen zwischen Juden und Christen begünstigt, die durch die Abwesenheit jeglicher formaler Ghettomauern gefördert wurde. Ende des 18. Jahrhunderts beispielsweise begannen Berliner Juden nicht nur deutsch zu sprechen, sondern auch deutsch zu schreiben und sogar deutsche Schriften zu publizieren.

In keiner anderen Stadt gab es so viele Gelehrte, die sich um und nach MOSES MENDELSSOHN nicht nur mit hebräischen Schriften und jüdischer Erziehung beschäftigten, sondern ebenfalls versuchten, sich die Schriften deutschsprachiger Philosophen, vor allem KANTS Werke, anzueignen, hebräische Schriften ins Deutsche zu übertragen und jüdische Religionsgesetze neu zu interpretieren. Einmal der deutschen Sprache bewußt verbunden, ließ sich MENDELSSOHN durch seinen Nachbarn GOTTHOLD EPHRAIM LESSING verleiten, über Ästhetik zu arbeiten. MARCUS HERZ, in Königsberg als Medizinstudent immatrikuliert – dies war auch die einzige Fakultät, die Juden offenstand –, besuchte neben den naturwissenschaftlichen Veranstaltungen die Vorlesungen KANTS. In den philosophischen Zeitschriften der Aufklärung oder KARL PHILIPP MORITZ' erstem psychologischen Journal, dem „Magazin zur Erfahrungsseelenkunde“, publizierten dann eine Reihe jüdischer Autoren – und für ein nichtjüdisches Publikum.⁶ Diese neue „jüdische Aufklärung“ oder Haskalah, die sich so bewußt auch nach „außen“ wandte, wurde wie der Handel oder das Bankgeschäft vor allem von jüdischen Männern getragen. Stellt der „Salon“ der jüdischen Frauen ein Gegenmodell dazu dar?

6 Gnothi Sauton oder Magazin zur Erfahrungsseelenkunde. Zu den jüdischen Autoren des Magazins gehörten MOSES MENDELSSOHN, DAVID VEIT, LAZARUS BENDAVID, SALOMON MAIMON, MARCUS HERZ.

Der Handel, der die ersten Juden im späten 17. Jahrhundert nach Berlin führte, und das Studium, wie es dann vor allem im Zuge der Aufklärung Juden und Nichtjuden verband, waren männliche Bereiche. Aber sie bildeten auch die Grundlagen für die Berliner Teegesellschaften der jüdischen Frauen des späten 18. Jahrhunderts. HENRIETTE (wie auch andere jüdische Salonnières) nahmen sich die Treffen im MENDELSSOHNschen Haus als ein Vorbild (WILHELMY 1989, S. 41). Dort lud der berühmte Philosoph bereits Mitte des 18. Jahrhunderts – und um die Zeit ihrer Geburt – christliche Publizisten und orthodoxe Juden zum Tee, und seine Frau FROMET reichte Mandeln und Rosinen.

Für die Generation seiner Töchter war es wiederum eine Sache des Raumes. RAHELs Vater, LEVIN MARCUS, war Bankier und Diamantenhändler, und er lieb Aristokraten wie Schauspielern Geld. Gerade diese Kunden bildeten den Grundstock für den sozialen Kreis, den seine junge, energische älteste Tochter in den 90er Jahren, nach seinem Tode, in seinem Haus zusammenführen sollte. Über den jüdischen Salon der HENRIETTE, der etwas früher entstand, gibt es den folgenden Bericht des Künstlers JOHANN GOTTFRIED SCHADOW, der auf die Geographie der Wohnung Bezug nimmt:

„Marcus Herz als praktischer Arzt und als Verfasser der Abhandlung vom Schwindel, außerdem witziger Kopf, stand allgemein und auch bei seinen Kollegen in hoher Achtung. Des Lavoisier Entdeckungen hatten ihn dermaßen bezaubert, daß er kostbare Apparate herbeischaffte, um uns an Nachmittagen Experimente vorzutragen. Als leidenschaftlicher Tabakraucher blieb er Herr in seinem Zimmer. Hier empfing er an den Gesellschaftsabenden junge Ärzte, durchreisende Gelehrte, unter denen nur namentlich anzuführenden Geheimrat Selle, der Königliche Leibarzt; N. Kunth, Erzieher der berühmten Brüder Wilhelm und Alexander von Humboldt; Klaproth; Staatsrat Karsten etc.

Im Salon der Hausfrau daneben waren zugleich mehrere jüngere Männer, der deutschen Dichtkunst ergeben, das hierin Neuerscheinende bebringend, besprechend, rezitierend und kritisierend. Von den vielen Namen sind wenige in der Erinnerung geblieben: der Schwede Brinckmann, von dem Verse im Druck erschienen; Woltmann, auch Geschichtsschreiber; einer namens Meyer, Almanach versifax; Meyering; von Kleist und die Gebrüder Grafen Dohna; der ältere Graf wurde Staats-Minister, der jüngere bekleidete mehre Gesandtschaften. Der berühmte Schleiermacher kam mehre Jahre später hinzu.“⁷

7 SCHADOW 1849, S. XIX–XX. Nach SCHADOW öffnete das Ehepaar HERZ sein Haus zweimal in der Woche Gästen. SCHADOW lernte dort auch seine zukünftige Ehefrau MARIANE kennen, die Tochter eines jüdischen Juweliers aus Wien.

So entstand der Berliner Salon, hier noch allein als Raum verstanden, sozusagen als Arbeitsteilung, als ein den Geschäften nachfolgendes oder sich neben der aufklärerischen Wissenschaft betätigendes Unternehmen. Und er verlangte einen Raum für sich. Dieser Raum war nicht luxuriös und stand sonst eigentlich nicht im Mittelpunkt. Er war „nebenan“, wie im HERZschen Haus, und obwohl RAHEL wahrscheinlich ebenso das Wohnzimmer des elterlichen Hauses für ihre Gesellschaften benützte, sprach sie ganz deutlich von ihren „Dachstubenwahrheiten“, benannt nach dem Raum, in dem sie sich sonst zurückzog.⁸ Um wichtig zu werden, mußte der Salon zuerst nebensächlich sein.

Dabei war die Ausgrenzung des Berliner Salons bereits doppelt gegeben. Die Nebenzimmer befanden sich in jüdischen Häusern, daher in den Häusern derjenigen, die weder Bürgerrecht besaßen noch eigentlich am politischen oder kulturellen Leben der Staatsminister und Philosophen, die ihn (unter anderem) besuchten, teilhaben konnten. Gerade als gesellschaftlich Außenstehende nahmen die Juden jedoch eine besondere Stellung ein. Sie konnten Menschen verschiedener sozialer Bereiche zusammenbringen; vermitteln, was sonst kaum als vermittelbar galt; einen Treffpunkt offerieren, der so inoffiziell war, daß er offiziellen Ruhm erlangen konnte.

Schauspieler waren eigentlich kaum gesellschaftsfähig, Mätressen wurden nur selten in die bessere Gesellschaft eingeführt. In den jüdischen Häusern trafen sie auf Aristokraten, Literaten, selbst Theologen. Bildete sich so eine Avantgarde? „Was später mit mehr oder weniger Erfolg geheuchelt, mit mehr oder weniger Kosten an Demütigungen gespielt wurde, war hier wirklich, einmalig und in voller Unschuld verwirklicht worden: Hier galt wirklich jeder nur genau so viel, wie er darzustellen vermochte, hier ward jeder nach nichts anderem beurteilt als seiner Persönlichkeit“, schreibt HANNAH ARENDT in den „Elementen und Ursprüngen totaler Herrschaft“ darüber (ARENDT 1986, S. 149), und HOPEYS Ratschlag, „einfach zu sein“, klingt wie ein Echo dieser Zeilen. ARENDT hatte vor allem RAHELs Salon im Sinn. Nach ARENDT war dieser eine verwirklichte Utopie. Diese Utopie könnte trotz der Einzigartigkeit der Salons ahistorisch zu verstehen sein, aber ARENDT bemerkt auch die Ähnlichkeiten zwischen dem jüdischen Salon und den jüdischen Versuchen der Akkulturation einerseits, und dem klassischen Bildungsroman andererseits. Das Beispiel bildet GOETHES „Wilhelm Meister“ (ebd., S. 152).

8 R. LEVIN, Brief an GUSTAV VON BRINCKMANN, Ende Mai 1800.

Aber war der jüdische Salon eine verwirklichte Utopie? Doch kaum. Denn es galt nicht, das Bestehende grundsätzlich in Frage zu stellen; der soziale Prüfraum „Salon“ blieb ein begrenztes Experiment. Und selbst, wenn Kommentatorinnen wie ARENDT den Salon als einen fast idealen Raum der Gleichberechtigung bezeichnen, so war von einer Gleichberechtigung dort eigentlich nicht viel zu finden. Jeder Salon hatte seine Stars – den schönen Prinzen, den bekannten Philosophen –, jeder Abend betonte die geistreiche Konversation oder den intelligenten, vorgelesenen Text, der nie anonym blieb. Und nach der Abendunterhaltung gingen die nichtjüdischen Gäste nach Hause, in ein Zuhause, dessen Türen sie schließen konnten.

Denn der sogenannte jüdische Salon beruhte auf keiner Reziprozität. Wer als Gast erschien, mußte nicht wiederum Gastgeber spielen. Ganz im Gegenteil: Er war eine soziale Einbahnstraße, in der oft solche Gäste erschienen, dessen eigene Häuser Juden verschlossen blieben. So war der Salon eher Gesellschaftsspiel als verwirklichte soziale Utopie. Daß die Gastgeberin nicht nur der jüdischen Gemeinschaft angehörte, sondern auch Frau war, mag ihr Außenseitertum vielleicht erhöht haben, aber gab ihm gerade auch seine eigene Tradition.

4 Salonkultur

Das Vorbild dieser Zusammenkünfte ist in Frankreich zu suchen, wo sich bereits im 17. Jahrhundert Salons bildeten, die von aristokratischen Frauen geleitet wurden, und die sich gleichzeitig von der strikten höfischen Gesellschaft absetzten. Das Wort „Salon“ stammt aus dem Französischen und erschien zunächst um 1664 als Bezeichnung eines Empfangsaales im Schloß, wandelte sich dann 1737 zu einer Bezeichnung eines Raumes im königlichen Louvre, in dem Kunstausstellungen abgehalten wurden, und wurde dann durch DENIS DIDEROT zu einem literarischen Begriff, als dieser Mitte des Jahrhunderts seine kunstkritischen Aufsätze „Salons“ nannte.⁹ Für die Gesellschaften der Französisinnen des 17. und 18. Jahrhunderts gilt dieser Begriff eigentlich erst nachträglich.

Berlin stand unter französischem Einfluß; Paris wurde als kulturelle Hauptstadt angesehen und hatte im späten 18. Jahrhundert Wien diesen Ruf

⁹ Siehe die ausführlichere Darstellung bei WILHELMY 1989, S. 16–32.

bereits strittig gemacht. In Berlin gab es Hugenotten, die ebenfalls das kulturelle Leben beeinflussten. Die jungen Jüdinnen lernten Französisch, und als Teil ihres neu erworbenen Bildungsgutes nahmen sie die französische Tradition an, die für sie, wie für die französischen Frauen vor ihnen, gleichzeitig einen Weg in die Emanzipation bedeuten sollte. Um sich zu emanzipieren, als Frauen eine Rolle zu spielen, die irgendwie ernstgenommen werden konnte, luden sie zu einem bestimmten Tag und einer bestimmten Uhrzeit ein und servierten Tee, jenes koloniale Getränk, das zunächst aus China importiert und bald im englisch-indischen Assam angebaut wurde, und das bisweilen billiger war als der ihn begleitende exotische Zucker, an dem der Reichtum einer Familie gemessen wurde.¹⁰ Und dieser Tee war nicht nur klassenbestimmt. Um Kaffee zu trinken, konnten die Männer dann ja in die neu gegründeten Kaffeehäuser gehen. Dem Teetisch saß die Frau vor.

Aber von was wollte sich diese Frau emanzipieren? Und wem wollte sie sich anpassen? Wenn RAHEL meinte, daß sie „nichts“ sei, so galt das nicht nur für ihre Rolle im Berliner Bürgertum oder in der preußischen Aristokratie. Es galt ebenso hinsichtlich des Hebräischstudiums oder alter wie neuer Interpretationen des Judentums. Im Berlin des späten 18. Jahrhunderts waren die Frauen kaum in ihre nichtjüdische Umgebung integriert, aber auch das Wissen um das Judentum war vor allem Sache der Männer. Diese gingen in die Synagoge, lernten Hebräisch, bildeten Disputationszirkel. Die Töchter wurden früh verheiratet und führten das Haus. So beschreibt HENRIETTE ihre eigene Erziehung, indem sie sich gleichzeitig auf ihre ganze Generation bezieht:

„Das Kind, besonders aber die Mägden, wurden gar nicht eigentlich im Glauben ihrer Eltern unterrichtet, wurden aber angehalten, die Formen desselben zu beobachten, d.h. sie mussten alle die unzähligen Gebräuche beobachten welche er, oder vielmehr die Rabienen vorschrieben. Das Mägden musste in hebräischer Sprache beten ohne dass es verstand was es betete u. ich erinnere mich wol mit Andacht u. Inbrunst zuweilen so gebetet zu haben, besonders aber wenn es gewitterte, was mich immer sehr ängstigte, dann sagte ich geschwind viele, irgend welche Gebete hinter einander her.“ (HERZ 1896, S. 147)

10 Siehe z.B. MORTON 2000. Es ist interessant anzumerken, daß in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts der Teetisch in den Staaten gerade zu einer Gelegenheit wurde, Gleichberechtigung nicht nur zu diskutieren, sondern auch zu plakätieren; entsprechendes anti-Slavery Porzellan, das mit Bildern und Texten besetzt ist, befindet sich zum Beispiel in der Sammlung des Winterthur-Museums in Delaware.

Ganz so mochte es wahrscheinlich nicht gewesen sein, brachte HENRIETTE doch selbst WILHELM VON HUMBOLDT Hebräisch bei.¹¹ Aber wahrscheinlich fühlte sie (wie auch andere jüdische Frauen) doch die Abwesenheit einer für sie sinnvollen jüdischen Erziehung. Statt hebräischer Gebete lernten diese Mädchen, wenn sie aus wohlhabenderen Häusern stammten, säkulare Fremdsprachen und Sticken; sie nahmen Tanz- und Musikunterricht (ELIAV 1993, bes. S. 97). Sie ließen sich Kleider aus Paris schicken und Schals in den neuesten Farben und Mustern. Erwarben die Eltern Geld, so mußten die Söhne es vermehren helfen, für die Töchter jedoch wurde es ausgegeben und auch an günstige Heiraten gedacht. Und die Berliner Salons wurden von den Töchtern und Frauen wohlhabender Juden geleitet.

Natürlich wurden bisweilen Exzesse konstatiert. Manche dieser Töchter lasen schon im jungen Alter Romane, und bisweilen wurde der weise und prominente MENDELSSOHN zu Rate gezogen, der dann kam und das Buch einfach aus dem Fenster warf.¹² Romane zeigten eine Welt außer Haus, die gefährlich werden konnte, die verführerisch wirkte, die Grenzen in Frage stellte. Kurz, sie wirkten aufs Gemüt. Aber die unterschiedliche Erziehung, die Söhnen und Töchtern zu teil wurde, zeigte bald nicht nur den zu erwartenden Generationskonflikt, sondern eine geschlechtsbestimmte Kluft hinsichtlich der Akkulturation zur deutschen Umwelt.

PETRA WILHELMY beschreibt den jüdische Salon als einen ersten Schritt für eine Emanzipation der Frau (WILHELMY 1989, S. 39 f.), aber er war auch eine Generalprobe für die Emanzipation des Judentums. Denn sobald die Töchter die ehelichen oder väterlichen Häuser ihren Gästen öffneten, fand nicht nur ein geschäftlicher Verkehr zwischen Juden und Nichtjuden statt. FRIEDRICH SCHLEIERMACHER, der ständiger Gast im HERZschen Hause war, beschrieb es seiner Schwester CHARLOTTE gegenüber folgendermaßen: Die jüdischen Männer seien langweilig und taugten vor allem nur für das Geschäft, während sich unter den Frauen gebildete Schönheiten finden konnten (SCHLEIERMACHER 1798/1984).

Die Erotik der Zusammenkünfte war nicht zu unterschätzen, aber gerade mit der Bildung der jüdischen Frauen war es so eine Sache, denn sie wirkte sich auch aus auf die Bestimmung ihres Geschlechts. Die Freiheit zur säkularen Bildung, welche die jüdischen Eltern ihren Töchtern gaben, ging über

11 Siehe dazu die Jugendkorrespondenz von WILHELM VON HUMBOLDT.

12 SARAH VON GROTHUS, geb. MEYER, schildert dies in einem Brief an GOETHE (es handelte sich um seinen „Werther“); das Ereignis fand wohl 1776 statt (WILHELMY 1989, S. 47).

die, welche christlichen Töchtern gegeben wurde, oft hinaus. Welche nicht-jüdische Berlinerin konnte schon wie BRENDEL MENDELSSOHN an den philosophischen Morgenstunden ihres Vaters teilnehmen? Sanskrit studieren wie HENRIETTE HERZ? Zwar galt diese als stadtbekannte Schönheit – ein bekanntes Wort der Zeit hieß, daß man den Gensdarmenmarkt und Frau HERZ sehen mußte, um Berlin wirklich zu sehen – doch das touristische Interesse galt auch anderen jüdischen Frauen – denn diese Frauen waren doch ganz anders. Waren sie überhaupt Frauen? RAHELs sprühende Intelligenz war bekannt, aber war sie wirklich „weiblich“, oder machte sich auch hier das „Nichts“ bemerkbar? Wurde ihre Freundin, die Salonnière SARAH LEVY, nicht geradezu als „männlich“ dargestellt? (LANDSBERG 1913, S. 57)

Die Emanzipation dieser Frauen von ihrer traditionellen Rolle im Judentum und von ihrer traditionellen Rolle als Frau ging Hand in Hand. Und sie nahm die Züge einer Flucht an. So ließen sich zwar viele dieser Frauen früh mit jüdischen Männern verheiraten, aber Scheidungen waren häufig. Bei den Gesellschaftsabenden im Hause HERZ, LEVIN oder LEVY fand manch eine Jüdin auch ihren zukünftigen nichtjüdischen Mann. Zu keiner anderen Zeit in der Geschichte des deutschen Judentums überwog die Zahl der weiblichen Konvertitinnen zum Christentum (eine Konversion war die Voraussetzung für eine Eheschließung) die der Männer wie in dieser (HERTZ 1984; DIES. 1987). Doch eine Eheschließung war nicht der einzige Grund für eine Konversion. Beschäftigte sich noch MARKUS HERZ damit, die Gedanken der Aufklärung in das Judentum einzubringen, verließ seine Frau Jahre später das Judentum einem aufgeklärten Protestantismus zuliebe. Denn die Geschichte, die es im Judentum angeblich nicht gab, hatte nun auf einmal im Judentum Einzug gehalten. Während die einen das Judentum demnach reformieren wollten, verstanden die anderen es als „historisch“ und überlebt, ganz wie HERDER und andere Philosophen es beschrieben hatten. Und die Chancen, es nun hinter sich zu lassen, waren nicht nur philosophisch. Dieser Salon schuf seine ihm eigene Heiratspolitik.

Wie DEBORAH HERTZ eindrucksvoll gezeigt hat, war es den Frauen des Salons nicht daran gelegen, ins neue Bürgertum zu assimilieren (HERTZ 1991). Genau wie die Salongesellschaft selbst aus einer französischen aristokratischen Tradition entstammte, so wollten auch die jüdischen Gastgeberinnen oder Besucher in einer höheren Gesellschaftsschicht Eingang finden. Der Weg in die Zukunft ging somit einen Schritt zurück. Die Gelegenheit dazu war günstig. Der Landadel in und um Preußen war verarmt, einige jüdische Familien, vor allem jene, deren Töchter die Salons besuchten, waren wohlhabend geworden. Eine jüdische Frau konnte sich als realistisches Heirats-

objekt verstehen – wenn sie eine gute Partie war. Manche schafften es, zu einer Gräfin oder gar Prinzessin aufzusteigen. Somit war der Salon eine Art Seilbahn zu einem bislang kaum erträumten Gipfel, zumindest für die Frau. Man muß hier vielleicht anmerken, daß nur die wachsende Bedeutung der Bourgeoisie den Traum von einem aristokratischen Status unterstützen konnte; auch der Salon mußte erst „verbürgerlichen“, jüdische Familien im Handel Geld verdienen, um den Adelsglanz erfolgreich begehren zu können. Dabei veränderte der Salon nicht nur das Berliner Judentum, sondern auch die preußische (und nicht nur preußische) Aristokratie. War der Salon daher ein jüdischer Ort? Oder vielmehr ein Ort, an dem man das Judentum vergessen wollte?

Dem Vergessen half die Literatur nach. So wurde es als schockierend angesehen, daß LUDWIG ROBERT, der Bruder RAHELs, es einmal wagte, in einem Tee- und Lesezirkel aus seinem neuen Drama vorzulesen, das jiddische Ausdrücke aufwies.¹³ Bemühte er sich denn sonst nicht um eine Assimilation? Im Salon sprach man nicht jiddisch oder hebräisch, und man sprach auch kaum über das Judentum. Man las nicht MENDELSSOHN, man las GOETHE. Tatsächlich wurde GOETHE nicht nur intensiv in dem Berliner jüdischen Salon rezipiert; RAHEL LEVIN und anderen gelang es, ihm und seinem Werk Kultstatus zu geben. GOETHE gelesen zu haben, GOETHE zu rezitieren, über GOETHE sprechen zu können, das war allemal ein Höhepunkt. Dabei befand sich GOETHE selbst meist nur in der Ferne, und nach Weimar wagte man sich kaum. Wenn man GOETHE sehen wollte, ging man ins Bad, nach Toeplitz beispielsweise oder Karlsbad. So entwickelte sich nicht nur eine intensive GOETHE-Rezeption, sondern auch eine jüdische Bäderkultur und eine Sehnsucht nach dem Meister, der noch bis ins 20. Jahrhundert fast jeden aufstrebenden jüdischen Germanisten eine Dissertation oder ein Buch über GOETHE schreiben ließ (HAGUE/MACHOWSKY/ROTTER 2001).

Doch GOETHE war nur ein Standbein des Salons dieser Zeit, in dem man sich vor allem auch mit der Literatur beschäftigen sollte. Das andere galt der Romantik, und die Romantiker selbst waren von GOETHE ja positiv berührt. Der junge FRIEDRICH SCHLEGEL bestach seine Zuhörer in HENRIETTES Salon mit seinen neuen Thesen, und BRENDEL, inzwischen verheiratet mit dem Bankier SIMON VEIT, zog SCHLEGEL jedem höhergestellten Aristokraten vor.

13 L. ROBERT, Brief an seine Schwester RAHEL LEVIN, 23. September 1822, S. 42. ROBERTS Drama „Kassius und Phantassus oder der Paradiesvogel“ erschien 1825. Zu ROBERTS Karriere siehe auch WEISSBERG 2002.

Sie verließ ihren Mann, dem fortan nichts anderes übrig blieb, als viele Mitglieder des Romantiker-Kreises zu finanzieren, wie auch ALEXANDER VON HUMBOLDTS Reise in die neue Welt. Aber während die Aufklärer noch nach einer Religion suchten, die wie NATHANS Ring alle Menschen vereinen sollte, in der es nicht mehr um eine bestimmte Religion, sondern lediglich um ethische Werte ging, waren die Romantiker im Christentum befangen. Die Dreieinigkeit ihrer Dialektik drang bis zu HEGEL vor, und Literatur und Religion waren eng miteinander verbunden. Die Sehnsucht nach dem Mittelalter verwandelte die Kinder der Aufklärer bald nicht nur zu Protestanten, sondern sogar zu Katholiken, die für das Judentum kaum Toleranz aufbringen wollten. Trotz aller Verehrung, trotz ihrer bahnbrechenden Unterstützung: In der Romantik fanden Juden sicherlich nicht ihren Ort (WEISSBERG i.Dr.).

Diese neue Ortlosigkeit zeichnete sich dialektisch bereits in dem Salon ab, wo zumindest jüdischen Frauen sich ihren Raum erträumten und den Übergang erhofften vom Judentum zur Aristokratie – mittels Gespräch und Tee. Viele ihrer Gäste waren Philosophen des festen Ortes. JOHANN GOTTLIEB FICHTE zum Beispiel besuchte den Salon und warb um jüdische Subskribenten für private Vorlesungen, die selbst Titel hatten wie „Reden an die deutsche Nation“. Wer wurde hier, wer wurde im Salon angesprochen? LUDWIG ROBERT, der eben noch jiddische Worte in sein Drama flechten wollte, widmete seine Gedichtsammlung, „Kämpfe der Zeit“, diesem neuen Idol und hoffte, bald dieser neuen Nation anzugehören (ROBERT 1817). Gerade 1812, kurz vor den Befreiungskriegen gegen Frankreich, gab es endlich eine erste, erhoffte Emanzipation, die auch den Juden zum Soldaten werden ließ. War das nicht ein fantastischer Schritt? Doch da kamen selbst ROBERT Zweifel. War er etwa emanzipiert worden, um den Tod zu finden? Oder war er 1815 nicht eher ein „dreijähriges Kind“?¹⁴ Er reimt:

„Wenn *der* ein Jud' ist, der im Mutterleibe
Verdammt schon war zu niederm Sklavenstande;
Der ohne Rechte lebt im Vaterlande,
Dem Pöbel, der mit Koth wirft, eine Scheibe;

Dem gar nichts hilft, was er auch thu' und treibe;
Des Leidenskelch doch voll bleibt, bis am Rande,
Verachtungsvoll und schmachvoll und voll Schande --
Dann bin ich Jud' -- und weiss auch, dass ichs bleibe.

14 L. ROBERT, Brief an seine Schwester RAHEL, 18. April 1815.

Und wenn der Christ ist, der sich streng befeisset,
Sein Erdenkreuz in Demuth zu ertragen,
Und die zu lieben, die ihn tödlich hassen;
Glaubend, dass Alles, was sein Herz zerreisset,
Der Herr, um ihn zu prüfen zugelassen; --
Dann bin ich Christ! -- das darf ich redlich sagen."¹⁵

Aber dieses Gedicht klingt schon wieder nach LESSING und seinem NATHAN und nicht mehr nach dem Salon, und schon weniger nach FICHTE. Und als der Neffe der Salonnière LEVY, MORITZ ITZIG, den Aristokraten ACHIM VON ARNIM zum Duell forderte, weil dieser mit schmutzigen Stiefeln im Salon seiner Tante erschien und die Gastgeberin durch sein Verhalten beleidigen sollte, wurde er zurückgewiesen. Mit einem Juden, meinte ARNIM, könne er sich nicht duellieren: Ein Jude sei nicht satisfaktionsfähig. Diese deutliche Stellungnahme war natürlich skandalös – oder war es ITZIGS Verhalten? – und ROBERT machte auch gleich ein Drama daraus (wenn er den aktuellen Bezug nicht zugab): „Die Macht der Verhältnisse“ (ROBERT 1819; ALTENDORFF 1923, S. 106–109).

Die Frauen im Salon, die bisweilen auch zu FICHTES Vorlesungen gingen, schrieben keine Dramen. Sie reimten nicht oder ganz selten. Sie schrieben Briefe, und bisweilen auch einen ganzen Roman. Diese Prosa war oft eine Fortführung des Gesprächs, das im Salon begonnen wurde; eine Kommunikation, die in den schriftlichen Bereich führen wollte, was nur mündlich und vergänglich schien. So wurden Gastgeberinnen zu Schriftstellerinnen und schufen dabei ein ihnen eigenes Genre: den literarischen Brief.

Das ist nichts Neues. Auch ihre französischen Vorgängerinnen schrieben Briefe, denn welches Medium blieb Frauen denn schon offen? Publizieren konnten sie als Frauen kaum, und sicher keine Dramen wie ROBERT (KORD 1992). Die französischen Salonnières hatten sich ihre Briefsprache aber nicht erst aneignen müssen. Anders war es natürlich mit den Jüdinnen des Salons. BRENDEL, die sich in dieser Gesellschaft bald DOROTHEA nannte, schrieb und schrieb für FRIEDRICH SCHLEGEL. Sie ließ sich gerne korrigieren, denn Deutsch war nicht ihre Muttersprache. RAHEL lernte die lateinischen Buchstaben mit Mühe, nachdem sie bereits das hebräische Alphabet beherrschte. Die neue Schrift kam ihr wie preußische Soldaten vor.¹⁶ Um Orthographie kümmerte sich RAHEL kaum, aber wer konnte schon rechtschreiben zu dieser Zeit, in der die Regeln doch noch nicht fixiert waren? Man hatte literarische Vorbilder,

15 L. ROBERT, Brief an seine Schwester RAHEL, 27. Januar 1816.

16 R. LEVIN, Brief an FRIEDRICH DE LA MOTTE FOUQUÉ, 31. December 1811.

aber für die Berliner Jüdinnen war der Weg zu GOETHEs Errungenschaften weit. RAHEL fühlte dennoch, daß sie dem Meister nahestand. Sie schrieb vielleicht nicht so wie er, aber sie *lebte* GOETHEs Werke, und dieser sollte in ihr das Vorbild erkennen für seine Literatur.¹⁷

Man mußte eine Fremdsprache übernehmen und sich gleichzeitig eine eigene Sprache schaffen. Und wie der Salon seine eigenen Umgangsformen hatte, so hatte auch ein Brief, der im Umkreis des Salons entstand, seine eigenen Konventionen: Er war scheinbar formlos und „romantisch“, selbstreflektierend. Er wurde nur selten veröffentlicht, aber bisweilen vorgelesen, und zwar wiederum im Salon. Dort wurde er zu einem Theaterstück besonderer Art; er wurde aufgeführt und als ein besonderes *tableau vivant* inszeniert. Im Salon wurde Literatur nicht nur gelesen oder diskutiert. Der Salon schuf sich sein eigenes dialogisches, multilogisches Genre.

5 Sofa und Couch

Wenige Ereignisse sind so gut dokumentiert wie der Berliner jüdische Salon. Skizzen und Karikaturen der Zeit geben uns ein Bild von der oft einfach wirkenden Möblierung des Wohnzimmers, von den vielen Stühlen und seltenen (weil teuren) Sofas, den dünnen, hellen Vorhängen und dem oft dünnen Tee. Oft war ein Klavier in diesen Räumen zu finden, denn das Musizieren war eine begehrte Unterhaltung, besonders wenn sie von hochgestellten Personen herrührte, wie zum Beispiel PRINZ LUDWIG FERDINAND VON PREUBEN. Das Mobiliar war bürgerlich, auch wenn die Aspirationen höher standen.

Zahllose Briefe der Gastgeberinnen und Gäste beschreiben diese Räume, die Gespräche und Besuche. So lernen wir ein weiteres Paradox kennen. Obwohl der Salon auf mündlicher Konversation beruhte, ist kaum ein anderes gesellschaftliches Ereignis des 18. Jahrhunderts so gut schriftlich dokumentiert wie der Berliner Salon. Briefe, die von den Gastgeberinnen verfaßt wurden, erzählen von den Gästen, die wiederum Briefe schrieben und die Gespräche und Besuche notierten. KARL AUGUST VARNHAGEN, RAHELs späterer Ehemann, wurde sogar zu ihrem eigenen Geschichtsschreiber. Er war ein Sammler. Mit scheinbar unendlichem Fleiß sortierte er nicht nur die Briefe, die seine spätere Frau erhielt, sondern auch solche, die sie schrieb, indem er Blätter von den Adressaten zurückverlangte oder sie auch kaufte.

17 Siehe etwa R. LEVIN, Brief an ALEXANDER VON DER MARWITZ, 5. Januar 1812.

Durch sein immenses Dokumentationsverlangen gewann er schließlich nicht nur RAHELs Hand, sondern auch einen Manuskriptschatz, der weit über den intimen Kreis eines einzigen Salons hinausging. Die spätere Übergabe dieses Archivs an die Berliner Staatsbibliothek garantierte den fortdauernden, wichtigen und offiziellen Status der Schriftstücke wie des Salons. Aber das Sammeln war nicht VARNHAGENS einzige Leidenschaft. Mit Papier und Stift bewaffnet, schrieb er mit; dokumentierte die geistreichen Aussprüche seiner Frau, aber auch den Klatsch der Zeit, den er schließlich mit ebenso großer Akribie wie als Sammler in seinen Tagebüchern notierte und in seinen „Denkwürdigkeiten“ der Welt offenbarte.¹⁸

Und er war nicht der einzige Protokollant der jüdischen Salons. Da war RAHELs Bruder ROBERT, der den Zeitgeist in Gedichten und Dramen fesseln wollte und sich dabei ebenfalls eng an die Gesellschaften seiner Schwester hielt. Und da war RAHELs Freundin REBECCA SALOMON, die sich auch SAALING nannte, später MOSES FRIEDLÄNDER heiratete, sich bald von ihm scheiden ließ und Verbindungen zu adeligen Bewerbern unterhielt. Unter dem Namen REGINA FROHBERG, den sie auch später privat annahm, schrieb sie eine rasche Folge von Erzählungen und Romanen, die zwar in aristokratischen Zirkeln spielten, aber sich nichts anderes zum Vorbild nahmen als ihre Freundinnen und die Gäste der Berliner jüdischen Salons. Der Protokollant VARNHAGEN rügte ihre Phantasielosigkeit, und am Rande seines Handexemplars des Romans „Marie: oder die Folgen des Fehltritts“ übersetzte er sorgsam jede Romangestalt in das von ihm vermutete Vorbild (GEIGER 1917/18, S. 60 f.). Derjenige, dem es nicht nach der Geschichte, sondern nach den Geschichten der Zeit verlangt, findet in FROHBERGs Romanen einen reichen Schatz an zeitgenössischen Anekdoten.

Aber Schriftsteller wie VARNHAGEN übten sich bisweilen nicht nur in der Beschreibung, sondern auch in der Analyse der Gastgeberinnen, Gäste und des abendlichen Geschehens. In VARNHAGENS Memoiren, den „Denkwürdigkeiten“, die seine Tagebücher zu einer Art historischen Text verarbeiten sollten, charakterisiert er einzelne Personen seines Bekanntenkreises. Die Beschreibung der bereits geschiedenen REGINA FROHBERG scheint dabei besonders bemerkenswert:

„Sie lebte nun für sich allein, in eleganter Weise ihre Zeit ausfüllend mit feiner Geselligkeit, emsigem Bildungsfließ und tätiger Sorge für eine zerrüttete Gesundheit. Ihre heftigen Krämpfe störten wenig die Artigkeit ihrer Erscheinung und kaum die geselligen Leistun-

18 Siehe die Neuausgabe: KARL AUGUST VARNHAGEN: *Denkwürdigkeiten*. Bde. I–III. Hrsg. v. KONRAD FEILCHENFELDT. Frankfurt a.M. 1987.

gen und Vorgänge, in denen sie sich gerade gefallen mochte, wie sie denn durch keine Nervenreizung je verhindert war, in steifer Kragehülle und festem Anzuge dazusitzen, noch beim Ausreiten jemals von der Sonnenhitze noch von Wind und Regen Schaden litt; aber was von der eigentlichen Ursache ihrer Leiden im Vertrauen geflüstert und aus manchen hingeworfenen Worten und entschlüpfen Winken gar leicht erraten wurde, rief nicht den Arzt allein, sondern andre besuchende Freunde und Bekannte zu näherem Anteil auf, und jeder mochte sich gern Mannes genug dünken, hier helfend beizustehen, oder doch den besondern Fall mit Interesse zu verfolgen. Man durfte nämlich glauben, das Opfer einer zu frühen und unvollkommenen Verbindung vor Augen zu haben, das nun den Qualen unerfüllter Wünsche hingegeben, durch diese in stets erneuten Kampf gegen die Forderungen der Sitte und gegen die Vorschriften der Tugend geführt wurde, unter welchen hohen Namen denn auch viel andres mitlief, was gar wenig damit verwandt war, oder schon gar dem Entgegengesetzten mit Haut und Haar angehörte.“ (VARNHAGEN 1987, Bd. I, S. 533)

FROHBERG litt an schmerzhaften Anfällen, und VARNHAGEN wollte die Gründe ihres Leidens entdecken. Er sah ihre Krankheit als ein besonderes „Nichts“, und beschrieb sie als einen ihr eigenen Mangel an Welt. Dieser Mangel an Welt war nach VARNHAGEN jedoch genauer zu bestimmen; FROHBERGS Leiden schien sexueller Art. Ihr mangelte es nicht nur an allgemeinen Beziehungen, sondern vor allem an einem Mann. Damit stellte VARNHAGEN jedoch nicht nur seine eigene Diagnose, er folgte auch FROHBERGS eigenem Text. Denn in FROHBERGS Roman „Marie“ geht die gleichnamige Heldin eine Affäre mit einem Mann ein, den sie eigentlich nicht liebt, aber sie hat Angst, durch sexuelle Abstinenz geisteskrank zu werden (GEIGER 1917/18, S. 59). MARIE führt die Unterdrückung ihrer Sexualität als eine Erklärung für ihren „Fehltritt“ an. Ein „Fehltritt“ ist damit eine unerlaubte Affäre und kein uneheliches Kind. MARIES Überlegungen erweisen sich allerdings als Mißkalkulation. Gerade als ihre Affäre endet, beginnt MARIE an einer schweren, mysteriösen Krankheit zu leiden.

„Marie“ ist kein prüder Text, und VARNHAGEN beschreibt FROHBERG auch nur dann als prüde wirkend, wenn ihr eigener guter Ruf in Frage gestellt wurde. Er sieht FROHBERG als eine Frau, die zwischen sexuellem Verlangen und der sozialen Rolle, die ihr zugeschrieben wurde, zerrissen wird. Um die Jahrhundertmitte, als die „Denkwürdigkeiten“ verfaßt wurden, war diese Art der Krankheit FROHBERGS dem Chronisten VARNHAGEN bereits bekannt: Es handelte sich um einen Fall von Hysterie.

VARNHAGEN gebraucht das Wort „Hysterie“ bereits sehr früh, 1812, lange vor der Abfassung der „Denkwürdigkeiten“, und interessanterweise gerade im Jahr des ersten Emanzipationsdekrets für die Juden Preußens. Das Wort erscheint zunächst in seiner Rezension der Romane FROHBERGS, als er seinen Lesern eine allgemeine Beschreibung einer weiblichen Schriftstellerin, die wenig Talent zeigt, gibt: „Eine schwache Kränklichkeit gleichsam ein hyste-

rischer Seelenzustand, unterscheidet nachtheilig ihre Versuche von ähnlichen mißrathenen Versuchen der Männer“ (VARNHAGEN 1987, Bd. I, S. 179). Männer wie Frauen können schlechte Schriftsteller werden, aber bei Frauen zeigt sich ein besonderer Fall, der besonders „nachtheilig“ wirken kann. Die Definition der Hysterie wird hier mit der einer weiblichen Schriftstellerin verbunden, deren mangelnde Fähigkeit zur Literatur in ihrem Körper begründet ist.

Die Geschichte der Hysterie ist tatsächlich mit der des weiblichen Körpers verbunden. Das Wort leitet sich von dem griechischen Wort für Gebärmutter, „*uterus*“, ab, und die Verbform „*usterein*“ bedeutet nachgestellt, minderwertig sein. Auch dieser Begriff hat seinen Ursprung in der weiblichen Anatomie, denn „*usteria*“ bedeutet Plazenta oder Nachgeburt (NOEL EVANS 1991, S. 4). Den Griechen schien diese Gebärmutter im weiblichen Körper nicht immer gesichert und am festen Ort; sie wanderte umher – wie später der ewige Jude – und verursachte gerade durch diese Bewegung Unbehagen.

Hysterie ist ein Konstrukt. Es wurde als Krankheitsbezeichnung im 19. Jahrhundert oft benützt, um ein Leiden zu beschreiben, für das Frauen besonders anfällig sein sollten. Symptome dieser Krankheit waren Ohnmachtsanfälle, Wortfluten oder Tränenströme, ein allzu langes Schweigen oder unerklärliche Bewegungen und Gestikulationen. Obwohl der weibliche Körper und die weibliche Sexualität den Ort und die Ursache für diese Krankheit gaben und die sogenannte Hysterikerin oft an Schmerzen litt, wurde die Krankheit weitgehend durch nicht-anatomische Begriffe bestimmt. Diese bezogen sich vor allem auf das Verhalten der Frau. Da das soziale Verhalten der Patientin im weiblichen Körper begründet gesehen wurde, zeigte sich das körperliche Leiden auch als ein Infragestellen des sozialen Dekorums. Eine Hysterikerin verhielt sich nicht konform. Die Diagnose einer „Hysterie“ war damit nicht nur eine Krankheitsbezeichnung, sondern auch ein deutliches soziales Kontrollmittel, das von der Feder eines männlichen Doktors erstellt wurde. Medizinische und soziale Kontrolle gingen Hand in Hand.

Umgekehrt betrachtet, können die hysterischen Symptome auch als eine Reaktionserscheinung gesehen werden, als eine weibliche Antwort auf eine männlich bestimmte Gesellschaft. Wie CARROLL SMITH-ROSENBERG zeigt, geben die beschriebenen hysterischen Reaktionen eines weiblichen Körpers Auskunft über den Rollenkonflikt, den eine Frau zu dieser Zeit zu bestehen hatte (SMITH-ROSENBERG 1985). Frauen sollten beispielsweise kein sexuelles Begehren zeigen, schreibt JANET OPPENHEIM in ihrer Studie über Hysterie, da eine Passivität der Frau ihre „Zufriedenheit mit dem häuslichen Bereich“ zu garantieren schien (OPPENHEIM/NERVES 1991, S. 202). Frauen hatten nur die Wahl, unschuldige Mädchen oder Ehefrauen und Mütter zu sein. Die erste

Rolle verlangte sexuelle Enthaltbarkeit, die zweite sexuelle Zurückhaltung. So ähnelten beide Rollen einander und schlossen sich doch gleichzeitig aus.

Gab es in der zeitgenössischen Sozialstruktur kaum einen Raum für eine Frau, die das Bild der Unschuld zurückwies, aber unfähig war, ihr Leben auf eine andere, akzeptable Weise zu führen, so hatten jüdische Frauen es besonders schwer, sich einer gegebenen Rolle anzupassen. Sie konnten sich gegen die Traditionen ihrer Familien richten, indem sie nach Akkulturation an die deutsche Kultur strebten, aber sie wurden von der nichtjüdischen Gesellschaft kaum anerkannt. Doppelt markiert durch ihre soziale Position als Jüdin und durch ihr Geschlecht wurde FROHBERG (die VARNHAGEN in einer Edition von RAHELs Briefen dann zur „Frau v. F.“ promoviert)¹⁹ in VARNHAGENS Fallstudie zur Vorgängerin anderer, späterer jüdischer „Hysterikerinnen“ – etwa SIGMUND FREUDS und JOSEF BREUERS Patientin „Anna O.“.

VARNHAGEN endet jedoch seine Studie mit keiner Beschreibung von FROHBERGS Körper, ihrem zugeknöpften Kleid und steifem Kragen. Statt dessen beschreibt er ihre Stellung als Gastgeberin einer halb vornehmen, halb literarischen Teegesellschaft (VARNHAGEN 1987, Bd. I, S. 534). In einer Rezension eines anderen ihrer Romane, „Schmerz der Liebe“, vergleicht VARNHAGEN FROHBERGS Werk mit einem Kaffee, der aus Ersatzbohnen gebrüht wurde. Ein solches Getränk konnte nicht den Geschmack des wahren Lebens enthalten. Statt des echten Kaffees servieren die Protagonistinnen in FROHBERGS Roman fortwährend Tee, und für VARNHAGEN wird dieser selbst zu einer Art hysterischem Symptom:

„Besonders aber spielt der Tee eine große Rolle, der wie eine Art Lebenssaft statt gesunden Blutes, durch diese Leichen fließt; man kann an den damit gefüllten Adern so gut wie beim Blute den Puls fühlen, und wenn Jemand seinen Tee in der Tasse kalt werden lassen, so kann man sicher darauf rechnen, daß es mit ihm nicht wohl bestellt sey.“
(VARNHAGEN 1987, Bd. I, S. 182 f.)

Die Teegesellschaften sind für VARNHAGEN Emblem der FROHBERGSchen Schriften, und Tee bezeichnet mehr als diskursive Flüssigkeit. Wird der Tee in FROHBERGS Romanen zu einer künstlichen Lebensflüssigkeit, so werden die Teegesellschaften in ihrem Leben zur sozialen Fiktion. FROHBERG, steif und zurückhaltend gekleidet, ähnelt darüber hinaus einer der vielen fiktiven „Leichen“ ihrer Romane, kaum zum Leben erweckten Gestalten, bei deren „ästhetischen Tee[s]“ (ebd.) das ästhetische Urteil jedes Kritikers versagen muß. Nach VARNHAGEN erzielen FROHBERGS Teegesellschaften daher weder

19 Die Briefe und Tagebuchaufzeichnungen befinden sich in LEVIN VARNHAGEN 1834, Bd. I.

einen künstlerischen noch einen sozialen Erfolg. Der Teetisch ist ein Krankheitssymptom und gleichzeitig ein Mittel, diese Krankheit zumindest zeitweise unter Kontrolle zu behalten. Damit wird der Salon selbst zum Pharmakon.

6 Sprech- und Schreibkuren

VARNHAGENS Beschreibung der Teegesellschaft steht den heute populären Beschreibungen der jüdischen Salons entgegen. Tatsächlich wurde kaum ein anderes soziales Phänomen so sehr als Beispiel einer jüdischen Akkulturation und einer erfolgreichen deutsch-jüdischen Symbiose hervorgehoben. INGEBORG DREWITZ beschreibt in ihrer Studie „[d]ie hohe Zeit des literarischen Salons“, die die Emanzipation der Frau förderte (DREWITZ 1965, S. 10). HORST MEIXNER betrachtete den Salon als „Lichtstrahl“, der die Möglichkeit einer deutsch-jüdischen Beziehung über Assimilation oder einfache Koexistenz hinaus beleuchten konnte (MEIXNER 1982, S. 99). Für einige wenige Augenblicke befanden sich nach ihm dort das „Judenmädchen“ und die preußische Gräfin, Mann und Frau, auf der gleichen gesellschaftlichen Ebene (ebd., S. 106). Für HANS REINICKE war der Berliner Salon das Resultat eines Entwicklungssprunges für die Bourgeoisie, und dies schloß die Assimilation des Judentums mit ein (REINICKE 1961, S. 46). KONRAD FEILCHENFELDT beschreibt den Salon als ein ästhetisches Ereignis, unberührt von einer offiziellen Politik (FEILCHENFELDT 1984, S. 80). RENATE HEUER sieht ihn als einen „Freiraum gesellschaftlicher Begegnung“ (HEUER 1987, S. 12). Nach ARENDT ist dieser idyllische Ort ein Glücksfall, der durch einen Zufall entstanden ist (ARENDT 1986, S. 151). So feiern Sozialhistoriker, Literaturwissenschaftler und Politologen den jüdischen Salon gleichermaßen. Nur selten gibt es einen kritischen Einwand, der das positive Bild des Salons stört. MEIXNER bemerkt den merkwürdigen Mangel eines Privatlebens jüdischer Frauen und ihre persönlichen Frustrationen, die letztendlich zu einer Bewunderung GOETHEs und einem allgemeinen Persönlichkeitskult führten (MEIXNER 1982, S. 104). REINICKE konzentriert sich auf die physischen Leiden vieler Salonnières und weist auf RAHELs Krankheiten hin (REINICKE 1961, S. 49). In einer Zeit, in der das Individuum über alles geschätzt wurde, schien das Schicksal einer individuellen jüdischen Salonnière dem Erfolg des Salons als sozialem Ereignis entgegenzustehen.

Dabei ist die Bezeichnung „Salon“, die den Teegesellschaften der jüdischen Frauen des späten 18. und frühen 19. Jahrhunderts gegeben wurde, vielleicht selbst symptomatisch. Keine der Gastgeberinnen gebrauchte diesen Begriff für ihre Zusammenkünfte oder nannte sich selbst „Salonnière“. Sie mochten ihren

französischen Vorbildern nacheifern, aber erst die Kritiker des späten 19. und frühen 20. Jahrhunderts fanden für sie und ihre Gesellschaften dieses „eigentliche“ Wort und nannten sie „Salon“. Der Namen für diese Zusammenkünfte wurde erst spät dafür gegeben. Somit muß nicht nur von den Sehnsüchten der Jüdinnen dieser Zeit die Rede sein, sondern auch von denen der Literaturwissenschaftler und Sozialhistoriker, die dabei halfen, das Unmögliche möglich zu machen: die Verankerung zu vollbringen, den Ort der Heimatlosen zu stabilisieren. Diese Chronisten, seien es Feministinnen oder Träumer einer deutsch-jüdischen Symbiose, konstruierten damit erst recht eine Welt, die sie beim Namen nennen und beschwören konnten, nicht zuletzt, um sich für sich selbst und ihre Ideale eine begehrenswerte Tradition zu entwerfen. Wäre es nicht wunderbar, wenn es gebildete und politisch kritische Frauen bereits im späten 18. Jahrhundert gegeben hätte? Wenn diese Jüdinnen bereits ein Beispiel hätten setzen können für ein Zusammenleben von Juden und Deutschen, das wenige Jahre nach diesen Salons schon unmöglich erschien? So wurde HENRIETTE, die großartige „salonista“, nicht erst für NORWICH zu einem Vorbild HOPEYS erklärt. Die Akademie ging ihm voraus.

Deutsch-jüdische Symbiose, Idylle, Utopie: Die Autoren, die sich mit dem Salon beschäftigen, beschreiben ihn noch heute nicht nur als außergewöhnliches soziales Ereignis, sondern verstehen ihn als eine Reflektion des „realen Lebens“. Doch FROHBERGS Fiktionen, RAHELs Briefe, HENRIETTES Memoiren zeigen auch das Verlangen nach einer „realen“ Welt, in der ihre Träume dauerhafter werden könnten. Diese Träume betreffen weder die Emanzipation der Frau noch religiöse Toleranz. Sie verlangen nach dem Austausch von Geschichte, Kultur und Körper. Die Gastgeberinnen möchten nicht als Jüdinnen anerkannt werden, sondern als Deutsche par excellence – und als aristokratische Ehefrauen. Kann der Wunsch der Kritiker nach einem „jüdischen Salon“, der eine deutsch-jüdische Symbiose beschreiben soll, vielleicht ebenfalls als ein hysterisches Symptom verstanden werden? Als ein Wunsch zu heilen, ein Pharmakon zu offerieren, das die deutsche und jüdische Kultur vereinen kann? Und ist die Aufmerksamkeit, die gerade in den letzten Jahren dem Berliner jüdischen Salon geschenkt wurde, ein post-Holocaust Wiederbelebungsversuch einer jüdischer Gesellschaft, im akzeptablen, limitierten Rahmen natürlich und mittels einer Tasse Tee?

In VARNHAGENS Memoiren erscheint FROHBERGS Teetisch als eine Verschiebung im FREUDSchen Sinne; er ist Zeichen einer persönlichen Krankheitsgeschichte, keiner allgemeinen Sozialgeschichte. VARNHAGEN würde es nicht gewagt haben, eine ähnliche Diagnose für die literarischen Salons zu geben, die seine Ehefrau RAHEL leitete. Dennoch hat MARIANNE SCHULLER diesen Gedanken hinsichtlich RAHELs Salon implizit aufgegriffen, denn sie beschreibt

auch den exaltierten Stil der Briefe RAHELs im Kontext einer Diskussion der Hysterie (SCHULLER 1983). RAHELs reiche Produktion von Tausenden von Briefen würde dieser Beschreibung eines „hysterischen“ Symptoms entsprechen.

Damit kann vielleicht auch eine andere These über den jüdischen Salon aufgestellt werden. Er kann als eine Sprechkur verstanden werden, als *talking cure*; so nannte ANNA O. einst den psychoanalytischen Prozeß. Im Salon jedoch zeigte die Sprechkur keine Therapie für den Körper, sondern bot sich lediglich schmerzhaft dar. Jede Kur – und das galt auch etwa für RAHELs Briefe – mußte immer und immer wieder wiederholt werden. In dieser Wiederholung selbst vollzog sich bereits ein alternativer Diskurs, der einen Ort und eine Zeit eng zu umschreiben versuchte, und gleichzeitig an dieser engen Umschreibung scheitern mußte. Es blieb FRIEDRICH SCHLEIERMACHER überlassen, diesen Prozeß als eine Theorie der Geselligkeit zu beschreiben, bei welcher die Partner eines Gesprächs zwischen den Polen „schweben“ könnten, ohne die Notwendigkeit einer festen Verankerung (ALTENHOFER 1981). Für die Jüdinnen Berlins des späten 18. und frühen 19. Jahrhunderts war der Verzicht auf eine feste Verankerung jedoch trauriges Schicksal – und wenig mehr.

Literatur

- ALTENDORFF, E.: Ludwig Robert. Ein Beitrag zur Berliner Romantik. Diss. Leipzig 1923.
- ALTENHOFER, N.: Geselligkeit als Utopie. Rahel und Schleiermacher. In: Berlin zwischen 1789 und 1848: Facetten einer Epoche. Ausstellung der Akademie der Künste vom 30. August bis zum 1. November 1981. Akademie-Katalog 132. Berlin 1981, S. 37–42.
- ARENDT, H.: Elemente und Ursprünge totaler Herrschaft: Antisemitismus, Imperialismus, totale Herrschaft. (1951) München 1986.
- DREWITZ, I.: Berliner Salons: Gesellschaft und Literatur zwischen Aufklärung und Industriezeitalter. (Berlinische Reminiszenzen VII) Berlin 1965.
- ELIAV, M.: Die Mädchenerziehung im Zeitalter der Aufklärung und der Emanzipation. In: CARLEBACH, J. (Hrsg.): Zur Geschichte der jüdischen Frau in Deutschland. Berlin 1993, S. 97–111.
- FEILCHENFELDT, K.: „Berliner Salon“ und Briefkultur um 1800. In: Der Deutschunterricht 4 (1984), S. 77–99.
- GEIGER, L.: Marie oder die Folgen des ersten Fehltritts, ein unbekannter Roman. In: Zeitschrift für Bücherfreunde, Neue Folge 9 (1917/18), 2, S. 60–61.

- Gnothi Sauton oder Magazin zur Erfahrungsseelenkunde als ein Lesebuch für Gelehrte und Ungelehrte. Mit Unterstützung mehrerer Wahrheitsfreunde hrsg. v. KARL PHILIPP MORITZ. Bde. I–X. Berlin 1783–1793. Nachdruck hrsg. v. A. BENNHOLDT-THOMSEN u. A. GUZZONI. Lindau 1979.
- HAGUE, H./MACHOSKY, B./ROTTER, M.: Waiting for Goethe: Goethe Biographies from Ludwig Geiger to Friedrich Gundolf. In: BERGHAIN, K.L./HERMAND, J. (Hrsg.): Goethe in German-Jewish Culture. Rochester 2001, S. 84–103.
- HERDER, J.G.: Ideen zur Philosophie der Geschichte der Menschheit. In: DERS.: Sämtliche Werke. 33 Bde. Hrsg. v. B. SUPHAN. Berlin 1877–1913. Bd. XIV.
- DERS.: Bekehrung der Juden, Adrastea IV,1. In: DERS.: Sämtliche Werke. 33 Bde. Hrsg. v. B. SUPHAN. Berlin 1877–1913. Bd. XXIV, S. 61–75.
- HERTZ, D.: Inter-marriage in the Berlin Salons. In: Central European History XVI (1984), S. 303–346.
- DIES.: Seductive Conversion in Berlin, 1770–1809. In: ENDELMANN, T. (Hrsg.): Jewish Apostasy in the Modern World. New York 1987, S. 48–82.
- DIES.: Die jüdischen Salons im alten Berlin. Frankfurt a.M. 1991.
- HERZ, H.: Jugenderinnerungen von Henriette Herz. Hrsg. v. H. HAHN. In: Mitteilungen aus dem Literaturarchiv Berlin I (1896), S. 141–184.
- HEUER, R.: Jüdische Salons in Berlin. In: Ariadne (1987), H. 7, S. 12–22.
- KORD, S.: Blick hinter den Kulissen. Deutschsprachige Dramatikerinnen im 18. und 19. Jahrhundert. Stuttgart 1992.
- LANDSBERG, H. (Hrsg.): Henriette Herz, Ihr Leben und ihre Zeit. Weimar 1913.
- LEVIN, R.: Brief an David Veit, 12. Dezember 1794. In: LEVIN VARNHAGEN 1834, Bd. I, S. 126.
- DIES.: Brief an Gustav von Brinckmann, Ende Mai 1800. In: LEVIN VARNHAGEN 1834, Bd. I, S. 200.
- DIES.: Brief an Friedrich de la Motte Fouqué, 26. Juli 1809. In: LEVIN VARNHAGEN 1834, Bd. I, S. 436.
- DIES.: Brief an Friedrich de la Motte Fouqué, 31. December 1811. In: LEVIN VARNHAGEN 1834, Bd. I, S. 585.
- DIES.: Brief an Alexander von der Marwitz, 5. Januar 1812. In: LEVIN VARNHAGEN 1834, Bd. I, S. 153.
- LEVIN VARNHAGEN, R.: Rahel: Ein Buch des Andenkens an ihre Freunde. Bde. I–III. Hrsg. v. K.A. VARNHAGEN VON ENSE. Berlin 1834. (Die Briefbände Rahel Levin Varnhagens sind nachgedruckt in Rahel-Bibliothek. Hrsg. v. K. FEILCHENFELDT, U. SCHWEIKERT u. R.E. STEINER. Bde. I–X. München 1983.)
- LOEWENSTEIN, ST.M.: Jewish Residential Concentration in Post-Emancipation Germany. In: Leo Baeck Institute Yearbook XXVIII (1983), S. 471–495.

- DERS.: *The Berlin Jewish Community: Enlightenment, Family and Crisis, 1770–1830*. New York 1994.
- MAIMON, S.: *Lebensgeschichte*. Von ihm selbst geschrieben und herausgegeben von Karl Philipp Moritz. Hrsg. v. ZWI BATSCHA. Frankfurt a.M. 1984.
- MEIXNER, H.: *Berliner Salons als Ort deutsch-jüdischer Symbiose*. In: GRAB, W. (Hrsg.): *Gegenseitige Einflüsse deutscher und jüdischer Kultur von der Epoche der Aufklärung bis zur Weimarer Republik (Jahrbuch des Instituts für deutsche Geschichte, Beiheft 4)* University of Tel Aviv 1982, S. 97–109.
- MORTON, T.: *The Poetics of Spice: Romantic Consumerism and the Exotic*. Cambridge (University Press) 2000.
- NICCOLAI, F.: *Beschreibung der Königlichen Residenzstädte Berlin und Potsdam (1786)*. In: DERS.: *Sämtliche Werke. Briefe. Dokumente*. Hrsg. v. P.M. MITCHELL, H.-G. ROLOFF u. E. WEIDL. Bd. 8, I: *Historische Schriften I*. Bern u.a. 1995.
- NOEL EVANS, M.: *Fits and Starts: A Genealogy of Hysteria in Modern France*. Ithaca (Cornell University Press) 1991.
- OPPENHEIM, J./NERVES, Sh.: *Doctors, Patients, and Depression in Victorian England*. New York (Oxford University Press) 1991.
- PETERS, P.: *Vorwort*. In: DERS. (Hrsg.): *Heinrich Heine: Prinzessin Sabbat. Über Juden und Judentum*. Bodenheim 1997, S. 7.
- REINICKE, H.: *Berliner Salons um 1800: Henriette Herz und Rahel Levin*. In: *Der Monat* 13 (1961), Nr. 151, S. 46–54.
- ROBERT, L.: *Kämpfe der Zeit. Zwölf Gedichte*. Stuttgart/Tübingen 1817.
- DERS.: *Die Macht der Verhältnisse. Ein Trauerspiel in fünf Aufzügen und zwei Briefe über das antike und moderne und über das sogenannte bürgerliche Trauerspiel*. Stuttgart/Tübingen 1819.
- DERS.: *Brief an seine Schwester Rahel, 18. April 1815*. In: SAMBURSKY 1976, S. 23.
- DERS.: *Brief an seine Schwester Rahel, 27. Januar 1816*. In: SAMBURSKY 1976, S. 28.
- DERS.: *Brief an seine Schwester Rahel Levin, 23. September 1822*. In: SAMBURSKY 1976, S. 42.
- SAMBURSKY, M.: *Ludwig Roberts Lebensgang. Die Briefe*. In: *Leo Baeck Institute Bulletin XV, 52 (Neue Folge 1976)*, S. 23–47.
- SCHADOW, J.G.: *Kunst-Werke und Kunst-Ansichten*. Berlin 1849.
- SCHLEIERMACHER, F.: *Brief an seine Schwester Charlotte, 4. August 1798*. Zit. in: SCHMITZ, R. (Hrsg.): *Henriette Herz in Erinnerungen, Briefen und Zeugnissen*. Frankfurt a.M. 1984, S. 269.

- SCHULLER, M.: „Unsere Sprache ist unser gelebtes Leben“. Randbemerkungen zur Schreibweise Rahel Varnhagens. In: Rahel-Bibliothek. Hrsg. v. K. FEILCHENFELDT, U. SCHWEIKERT u. R.E. STEINER. München 1983, Bd. X, S. 43–59.
- SMITH-ROSENBERG, C.: The Hysterical Woman: Sex Roles and Role Conflict in Nineteenth-Century America. In: DIES.: Disorderly Conduct: Visions of Gender in Victorian America. New York 1985, S. 197–216.
- The New York Times Magazine v. 6. Oktober 2002.
- VARNHAGEN, K.A.: Denkwürdigkeiten. Bde. I–III. Neuausgabe, hrsg. v. K. FEILCHENFELDT. Frankfurt a.M. 1987.
- DERS.: Einleitung. In: LEVIN VARNHAGEN 1834, Bd. I, S. 43.
- WEISSBERG, L.: Erfahrungsseelenkunde als Akkulturation: Philosophie, Wissenschaft und Lebensgeschichte bei Salomon Maimon. In: SCHINGS, H.J. (Hrsg.): Der ganze Mensch: Anthropologie und Literaturwissenschaft im achtzehnten Jahrhundert. Stuttgart 1994, S. 298–328 (a).
- DIES.: Juden oder Hebräer? Religiöse und politische Bekehrung bei Herder. In: BOLLBACHER, M. (Hrsg.): Johann Gottfried Herder: Geschichte und Kultur. Würzburg 1994, S. 191–211 (b).
- DIES.: Zur Pathologie des Salons: Regina Froberg, Rahel Levin, Karl August Varnhagen und der Schmerz der Liebe. In: BECKER, S. (Hrsg.): Rahel Varnhagen: Studien zu ihrem Werk im zeitgenössischen Kontext. Saarbrücken 2001, S. 119–161.
- DIES.: Das Drama eines preußischen Patrioten: Ludwig Roberts Jephthas Tochter. Judentum zwischen Tradition und Moderne. Heidelberg 2002, S. 95–116.
- DIES.: Abschied vom Judentum. In: BORMANN, A. v. (Hrsg.): Romantik und Religion. Würzburg (i.Dr.).
- WILHELMY, P.: Der Berliner Salon im 19. Jahrhundert (1780–1914). Berlin 1989.

Anschrift der Autorin:

Prof. Dr. Liliane Weissberg

University of Pennsylvania, Department of Germanic Languages
& Literatures, 757 Williams Hall, Philadelphia, PA 19104-6305

E-Mail: lweissbe@sas.upenn.edu

Elementarunterricht zur Zeit der maria-theresianischen Schulreform in Österreich

Einige Quellen und Beiträge zur Realgeschichte

Um etwaigen Mißverständnissen vorzubeugen, einleitend eine Klarstellung: Das Bemühen um Aufarbeitung der Realgeschichte gerät leicht in den Verdacht, nur die negativen Erscheinungen der Schulgeschichte aufzuzeigen und die positiven Kräfte, Wirkungen und Ergebnisse zu vernachlässigen. Dieser Eindruck entsteht meist deshalb, weil wir gewohnt sind, daß es in der traditionellen Darstellung der Erziehungs- und Schulgeschichte umgekehrt war. Meist wurde hier der Schwerpunkt auf die progressiven Ideen bedeutender Theoretiker, auf die Idealforderungen und Sollensnormen in Gesetzen, Ordnungen und Plänen gelegt und deren Umsetzung in den „Niederungen der Schulwirklichkeit“ (ENGELBRECHT I, 1982, S. 10) auf Erfolge verengt und geschönt oder überhaupt vernachlässigt. Im Unterschied zur Idealgeschichte ist Realgeschichte um die Darstellung der Gesamtbreite von Vergangenem als die Geschichte *aller* Betroffenen bemüht. Und das schließt die Aufhellung all der Schwierigkeiten und Unzulänglichkeiten bis hin zur Nichterfüllbarkeit und Nichtvollziehung solch vorgegebener Ideen und verlangter Normen mit ein. HELMUT ENGELBRECHT hat in den achtziger Jahren des vorigen Jahrhunderts in seiner großen Darstellung der österreichischen Bildungsgeschichte „zum ersten Mal“ versucht, „das Bildungswesen im gesamtgeschichtlichen Zusammenhang unter verschiedenen Aspekten zu sehen und der bisher grob vernachlässigten Erziehungs- und Unterrichtswirklichkeit besonderes Augenmerk“ zugewendet (ebd.).

Über die schulrechtlichen und pädagogischen Inhalte der maria-theresianischen Schulreform und deren Bedeutung für die Schulentwicklung Österreichs ist schon viel geschrieben worden. Auch über deren Umsetzung und den dabei aufgetretenen Schwierigkeiten sind wir im allgemeinen informiert. In diesen Ausführungen soll nun versucht werden, durch einige bisher weniger oder überhaupt nicht bekannte Quellen einen Beitrag zur Realsituation dieser bedeutenden Zäsur im Bereich des Elementarunterrichts zu leisten.

Dabei sei zunächst auf den Stand des elementaren Schulwesens vor dieser Reform etwas eingegangen.

1 Das Primarschulwesen vor 1774

Ab dem Spätmittelalter wurde das niedere Schulwesen durch regionale Schulordnungen geregelt, in welchen die Verantwortlichkeit ursprünglich ausschließlich der Kirche zugeordnet war; erst allmählich erwarben auch die lokalen Grundobrigkeiten, Städte und Gemeinden ein begrenztes Mitspracherecht. Zwar war um 1770 das Netz dieser Schulen in den meisten Erbländern schon relativ dicht, doch war der Schulbesuch aus verschiedensten Gründen (Schulgeld, Armut, weiter Schulweg, ablehnende Haltung der Eltern u.a.) sehr gering. Adel und wohlhabender Mittelstand hielten es für eine Schande, ihre Kinder in die öffentlichen Schulen zu schicken und ließen sie durch Hauslehrer unterrichten. In dem Bericht JOSEF MEBMERS an die Studien-Hofkommission heißt es:

„Es bleibt also gerade der allerniedrigste Stand, der auf seine Kinder entweder nichts verwenden will, oder nichts verwenden kann, für unsere deutschen Schulen übrig. Diese werden nur von Kindern der Laquayen, Kutscher, Hausmeister, der geringsten Handwerker, Tagelöhner und anderen, die in diese Klasse gehören, besucht.“ (MEBMER 1770, Bl. 6)

Nach einer 1770 durchgeführten Erhebung besuchten in Wien und seinen Vorstädten von den 19.314 schulfähigen Kindern nur 24 % eine Schule, 34 % wurden von Privatlehrern unterrichtet, die übrigen 42 %, das waren 8.017 Kinder, erhielten gar keinen Unterricht. In Niederösterreich (ohne Wien) besuchten von 133.419 schulfähigen Kindern nur 17,5 % eine öffentliche Schule (HELFFERT 1857, S. 75 f.). Es muß angenommen werden, daß die Verhältnisse in den anderen Ländern der Monarchie noch wesentlich ungünstiger lagen. So besuchten damals z.B. in Böhmen kaum 5 % der schulpflichtigen Kinder die Schule (BÖHM 1899, S. 103).

Vereinzelt gibt auch J.A. HELFFERT in seiner Schulgeschichte Einblicke in die realen Schulverhältnisse dieser Zeit. Über die Landschulen in Tirol schreibt er:

„Das gewöhnliche war, daß er (der Schulmeister) Schenke hielt und in der Stube, wo die Familie wohnte, die Hennen brüteten, die Ferkel grunzten, zu derselben Zeit seinen Gästen Wein zumaß während er ein Kind um das andere den Katechismus aufsagen ließ und der kleinen unruhigen Schar mit dem Schulsepter gebot.“ (HELFFERT 1860, S. 60)

Nach dem „Ausweis über die Schulen des Reichshofes Lustenau“, Vorarlberg, vom 14. September 1770, wurden dort für 80 Kinder zwei Schulen gehalten. Da aber kein Gemeindeschulhaus vorhanden war, wurden „selbe in dero Schulmeister eigenen Häusern“ unterrichtet. „Die Schulmeister werden alljährlich von der Gemeind erwählt“ und von dieser auch entlohnt. „An Schulgeld bezahlen die Kinder nichts. Der Unterricht besteht in Lehrung von Lesen und Schreiben des gedruckten sowohl als geschriebenen, in der Rechnung nichts. Weillen in der Schule keine besonderen Bücher, wird den Kindern jenes vorgelegt, was sie oder jedes selbst mitbringt“ (BÖSCH 1988, S. 12). Unterricht wurde von Ende November bis Anfang April vormittags und nachmittags je dreieinhalb Stunden erteilt.

In dieser Zeit vertrat der Erzpriester von St. Lorenzen im Müritzal die Auffassung, daß „in jenen Orten, wo das Bauernvolk nicht lesen kann, die Menschen bessere Christen sind als in Orten, in denen es viele lesende Bauern gibt.“ (SCHERMAIER 1990, S. 37)

1.1 Die Lehrer

Stark beeinflußt wurde dieser Stand der niederen Schulen durch die pädagogische Qualität und die Berufssituation der Lehrer. Im Unterschied zu den Schulorden, insbesondere den Piaristen, aber auch den Ursulinen, den Englischen Fräulein und den Schulbrüdern, die ihre Lehrer nach eigenen Programmen intern ausbildeten, gab es für die öffentlichen Schulen (ausgenommen die 1771 eröffnete Normalschule bei St. Stephan in Wien und die Tiroler Schulordnung von 1772) bis Ende 1774 keine geregelte Lehrerausbildung. Abbruchstudenten, ausgediente Soldaten, Mesner, Organisten, Handwerker, Gastwirte, Hirten oder Bauern fanden hier ein Zubrot. Hauptberuflich tätige Schulmeister führten überwiegend ein Leben in Not und Elend. Auf dem Land war der Lehrer meist Angestellter des Pfarrers, in manchen Gegenden wurde er aber auch von den Gemeinden und in den Städten vom Rat der Stadt „mit Bey-Ziehung des vorgesetzten Seel-Sorgers“ (Tiroler Schulordnung 1747) bestellt. Die Schulaufsicht wurde von der Kirche ausgeübt. In einigen Schulordnungen, wie etwa in jener von Purgstall (NÖ., 1667) und Aigen (OÖ., 1650) wurden dem Schulmeister so viele Kirchendienste aufgetragen (Orgelspiel, Kirchengesang, Mesner, die Kirche, den Friedhof und die Meßkleider reinigen, Ministranten ausbilden, Glocken läuten, Kirchenuhr richten, Zehent einheben, Schreiberdienste leisten u.a.m.), daß für ihn das Schulehalten zur Nebenbeschäftigung wurde.

Vom Schulgeld allein, von welchem nach mehreren Schulordnungen die armen Kinder befreit waren, hätte der Lehrer mit seiner Familie nicht leben können. Deshalb wurden die Schulmeister zusätzlich mit Naturalien wie Brennholz, Ernteerträgen, Mehl, Milch, Schmalz und Fleisch bis hin zu ganzen Rindern, oft aber auch mit einer Wohnstätte und der Verpflegung durch den Pfarrer bedacht. Wie schwierig es für eine Gemeinde war, mit ihrem Schulmeister wenigstens einigermaßen zurechtzukommen, möge das wenig bekannte Beispiel „des Organisten und Schulmaisters“ MAXIMILIAN LENGST aus Bludenz zeigen, wie es aus 15 dortigen Gemeindeprotokollen zu entnehmen ist. Hier ein kleiner Auszug:

1705. 18. April. „Herr Organist Maximilian Lengst haltet an und bittet um ain Schlägrind“. Er erhält es aber nicht, sondern wird mit der Aufkündigung seines Dienstverhältnisses bedroht, falls „er sich nit besser verhalten solle als bis dato“.

1706. 23. Oktober. Lengst sucht „umb wegen allzuwenig Einkommens zur Erhaltung Weib und Khind“ wieder „um ein s.v. Schlägrind“ an. Aber auch diesmal wird ihm beschieden, „daß wann in ein und anderen er sich nit haubtsächlich werde bessern, solle er auf S. Jörgetag umb ein anderen Dienst sehen und von hier abziehen; sollte er sich aber recht und wohl verhalten, werde man ihme wegen deß begehrten rindts künfftig schon an die Hand gehen“.

1710. 19. Oktober. „Herr Bürgermeister Michael Seeger soll dem Organisten aus dem Betteluchamte zu einem Schlägrind 15-18 fl. Anweisen, darbey aber derselbe sich wohlverhalte und kein consequenz darauß machen solle.“

1713. 21. Oktober. „Maximilian Lengsten, organisten und schuelmaister, ist nachtrucksam ... zuegesprochen worden, daß Er sich des trunkhs mäßige, fleißig bey den Kindern in der schuel bleibe, in die Kirchen und darauß führe, auch dem Rosenkranz fleißig Und nit bezechter beywohne, auf Kind alldorten und auf der gassen gueth acht gebe; faß aber solchem nit nachkomme und sich bessern wolle, solle Er sich gleichwohlen bis negsten Früeling Ihme umb einen anderen Dienst umbsehen, faß aber sich wohlverhalte, man Ihme auch nach Möglichkeit an Hand gehen wolle.“ (WICHNER, 1905, S. 3 ff.)

Im Oktober 1714 wurde dem Organist LENGST abermals ein „Schlacht-Rindle“ bewilligt, im November 1715 wurden ihm Brotgetreide und Schmalz zugesprochen, 1723 gekündigt, hatte man ihn aber erst im März 1725 „mit Sack und Pack“ aus der Gemeinde gewiesen.

Wie dieser Bericht über den Organisten und Schulmeister LENGST aus Bludenz wird auch jene Darstellung in der Literatur kaum erwähnt, die JOSEF MEBMER 1770, damals noch Rektor der Bürgerschule zu St. Stephan in Wien (ab 1771 Direktor der dort eingerichteten „Normalschule“), über den *Zustand der hiesigen gemeinen deutschen Schulen in und vor der Stadt* als eine Art

Motivenbericht zu seinem Schulplan *Unmaßgebliche Gedanken zu Verbesserung der hiesigen deutschen Stadt- und Vorstadt-Schulen* der Studien-Hofkommission vorgelegt hat:

„Die Lehrer sind schlecht, weil insgemein Unwissende, aus Partheylichkeit, ohne daß ihre Fähigkeit untersucht wird, dazu aufgenommen worden. Es ist auch so leicht nicht, rechtschaffene Leute zu diesem Amte zu finden, sie werden sehr schlecht belohnt, und wollen sich bey einem so beschwerlichen Unternehmen nicht gerne der Not und dem Elende aussetzen. Denn unsere Schulmeister haben wirklich kein sigirtes (sigilliertes, versiegeltes, Anm.d.Verf.) Einkommen, ihr ganzer Verdienst besteht aus dem Schulgelde, welches die Lehrlinge entrichten, und dieses ist meistens so gering, daß es kaum hinreicht, ihnen den nöthigsten Lebensunterhalt zu versichern.“ (MEBMER 1770, Bl. 2 f.)

1.2 Der Unterricht

Auch über die Art und Weise, wie unter diesen Voraussetzungen konkreter Unterricht erteilt wurde, gibt MEBMER in seinem Zustandsbericht ausführlich Auskunft.

„Der Verfassung (der Schulen) ist Schlecht, weil keine Methode, keine Ordnung, keine bestimmte Lehrart vorgeschrieben ist.“ ... Den Lehrern wird „keine Verhaltensvorschrift, keine normale, keine gewisse Lehrart vorgelegt. Jeder treibt daher das Schulgeschäft nach seiner Einsicht, nach seinem Dünkel, so gut er kann, und will, ohne Grundsätze, ohne Ordnung, oder nach dem Eigensinne desjenigen, von dem ein jeder abhängt.“ (Ebd., Bl. 3 u. Bl. 7 f.)

Wie im Mittelalter wurde auch jetzt noch immer Unterricht als Einzelunterricht organisiert. Der Lehrer gab der Reihe nach jedem einzelnen Kind ein bestimmtes Lernpensum auf, das es sich in der Regel allein anzueignen hatte. Nach einiger Zeit wurde es wieder zum Lehrer gerufen, der es überprüfte („verhörte“, „aufsagen ließ“, „behörte“). Dabei wurde nicht selten auch vom Stock oder von der Rute Gebrauch gemacht. Die Realsituation dieses Unterrichts beschreibt MEBMER in seinem Zustandsbericht so:

„4. Ist die Lehrart so beschaffen, daß die Jugend in der wenigen Zeit, welche auf ihren Unterricht verwendet wird, unmöglich etwas erlernen kann. Es ist bis auf diesen Tag die einzige, allen Schülern gemeine Methode, die Kinder eines nach dem anderen zu unterrichten, oder um mich schulmäßig auszudrücken, sie aufsagen zu lassen. Während dem, als der Lehrer ein Kind vor hat, plaudern, lachen und scherzen die anderen, welches eben soviel, wo nicht schlimmer ist, als müßig seyn. Rechnet man endlich die Zeit zu sammen, welche bey dieser Lehrart auf ein Kind angewendet wird, und die sich des Tags höchstens auf 2 Minuten, die Woche auf 12, des Monats auf 48, füglich des Jahrs, die unnützen und verlohrenen Recreations Tage nicht mit begriffen, nicht gar auf 10 volle Stunden belaufet, so kann man leicht urtheilen, wie sehr gering der Nutzen seyn müße, den sie daraus schöpfen.“ (Ebd., Bl. 8 f.)

1.3 Lehr- und Lernmittel

Bis zu FELBIGERS Reform gab es in den Primarschulen keine einheitlichen Unterrichtsmittel. Schulbücher wurden nur in geringer Anzahl produziert und waren relativ teuer. Meist war der Katechismus des PETRUS CANISIUS das einzige Schulbuch. Oft aber schrieben die Lehrer selbst Übungsblätter und verkauften sie an die Kinder. Über die realen Verhältnisse in den Landschulen des Erzbistums Salzburg vor der dort Ende 1790 einsetzenden Reform durch FRANZ MICHAEL VIERTHALER berichtet W. VON DER FUHR:

„Außer dem Katechismus von P. Canisius hatten die Landschulen keine vorgeschriebenen Schulbücher. Jedes Kind brachte ein beliebiges Buch, meistens ein Erbauungsbuch, mit zur Schule, um daraus lesen zu lernen. Der Unterricht war Einzelunterricht. ... Zum Schreiben und Rechnen kamen nur wenige. Eine bestimmte Unterrichtsmethode kannte man nicht; jeder Lehrer verfuhr nach eigenem Gutdünken und holte sich höchstens bei einem benachbarten Kollegen Rat.“ (1904, S. 14 f.)

Die inhaltlichen Angebote der aus dieser Zeit nur noch spärlich vorhandenen Fibeln (ABC-Büchlein, Namenbüchlein, Stimmenbüchlein) belegen, daß Lesen wie seit der Antike nahezu unverändert nach der Buchstabiermethode in folgenden Schritten vermittelt wurde: 1. Auswendiglernen des Alphabets in der gewohnten Reihenfolge, dann gebrochen und manchmal auch von hinten nach vorne. 2. „Lesen“ der einzelnen Buchstaben nach ihren Alphabetnamen: a, be, ce, de usw. 3. Buchstabierendes Verbinden eines Konsonanten mit einem Vokal: be + a = ba, be + e = be, be + i = bi usw. oder auch umgekehrt: a + be = ab, e + be = eb usw. („Syllabieren“) genannt.¹ 4. Buchstabierendes Lesen zuerst zwei-, dann auch drei- und mehrsilbiger Wörter: A + en = An, ka + e + er = ker – Anker; A + be = Ab, er + a = ra – Abra, ha + a + em = ham – Abraham („Zusammenschlagen der Syllaben“ genannt). 5. Buchstabierendes Lesen von Wörtern mit Mitlauthäufungen: Frosch, Stein, Kranich

1 Methodengeschichtlich interessant ist, daß solche Silbenreihen schon in altgriechischen Schulbüchern, auch bei PLATO, auf attischen Monumenten und auf einem Alphabetziegel aus der Römerzeit, der auf den Gölbesäckern in Eisenstadt, Burgenland, gefunden wurde, nachzuweisen sind. Das wahrscheinlich älteste deutschsprachige Syllabierbüchlein stammt aus dem ersten Jahrzehnt des 15. Jahrhunderts (vielleicht 1404 von JOHANN VON GMUNDEN) und enthält fast durchwegs deutsche Silben und einsilbige Wörter (Ab, eb, ib, ob, vb, Ac, ec, ic ... Ad, ed ... Back, Bach ...) (MÜLLER 1882, S. 337). Solche Übungen scheinen in deutschsprachigen Fibeln noch bis in die zweite Hälfte des 19. Jahrhunderts auf, in anderssprachigen, insbesondere in spanischen, reichen sie bis in die jüngste Gegenwart (KUBITSCHKE 1926, S. 66 f.; BOYER 1999, S. 112 ff.).

usw. („geflochtene Stimmen“ genannt). 6. Zunächst buchstabierendes, dann normales Lesen von Gebeten, der Zehn Gebote und in einigen Fibeln auch anderer religiöser Texte, die so oft wiederholt wurden, bis sie von den Kindern auswendig hergesagt werden konnten.



Abb. 1: Catholisches Namen-Büchel, Steyr 1765

Der Beginn des Schreibunterrichts war uneinheitlich geregelt. Nach der Marcktschul-Ordnung von Kremsmünster 1732 sollen die Kinder „Ehender die Buchstaben machen, alß lesen lernen“, und zwar nach der vom Schulmeister „mit eigener Hand geschriben“ Vorschrift (WEIß 1918, S. 45). Häufiger aber findet man die Regelung wie in der erneuerten Schulordnung für Tirol von 1747: „Wann ein Kind vollkommen lesen kann, ist selbes im Schreiben zu unterrichten“ (Österr. Schulbote 1856, S. 336). Als erste Schreibgeräte dienten mancherorts noch die seit dem Mittelalter gebräuchlichen mit Wachs überzogenen Holztafeln, in welche die zu übenden Buchstaben vom Lehrer vorgeritzt und vom Schüler möglichst oft nachgefahren wurden, vor allem in den Städten aber auch schon die von PESTALOZZI eingeführten Schiefertafeln. Fortgeschrittene Schüler schrieben dann mit Gänsekielfedern auf Papier.

Im ersten Rechenunterricht stand das Zählen und Rechnen mit den Fingern im Vordergrund. Als weitere Rechendinge benützte man Steine, Boh-

nen, Holzstäbchen und andere geeignete Objekte. Eigene Rechenbüchlein für den Anfangsunterricht dürfte es nicht gegeben haben, denn in den Fibeln wurden am Schluß die römischen Zahlzeichen und die indisch-arabischen Ziffern, aber auch das kleine Einmaleins geboten; dieses allerdings in einer anderen Ordnung, als wir es heute gewohnt sind:

Ein mal eins ist eins	3 mal 3 ist 9	4 mal 4 ist 16	5 mal 5 ist 25
2 mal 2 ist 4	3 mal 4 ist 12	4 mal 5 ist 20	5 mal 6 ist 30
2 mal 3 ist 6	3 mal 5 ist 15	4 mal 6 ist 24	5 mal 7 ist 35
2 mal 4 ist 8	3 mal 6 ist 18	4 mal 7 ist 28	5 mal 8 ist 40

Von den in der ersten Hälfte des 18. Jahrhunderts gebräuchlichen Fibeln heben sich jene von JOHANN BALTHASAR VON ANTESPERG deutlich ab. Die erste Ausgabe seines *A.B.C.- oder Namenbüchlein, Samt Dem reinen und leichten Catechismus, und einigen Vorschriften* (Wien 1739), welche er der „Durchleuchtigsten Großherzogin zu Florenz Elisabeth von der mütterlichen Seite Eine aus Kayserl. Erzherzoglichem, und einfolglich Oesterreichischem Geblüte entsprossene Prinzeßin unterhänigst“ widmete, unterscheidet sich von der zweiten Ausgabe nur wenig. Diese trägt den Titel *Das Josephinische Erzherzogliche A.B.C. Oder Namenbüchlein In Zweyerley Schriften, Mit vielen angenehmen, zur Unterweisung dienlichen Figuren und Vorschriften* (Wien 1744). ANTESPERG hatte diese Fassung dem „Durchleuchtigsten In Hungarn, und Böhheim Königlichen Erbprinzen JOSEPH Erzherzogen zu Oesterreich etc. etc. Unterhänigst“ zugeschrieben. In beiden Ausgaben werden zunächst die Buchstaben (in Druckschrift nur die Kleinbuchstaben, in Schreibschrift aber die Klein- und die Großbuchstaben) in alphabetischer Reihenfolge, gestützt durch Bilder und dazu passende kurze Texte, die stets mit dem jeweiligen alphabetischen Buchstabennamen enden, geboten (Abb. 2). Es dürften dies die ersten Lautbildgeschichten als Hilfe zur Überbrückung der an sich völlig abstrakten und daher für Kinder lernschwierigen Laut-Buchstaben-Beziehung in der bisher bekannten Fibelgeschichte Österreichs sein. (In der Methodengeschichte finden sie sich zum ersten Mal im *Modus Legendi* von KRISTOFFERUS HUEBER [Landshut 1477], und dann vor allem in JOHANN AMOS COMENIUS' *Orbis sensualium pictus* [Nürnberg 1658]). Dem Alphabet folgen systematisch aufbauende lesetechnische Übungsangebote in Form von Silben- und Wortreihen und anschließend die gebräuchlichsten Gebete, ähnlich wie in anderen Fibeln dieser Zeit auch. Neu in der österreichischen Fibelgeschichte ist das deutlich erweiterte Angebot für den elementaren Rechenunterricht einschließlich der „fünf Species“ (Zählen und die vier Grundrechnungsarten) und vor allem – ganz dem Gedankengut der Auf-

klärung folgend – eine Reihe verschiedenster Grundinformationen, vorwiegend über naturwissenschaftliche Bereiche. Hier fällt auf, daß dem antiken, geozentrischen Weltbild entsprechend die Sonne zu den Planeten der Erde gezählt wird (ebd., S. 38). Die 12 Sternzeichen werden in drei Gruppen geteilt, in „gute“ (Widder, Waage, Schütze, Wassermann), in „mittelmäßige“ (Zwillinge, Krebs, Jungfrau, Skorpion) und „böse“ (Stier, Löwe, Steinbock, Fisch) (ebd., S. 39). Kulturgeschichtlich interessant sind auch die Namen der 12 Monate: „1. Der Jenner, Januarius. 2. Hornung, Februarius. 3. Merz, Martius. 4. April, Aprilis. 5. May, Majus. 6. Das Brachmonat, Junius. 7. Das Heumonat, Julius. 8. Der August, Augustus. 9. Das Herbstmonat, September. 10. Das Weinmonat, October. 11. Das Wintermonat, November. 12. Das Christmonat, December“ (ebd., S. 40). Daß die „12 Artikel des Christlichen Glaubens die heilige zwölf Apostel gemacht haben“ (ebd., S. 29), ist Legende und zeugt nicht gerade von allzu gründlichem religionsgeschichtlichem Wissen des Autors. (Das Credo ist in einer kürzeren Vorform erst seit Anfang des 3. Jahrhunderts und in seiner heutigen Form ab dem 6. Jahrhundert nachweisbar.) Die Fibel schließt mit einer „Orthographischen Zugabe“ über Homophone (Stadt-statt) und ähnliche Probleme (beten-betten, ganz-Gans). ANTESPERG nimmt eine Fibelgestaltung vorweg, die hierzulande erst 50 Jahre später im Anschluß an die Namenbüchlein FELBIGERS in ersten Ansätzen wieder vorzufinden ist.

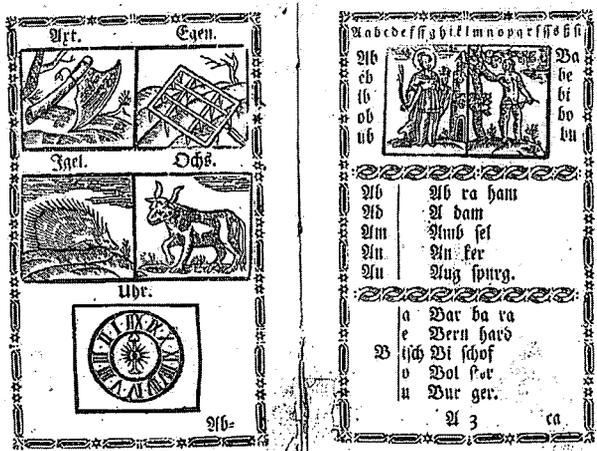


Abb. 2: A.B.C.- oder Namenbüchlein von J.B.V. ANTESPERG, Wien 1744

2 Die Reform unter Maria Theresia

Vorausgeschickt sei, daß die staatliche Reform des niederen Schulwesens während der 40jährigen Regierungszeit MARIA THERESIAS relativ spät, nämlich erst in den letzten fünf Jahren ihres Lebens in Gang kam. Das staatliche Interesse am Schulwesen war vorerst auf militärische (1752 Gründung der Militärakademie) und wirtschaftliche Erfordernisse (1754 Gründung der orientalischen Akademie und 1769 der Realhandlungsakademie) und damit auf den höheren Schulbereich gerichtet; im Primarschulbereich aber gab es in den 35 Jahren bis 1775 gesamtstaatlich gesehen keine nennenswerten Änderungen. Versuche, das gesamte Schulwesen zu einer Sache des Staates zu machen, stießen in Kreisen der Kirche, die sich diese Domäne nicht nehmen lassen wollte, aber auch in anderen Kreisen auf regen Widerspruch. Einzelne Initiativen in den Ländern blieben meist ohne Breitenwirkung. Auch die 1760 eingerichtete Studienhofkommission als Zentralstelle konnte sich auf keinen der in den folgenden Jahren entwickelten Pläne zur Neugestaltung des niederen Schulwesens einigen.

Es entbehrt nicht einer gewissen Besonderheit, daß es vor allem Persönlichkeiten des geistlichen Standes waren, die die Entwicklung entscheidend vorantrieben:

- der Jesuitenpater IGNAZ PARHAMMER, der zunächst in Graz zu der einen schon bestehenden innerhalb weniger Jahre acht weitere „deutsche Schulen“ errichtete und ab 1759 als Leiter des Wiener Waisenhauses vielseitige Reformarbeit leistete;
- der Fürstbischof von Passau LEOPOLD ERNST GRAF FIRMIAN, der mit seiner Denkschrift *Promemoria* von 1769 an die Kaiserin der Auslöser der großen Schulreform war;
- der Rektor der Bürgerschule zu St. Stephan in Wien JOSEPH MEBMER, auf dessen Anregung in seinen *Unmaßgeblichen Gedanken ...* 1771 diese Bürgerschule in eine „Normalschule“ als Musterschule mit angeschlossener Lehrerbildung umgewandelt wurde;
- die Tiroler Schulpriester PHILIPP JAKOB TANGL, KARL AGSTHOFER und GEORG SIXTUS DEMOSER, die schon ab 1768 dort eine Reform einleiteten, einen Schulplan entwarfen, in Innsbruck eine Normalschule errichteten und hier schon ab dem Schuljahr 1769/70, also Jahre vor dem Eintreffen FELBIGERS in Wien, dessen Saganer Methode einführten;
- FERDINAND KINDERMANN, der ab 1771 die Schule in Kaplitz in FELBIGERS Sinn reformierte und eine starke Ausstrahlung im südböhmischen Raum bewirkte;

- schließlich ist in diesem Zusammenhang auch noch der Augustiner-Chorherr JOHANN IGNAZ VON FELBIGER, ab 1758 Abt des Stiftes zu Sagan, zu nennen, der im Jänner 1774 nach Wien kam und dem nach erstaunlich kurzer Zeit die Durchsetzung der Reform gelang.

Ausgehend von bereits vorliegenden Schulplänen und unter Heranziehung seines für die katholischen Schulen in Schlesien und Glatz geschaffenen *General-Land-Schul-Reglements* (1765) sowie durch geschickte Abstimmung mit der Kirche schuf JOHANN IGNAZ VON FELBIGER innerhalb weniger Monate die *Allgemeine Schulordnung für die deutschen Normal-, Haupt- und Trivialschulen*, von MARIA THERESIA am 6. Dezember 1774 sanktioniert, als die erste rechtliche Grundlage für ein einheitliches staatliches Primarschulwesen einschließlich der Lehrerbildung. Nach HUGO HANTSCH waren dabei drei Gesichtspunkte richtungsgebend: „Einheitlichkeit, Allgemeinheit und Nützlichkeit“ (HANTSCH 1960, S. 15). Die wichtigsten Bestimmungen waren:

- Im Sinne der pädagogischen Aufklärung sollte durch „wohlgetroffene Erziehungs- und Lehranstalten die Finsterniß der Unwissenheit aufgekläret, und jedem, der seinem Stande angemessene Unterricht erteilt werden (Allgem. Schulordnung 1774, S. 2).
- Dreigliederung der niederen Schulen in Normal-, Haupt- und Trivialschulen (die Bezeichnung „Volksschule“ wurde erst um 1800 gebräuchlich):

Normalschulen: in jeder Provinzhauptstadt, vierklassig, Lehrerbildung, Richtschnur aller übrigen Schulen;

Hauptschulen: in größeren Städten und Klöstern, in jedem Kreis oder Distrikt wenigstens eine, drei- oder vierklassig, an manchen auch Kurse zur Ausbildung von Lehrern;

Trivialschulen: in allen Orten, Märkten und kleineren Städten, wo sich eine Pfarr- oder Fialiikirche befindet, ein- oder zweiklassig.

- Generelle Unterrichtspflicht; Schulpflicht vom 6. bis (womöglich) zum 12. Lebensjahr („Daher Wir denn gerne sähen, daß Eltern ihre Kinder wenigstens durch 6 oder 7 Jahre in den deutschen Schulen ließen“) (ebd., Art. 12).
- Schulaufsicht über die Trivialschulen der Ortspfarrer, ein Herrschaftsbeamter, ein Gerichtsbeamter oder ein von der Gemeinde bestellter Aufseher; über die Haupt- und die Normalschulen der Direktor und ein vom Magistrat ernannter Bürger; für mehrere Bezirke ein Oberaufseher (Distriktaufseher, meist der Dechant); in jeder Provinz eine Schulkommission; über das gesamte Volksschulwesen die Generaldirektion (FELBIGER) und schließlich die Studienhofkommission.

- Einförmigkeit der Lehrart durch das verbindliche *Methodenbuch* (später: *Kern des Methodenbuches, Foderungen*), einheitliche Schulbücher und Tabellen, lt. *Methodenbuch* auch eine einheitliche Schulschrift, Zusammenunterricht, Zusammenlesen, Buchstabenmethode, Tabellarisieren, Katechisieren.

FELBIGER war vor allem um die Einheitlichkeit der inneren Schulreform bemüht und hier vor allem um die Durchsetzung der „Saganer Lehrart“ mit ihren Prämissen „Zusammenunterrichten“ (der Lehrer unterrichtet die ganze Klasse gleichzeitig im Gegensatz zum bisher üblichen Einzelunterricht), „Zusammenlesen“ (die Kinder lesen überwiegend im Chor), „Buchstabenmethode“ (von Merktexen werden als Gedächtnishilfe nur die Anfangsbuchstaben geboten), „Tabellarisieren“ (Lehrstoffabschnitte werden unter Anwendung der Buchstabenmethode in Schlagworten systematisch gegliedert) und „Katechisieren“ (systematischer Frage-Antwortunterricht zwischen Lehrer und Schülern). Dieses System stellte zwar gegenüber der bisherigen Unterrichtspraxis einen erheblichen Fortschritt dar, überforderte aber die Lehrerschaft und artete deshalb in einen Gedächtnisdrill aus und mußte daher nach FELBIGERS Abgang in wesentlichen Teilen wieder zurückgenommen werden.

Im Erstleseunterricht nach FELBIGER müssen die Kinder – durch Vorsprechen und Nachsprechen – zunächst die Definitionen für Silbe und Buchstabieren auswendig lernen, z.B.: „Buchstabieren heißt, daß man die Buchstaben einzeln nennen, und die genannten zusammen aussprechen muß.“ (FELBIGER 1977, S. 10) Außerdem setzt von hier an auch das äußerst mühsame Auswendiglernen der Tabellen ein. Erst wenn die Kinder zweisilbige Wörter an der Buchstabiertafel buchstabieren können, wird das Namenbüchlein eingesetzt. Hier werden dann lange sinnlose Silbenreihen, ein- und mehrsilbige Wörter und schließlich Texte buchstabierend eingeübt, und zwar durch „Zusammenlesen“, d.h. Lesen im Chor.²

Es fällt auf, daß FELBIGER dem elementaren Rechenunterricht nur eine geringe Bedeutung beimaß. Das hängt wahrscheinlich mit der historischen Entwicklung dieses Unterrichtsgegenstandes zusammen. In den Schulordnungen früherer Jahrhunderte nimmt der Rechenunterricht, wenn er überhaupt erteilt wurde, nach Religion, Lesen und Schreiben – eine nachgeordnete Stellung ein. Die *Allgemeine Schulordnung* von 1774 führt lediglich für die Trivialschule im Rechenunterricht den Lehrstoff konkret an: „... von der

2 Näheres über FELBIGERS Fibeln in BOYER 1997.

Rechenkunst die 5 Species, und die einfache Regel de tri“ (Allgem. Schulordnung 1774, Abschnitt 5).

Gemeint sind hier unter den „5 Species“ das Zählen, die Kenntnis der Ziffern und des dekadischen Systems und die vier Grundrechnungsarten einschließlich des kleinen Einmaleins. „Regel de tri“ (gekürzt aus lat. Regula de tribus), auch „Dreisatz“, bezeichnet die Proportionsrechnung, bei der aus drei gegebenen Zahlen bzw. Größen eine vierte zu finden ist. Im *Methodenbuch* mit insgesamt über 500 Seiten wird der Rechenunterricht an vorletzter Stelle (vor dem Lateinunterricht) auf nur 10 Seiten abgehandelt, der Religionsunterricht aber auf 46 Seiten, der Leseunterricht auf 35 Seiten und der Schreibunterricht auf 24 Seiten. Der Unterricht in diesem Gegenstand setzte erst relativ spät ein, denn „der Lehrer soll nur diejenigen Schüler zur Rechenklasse nehmen, die schon eine Fertigkeit im Lesen und Schreiben haben.“ (FELBIGER 1777, S. 29)

Für den Rechenunterricht standen zwei Rechenbücher zur Verfügung: *Anleitung zur Rechenkunst, zum Gebrauche der deutschen Schulen in den k.k. Staaten. Erster Theil. Für Landschulen und die niedrigsten Klassen der Stadtschulen* und *Rechenbuch für die Schüler der deutschen Schulen in den k.k. Staaten. Zweyter Theil. Für die Normal- und Hauptschulen.*

Das Vermittlungsverfahren gleicht jenem im Leseunterricht: Zuerst lernen die Kinder die für jeden einzelnen Lehrstoffteil vorgegebenen Begriffe und Regeln, dann führt ihnen der Lehrer ein Anwendungsbeispiel vor und spricht dabei die einzelnen Regeln (die er vorher auswendig gelernt haben muß). Er löscht das Beispiel von der Tafel, ruft einen der besten Schüler und läßt ihn nun – wieder unter ständiger Begründung durch die gelernten Regeln – das Beispiel wiederholen. Alle übrigen sehen zu. Erst nach mehreren solchen Wiederholungen notieren die Schüler die Rechnung auf ihre Rechentafel (Schiefertafel). Ist ein Kapitel abgeschlossen, wird die am Beginn des Rechenbuches gebotene Tabelle (welche einem heutigen Inhaltsverzeichnis vergleichbar ist) auswendig gelernt.

Das Rechenbuch, erster Teil (*Anleitung zur Rechenkunst*), bietet folgenden Lehrstoff:

- Numerieren oder Zählen bis zur Billion;
- Ziffern und Zahlen lesen und schreiben;
- die vier Grundrechnungsarten einschließlich des kleinen Einmaleins;

- Übersicht über die durchwegs nichtdekadischen Maße: Münzen, Zeitmaße, Weinmaße, Getreidemaße, Baummaße, Zähl- und Papiermaße, Gewichtsmaße³;
- ihre Anwendung in Textaufgaben;
- einige Zeichen beim Rechnen (=, +, -, x, :), die aber im Buch nicht angewendet werden;
- die gerade und die verkehrte Regel de tri.

Das Rechenbuch, zweiter Teil (*Für die Normal- und Hauptschulen*), enthält folgenden Lehrstoff:

- Bruchrechnen;
- Verhältnisse oder Proportionen;
- Regel de tri;
- Interesse- oder Zinsrechnung;
- Gesellschaftsregel, Regula Societatis;
- Vermischungsregel, Regula Alligationis;
- die Regel Falsi (Regel des Falschen).

Der methodische Ansatz FELBIGERS in den einzelnen Fächern war deduktiv angelegt: Zuerst wurden Begriffe definiert und Regeln gelehrt/gelernt, dann folgte ihre Anwendung im besonderen Fall. Ist ein Stoffkapitel einigermaßen durchgenommen, wird es in einer Übersichtstabelle unter Anwendung der Buchstabenmethode systematisch zusammengefaßt und gefestigt. Sobald z.B. die Kinder die Buchstaben kennen, „so fängt der Lehrer an, ihnen die Tabelle von Erkenntniß der Buchstaben beyzubringen“. Dabei sei „täglich etwas, doch aber immer sehr wenig vorzunehmen, damit Zeit genug zur Uibung im Buchstabiren übrig bleibe“ (FELBIGER 1775a, S. 119). Diese Tabelle sei in der ersten Klasse sowohl im Winter- als Sommerkurs in den „drey letzten Monaten wöchentlich 2mal 1/4 Stunde“ abzuhandeln (FELBIGER 1777, S. 16).

Beim Tabellarisieren wurde der Lehrstoff ähnlich unserer heutigen Dezimalklassifikation durchgehend systematisch gegliedert und so der Zusammenhang des Einzelnen mit dem Ganzen ersichtlich. Ein Beispiel:

3 Die Einführung der metrischen Maße (Meter und Kilogramm) in Frankreich wurde 1795 von der französischen Nationalversammlung beschlossen. Erst durch die Meterkonvention von 1875 fanden diese Maßeinheiten allgemeine Verbreitung. Österreich hat sie jedoch schon durch das Gesetz vom 23. Juli 1871 mit Wirkung vom 1.1.1873 eingeführt. In einem Erlaß des Ministers für Cultus und Unterricht vom 27. Mai 1873 wurden die Volksschullehrer verpflichtet, „die Kenntnis der neuen Maße und Gewichte in die weite- ren Kreise der Bevölkerung zu verbreiten und für deren rasche und sichere Einbürgerung mit voller Kraft einzutreten“ (Handbuch 1878, S. 167).

- „II. Einteilung der Buchstaben
- A. In Selbstlauter
 - 1. Ihre Erklärung
 - 2. Ihre Einteilung
 - a. in einfache Selbstlauter
 - b. in doppelte Selbstlauter
 - 1) Eigentliche Doppellauter
 - 2) Uneigentliche Doppellauter
 - 3) Verdoppelte Selbstlauter
- B. In Mitlauter
 - 1. Ihre Erklärung
 - 2. Ihre Einteilung
 - a. Einfache Mitlauter
 - b. Zusammengesetzte Mitlauter
 - 1) Trennbar
 - 2) Untrennbar“ (ABC- oder Namenbüchlein 1775, S. 21 f.).

Zu jedem der Begriffe waren die Definition bzw. Erklärungen angeführt. Die Wörter wurden allerdings nicht ausgeschrieben, sondern nur mit ihren Anfangsbuchstaben als Gedächtnishilfe gekennzeichnet (= Buchstabenmethode).

Welch ungeheurer Zeit- und Übungsaufwand erforderlich war, bis wenigstens einige Kinder solche Systeme mit diesen Vorgaben im Gedächtnis behielten, kann leicht abgeschätzt werden. In der Praxis reduzierte sich daher dieses Verfahren auf das bloße Auswendiglernen und das erstrebte Ziel, zum Verständnis der Sache zu führen, blieb auf der Strecke. Die Einsicht in die innere Struktur eines Stoffabschnittes, in die „Verbindung verschiedener Theile, welche in einem Hauptpunkte zusammen treffen, die Folge des Nachstehenden aus dem Vorhergehenden, die Herleitung des Bekannten aus dem Unbekannten, die nothwendige Beziehung auf das schon Erlernte“ (FELBIGER 1775a, S. 36 f.) wurde in der Regel nicht erreicht. Es ist daher naheliegend, daß hier – wie noch zu belegen sein wird – einer der intensivsten Kritikpunkte an FELBIGERs Lehrart ansetzte.

3 Umsetzung der Reform

Das hier skizzierte riesige Programm konnte zumindest teilweise realisiert werden, weil innerhalb der absolutistischen Staatsform eine einigermaßen funktionierende Verwaltungsstruktur vorhanden war. Für das neue Primarschulwesen wurde rasch eine eigene Verwaltungshierarchie aufgebaut und diese in die Zentralverwaltung eingebunden. Innerhalb kurzer Zeit konnten

die erforderlichen einheitlichen Schulbücher zur Verfügung gestellt werden. Ganz entscheidend für den Erfolg waren jedoch FELBIGERS hohe Autorität, seine erstaunliche Energie beim Vorantreiben der Reform sowie sein Organisationstalent. Daß es dabei trotz großer, beeindruckender Erfolge aufgrund der tristen Ausgangslage sowohl im Bereich der Finanzierung als auch in bezug auf Schulraum, ausgebildete Lehrer und Unterrichtsrealität, aber auch hinsichtlich der Einstellung der Bevölkerung zu teils erheblichen Schwierigkeiten und Verzögerungen kam, ist naheliegend. Diese Schwierigkeiten wurden allerdings in der traditionellen österreichischen Schulgeschichtsschreibung nur am Rande erwähnt oder überhaupt übergangen. ENGELBRECHT widmete diesem Problem zwar ein eigenes Kapitel, mußte sich aber begreiflicherweise auf die Wiedergabe eher allgemeiner Erscheinungen und Gegenmaßnahmen beschränken. Nur in verstreuten Einzelaufsätzen und vor allem in den in Archiven aufliegenden Visitationsberichten der Schulaufseher findet man konkrete Hinweise auf die damals regional aufgetretenen Hindernisse und Schwierigkeiten. Auf einige von ihnen sei im folgenden verwiesen.

3.1 Beginn der Reform und das Schulraumproblem

Während vor allem in den Städten und größeren Märkten schon 1775 mit den ersten Maßnahmen zur Umsetzung der Reform begonnen wurde, dauerte es im ländlichen Bereich deutlich länger, bis es zur Besserung der Schulsituation kam. In dem erst kürzlich aufgefundenen *Catholischen Namenbüchel* (Linz 1765), findet sich auf einer Leerseite die bemerkenswerte handschriftliche Eintragung:

„Im Jahre 1779 fieng die neue Schule, neue Aussprache der Buchstaben, neue Schriftzug und neue Art zu Dividiren an. Zu dieser Zeit, da ich Franz Nachmayr damals 6 Jahre alt, als erster Schüler hiemit anfieng, währenddem mein Vater nach Linz mußte, um in einigen wochen sich einzustudieren, hielt unser Herr Pfarrer Schwarzäugl in dessen Dorf eine neue Art Schule. – Viele Aeltern wollten ihre Kinder gar nicht zur Schule schicken. Sie hießen die Juden- oder antechristenschule.“

Ein großes Problem war vielerorts der Mangel an geeignetem Schulraum. Noch 1788 wurde an der Normalschule zu Innsbruck „das Zimmer der Vorbereitungs-klasse auch als Wohnraum für den Familias (Schuldiener)“ genutzt, und auch für die Präparanden „gab es keinen eigenen Schulraum, weil der Direktor im großen Zimmer seinen Bücherverlag hatte“ (HÖLZL 1972, S. 123).

In Vorarlberg hatte zehn Jahre nach dem Beginn der Schulreform ein Viertel der Gemeinden noch kein eigenes Schulgebäude. Oft waren in den kleinen Schulstuben mehr als 100 Kinder. „Dies war möglich, weil nur die wenigen Schreibschüler eigene Tische hatten, die Leseschüler mußten sich mit Sitzbänken begnügen.“ In Schruns konnten nur 50 % der schulpflichtigen Kinder die Schule besuchen, denn mit diesen 103 Kindern waren die Schulstube und der einzige Lehrer voll ausgelastet, und für die restlichen 100 Schulpflichtigen war kein Platz mehr. „Auch in Tschagguns, Vandans, Andelsbuch, Egg und Höchst mußte der Schulmeister ohne Gehilfe mehr als 100 Kinder unterrichten“ (ebd., S. 118).

Brennholz zur Beheizung der Schulstuben wurde überwiegend von den Gemeinden zur Verfügung gestellt. In manchen Gegenden aber mußten es die Eltern beibringen.

„In Andelsbuch und dem gesamten Hinteren Bregenzerwald brachten die Kinder täglich ein Holzschicht zur Beheizung der Schulstube selbst mit, ebenso im Gericht Montafon und überwiegend im Gericht Sonnenberg.“ (Ebd., S. 123 f.)

Der Kreisschulvisitator LAICHARDING berichtete 1788 über die Schulen im Oberinntal:

„Dahero war es ein sehr trauriger Anblick da mir bei dem Eintritte in die seyn sollende Schulstube auffiel. Ein Haufen Kinder um ein oder mehrere Tische vertheilt, saßen ohne Ordnung in einem meistens finsternen unreinlichen Zimmer beysammen. Oft nicht selten spannen Weiber darneben, oder verrichteten andere häusliche Arbeiten.“ (Ebd., S. 424)

3.2 Lehrer

Vor großen Schwierigkeiten stand die Umschulung schon berufstätiger Lehrer auf die neuen Rechtsverhältnisse und vor allem auf die neue Lehrart (Zusammenunterrichten, Zusammenlesen, Buchstabenmethode, Tabellarisieren und Katechisieren). Von einem solchen Umschulungskurs, der in Graz 1776 angesetzt worden war, blieben die Schulmeister in vier Städten unentschuldigt fern und mußten sich vor den zuständigen Kreisämtern verantworten.

„Daraufhin kam vom Magistrat Marburg die Entschuldigung, daß der Schulmeister als Stadtpfarrmusikus besoldet werde und schon zu alt sei, die neue Lehrart zu erlernen. Ähnlich waren die Verhältnisse in Rottenmann, wo der Lehrer ‚seine meisten Einkünfte aus dem Organistendienst bezieht und in dem kleinen Orte keine Vertreter findet‘. Der Schulmeister von Hartberg war 72 Jahre alt und kurz vorher vom Schläge gerührt worden; an Hand und Fuß gelähmt, konnte er nur ‚in Begleitung einer Person den Schul-

dienst frequentiren'. Auch der von Radkersburg war erkrankt, wußte nicht, daß er sich hätte vertreten lassen können, und versprach sein Eintreffen in Graz nach erfolgter Genesung.“ (PIETSCH 1977, S. 33)

Der Cillier Hauptschullehrer VINZENZ SCHLUGA berichtete 1806 in seinen *Anmerkungen zum heutigen Schulunterricht* an seine vorgesetzte Dienststelle, das Lavantaler Ordinariat zu St. Andrä, von seinen Beobachtungen und Erfahrungen während seines „34jährigen Lehramtes“ über die Religionslehrer:

„Zum Katecheten stellte man meistens Religiösen an, die durch einige Tage die Lehrmethode zu sehen einberufen und mit dem Zeugnis der eingeholten Lehrmethode versehen wurden, damit sie die Religion den Schülern methodisch beibringen sollten, die Hauptsache aber, wie man den Schülern die Religionslehren nicht allein ins Gedächtnis, sondern auch ans Herz legen sollte, ist bei dem Unterrichte der Katecheten gänzlich unterblieben. ... Die Ordensvorsteher mußten anfänglich ihre Ordensbrüder zu den Schulen gleichsam zwingen, weil ihnen dieses Geschäft zu lästig schien, und besonders, weil sie sich unentgeltlich gebrauchen lassen sollten. Was wurden also für Leute zu den Schulen angestellt? Meistens solche, die in den Klöstern zu keinem anderen Amte zu gebrauchen oder nicht gebraucht wollten werden.“ (SCHMUT 1910, S. 27)

In den Berichten und Beschreibungen der Schulsituation dieser Zeit fällt auf, daß die schwierige Aufgabe des Anfangsunterrichts im Lesen wiederholt den Schulgehilfen, ja mancherorts dem Schuldiener übertragen worden ist. Der *Einladung zur öffentlichen Prüfung der zweihundert vier und dreißig Schüler in der kaiserl.königl. Normalschule bei St. Johann in Innsbruck* wurde eine Beschreibung dieser Schule beigelegt. Die Prüfung war für den 18. und 19. April 1782, das war am Ende des Winterhalbjahres, angesetzt. In der Beschreibung werden vier geistliche und vier weltliche Lehrer angeführt, und dann heißt es: „Schul- und Kirchendiener Bernhard Kranewitter unterrichtete die Anfänger im Buchstabenkennen und Buchstabiren und beaufsichtigte die Schüler der 1. und 2. Klasse während der Katechisation“. Die erste Klasse besuchten 115 Schüler im Alter von 5 bis 10 Jahren (HÖLZL 1972, S. 156 f.). Im Schuljahr 1787/88 wurde die erste Klasse in eine Vorbereitungsklasse und die eigentliche erste Klasse geteilt. In der Vorbereitungsklasse hatte der Schuldiener Kranewitter den 66 Kindern das Buchstabenkennen beizubringen (ebd., S. 158).

In diesem Zusammenhang sei auch auf die bemerkenswerte *Belehrung für den jeweiligen Schuldiener und Hausmeister in dem k.k. Hauptschulhause in St. Pölten* von 1799 hingewiesen, in welcher dem Schuldiener die Bestrafung der Schüler zugeordnet wird:

„5) Wenn es notwendig ist, die Schüler strafen zu lassen, so muß der Schuldiener mit den erforderlichen Strafmitteln zur Hand sein. Bei jeder körperlichen Züchtigung ist zwar der Direktor selbst gegenwärtig, welcher ordentlich die Strafe zu bestimmen und deren Vollzug zu sehen hat; doch muß der Schuldiener, wenn allenfalls der Direktor abwesend wäre, sobald die Herren Lehrer dessen Gegenwart zum Abschrecken mutwilliger und bösariger Schüler brauchen, alsogleich erscheinen und das ihm Aufgetragene vollziehen.“ (KLEMENT 1975, S. 146)⁴

3.3 Unterricht

Trotz der ausführlichen Anleitungen FELBIGERS in seinem *Methodenbuch* artete die „Saganische Lehrart“ in der Praxis oft in mechanischen Gedächtnisdrill aus. Andererseits konnte durch das von FELBIGER eingeführte „Zusammenunterrichten“ aller Kinder in einer Klasse der in Österreich über Jahrhunderte praktizierte Einzelunterricht überwunden werden. Die übrigen unterrichtsmethodischen Neuerungen gaben aber schon bald zu schwerwiegenden Klagen Anlaß. Das laute Zusammenlesen, das Tabellarisieren und vor allem das Katechisieren wurden so einseitig gedrillt, daß dabei zwar das Gedächtnis geschult, der Verstand aber vernachlässigt wurde (HÖLZL 1972, S. 171). Diese Bereiche nahmen meist so viel Unterrichtszeit in Anspruch, daß es zu einer Vernachlässigung der eigentlichen Lehraufgaben kam. Im Visitationsbericht des WOLF GRAF STUBENBERG vom 1. April 1779 über den „Stadler und Schlädminger Bezirke“ in der Steiermark heißt es, daß von den 197 Schüler(innen) „nur 20 Prozent schreiben und kaum 6 Prozent rechnen, das heißt addieren (und) subtrahieren“ können, obwohl dort 46,6 Prozent Handwerkerkinder unterrichtet wurden (PIETSCH 1977, S. 45).

Der Berliner Verleger und Buchautor CHRISTOPH FRIEDRICH NICOLAI kam 1781 auf seiner Reise durch Deutschland und der Schweiz auch nach Wien und besuchte hier Schulen. Sein penibler Reisebericht umfaßt drei Bände. Über den Besuch in der Normalschule bei St. Anna, der damals führenden Modellschule Wiens, berichtet er:

„Ich ging verschiedenemal unangemeldet nach St. Anna, um alles desto weniger vorbereitet und in seiner gewöhnlichen Beschaffenheit zu finden. Ich gieng verschiedenemal vergeb-

4 Das erinnert an die altbabylonische Schule („é-dub-ba“, Edubba = Tafelhaus) aus der Zeit um 2000 v. Chr., wo neben dem „Meister“ („um-mi-a“), auch „Vater des Tafelhauses“ genannt, und dem „großen Bruder“ („ses-gal“ oder „dub-sar-tur“) auch noch ein „Aufseher“ („ugala“) wirkte, der für Disziplin und Ordnung im Schulbetrieb zu sorgen hatte. Dieser war besonders gefürchtet als der „Mann mit der Peitsche“, denn er züchtigte die Kinder und Jugendlichen wegen jeder Kleinigkeit.

lich. Die Kinder waren entweder in der Messe oder in der Beichte; denn zu beiden gottesdienstlichen Handlungen werden sie vom siebenten Jahr an, noch ehe sie dabey etwas denken können, angehalten. Selbst an dem Tage, wo ich angemeldet hinging, konnte ich nur die erste und zweyte Klasse sehen, denn die dritte und vierte war zur Beichte gegangen.

Ich erschrak wirklich als ich in die Klassen kam und sah, daß da bloß die Hähnische Methode mit allen ihren Fehlern und Ungereimtheiten gebraucht ward.

In der ersten oder untersten Klasse, wo die Leseschüler waren, ward eine Art von Examen über das, was gelehrt worden war, gehalten. Da ward ein Wort an die Tafel geschrieben. Z.B. Zer-streu-ung – Frau-en. Ein Schüler mußte das Wort lesen. Ein anderer ward gefragt: ‚Nach welcher Regel wird dieses Wort abgeteilt?‘ Der antwortet dann nun etwan: Nach der ersten Regel des dritten Hauptstücks, oder so ein paar Zahlen. Und nun ward ein dritter gefragt, wie die Regel heisse. Der mußte dann die Regel wörtlich herbeten. Und darauf mußte ein vierter die Regel nochmals wörtlich wiederholen, und nun ward die Regel noch eine Viertelstunde lang zergliedert, daß es ein Erbarmen anzuhören war. Das alles, um ein Wort abzutheilen.“ (WIECHOWSKI 1905, S. 186 f.)

Auch im Inspektionsbericht des k.k. Oberschulinspektors Abt FERDINAND KIGLER über die Normal-, Haupt- und Trivialschulen in Graz vom 5. April 1787 wird die berechnete Kritik deutlich:

„Er habe für die Kirchen- und Schulkatecheten und alle Lehrer einen Präparandenkurs festgesetzt, und ‚dergestalt die Vorlesungen eingeleitet und angeordnet, damit der Instruktion gemäß die bisher übertriebene Buchstabirmethode, der Gebrauch des lauten Zusammenlesens nach Ähnlichkeit mit Mönchenchorgepläre in Tönen, Singen, Ziehen und Verstümmeln der Sylben und Wörter, das Tabellarisieren gemässigt und das bloß mechanische Katechisieren künftig auf psychologische Einsichten gegründet, durch einen einfachen erläuternden Vortrag, jedem Alter und Fähigkeit nicht angemessen, aus der Schule entfernt werden.“ (GUBO 1914, S. 21 f.)

Es verwundert auch nicht, daß nach den Berichten der Kreisschulvisitatoren von Tirol 1788 man in den Bergschulen nicht selten die alte Methode antraf. „Man begnügte sich mit dem Auswendiglernen des Katechismus, las alte unkorrekte Schriften, deren Inhalt den Kindern meist unverständlich war. In den sog. ‚Nebenschulen‘ unterrichteten Bauern, die ‚selbst kaum lesen und schreiben‘ konnten“. „Selbst in gut geführten Schulen war nur ein Schulbesuch von 50 % erreicht worden.“ (HÖLZL 1972, S. 134)

3.4 Lehr- und Lernmittel

Neben dem Ausbau des Schulnetzes und der Schulverwaltung, der Anhebung des Schulbesuchs, der Ausbildung neuer und der Umschulung bereits berufstätiger Lehrer und der Durchsetzung der „Saganer Lehrart“ ging es FELBIGER vor allem auch um die Bereitstellung von Lehr- und Lernmitteln,

die als Freixemplare an arme Kinder verteilt wurden. Die von ihm und seinen Mitarbeitern herausgegebenen Schulbücher waren die ersten einheitlichen Unterrichtsmittel in der ganzen Monarchie. Dies war eine außergewöhnliche und bildungshistorisch eminent wichtige Reformleistung. Daß der damit einhergehende Reformprozeß nicht von Anfang an den regional gegebenen Erfordernissen sowie den Erwartungen und Bedürfnissen der Lehrerschaft und der Bevölkerung entsprach, darf nicht wundernehmen, sondern versteht sich eher von selbst.

Heftigen Widerstand gab es gegen die Lesebücher. Meist wurden sie, auf dem Land auch von den Priestern, als „unchristlich“, „lutherisch“ und „ketzerisch“ verschrien. In *300 Jahre Schulgeschichte Großes Walsertal* von EUGEN DOBLER wird Bischof BERNHARD V. GARULA zitiert, der sich gegen den Satz im Namenbüchlein, „der Hengst wiehert“, wehrte, mit den Worten:

„Daß auch das Wort Hengst in einem Buche für die Schulkinder, männl. und weibl. Geschlechtes vorkommt, wird im Volke äußerst übel aufgenommen, da die Eltern sich hüten, dasselbe je vor ihren Kindern auszusprechen. Kinder sollen in der Schule keine Worte aussprechen gelehrt werden, die man ihnen nicht erklären darf, die leicht andere Gedanken erwecken und die man unter sittlichen Menschen nicht gerne ausspricht. Die Schamhaftigkeit der Kinder sollte am allerwenigsten und nicht im geringsten beleidigt werden. Kinder, wie sie sind, lachen bei gewissen Worten und die Ehre der Schule leidet darunter“ (DOBLER o.J., S. 24 f.).

Am offenen Landtag in Innsbruck 1790 wurden heftige Klagen gegen den zweiten Teil des Lesebuches (*Leseübungen in verschiedenen Schriftarten für die Schüler der Landschulen in den kaiserlich-königlichen Staaten*, Innsbruck 1783) laut, wo die günstigsten Zeiten für die Paarungsfähigkeit der männlichen und die Empfängnisfähigkeit der weiblichen Haustiere (Pferde, Rinder, Schafe, Ziegen, Schweine, Hühner) angeführt werden. Da diese Stelle im ganzen Land Empörung hervorrief, sah sich die Hofkanzlei zum Einlenken gezwungen: den Lehrern wurde gestattet, die entsprechenden Stellen unleserlich zu machen oder diese Seiten zusammenzukleben (HÖLZL 1972, S. 385). Außerdem entschied die Studienhofkommission, die anstößigen Texte bei der nächsten Auflage wegzulassen und die wenigen noch ungebundenen Bogen umzudrucken (WEIB 1904, S. 921, Anm. 2).

Die Kritiker des Lesebuchs störte natürlich nicht, daß darin der Bauernstand sehr negativ charakterisiert wurde. Dieser sei

„Erstens: Dummheit, Grobheit, Unbeständigkeit und Heftigkeit der Leidenschaften ...

Zweytens: Habsucht, Geilheit, Unmässigkeit im Essen und Trinken, sobald sich dazu Gelegenheit findet. Vielen scheint nichts gut und achtungswürdig, als was ihnen selbst nützlich ist ...

Drittens endlich: Ungerechtigkeiten aller Art, Untreue gegen die Herrschaften, und gegen alle, denen sie etwas, so ihnen nützlich ist zu entwenden Gelegenheit finden.“ (Ebd., S. 135)

„Sie vermeinen ein Recht zu haben, sich alles Dasjenige zuzueignen, was sie brauchen, oder wonach es ihnen gelüftet, wenn es nur zu erlangen möglich ist. Sie halten Falschheit, Verstellung und Tücke (wiewohl sehr unrecht) für erlaubte Mittel, ihre Absicht zu erreichen ...

Diese Art zu Denken und zu Handeln machet einen grossen Theil ihrer Unglückseligkeit aus.“ (Ebd., S. 136)

Lediglich in einer Fußnote wird dann die Hoffnung angesprochen, „daß die Zahl der Rechtschaffenen in diesem Stande sich sehr vermehren werde, wenn die jungen Landleute fleissig die Schule besuchen“ (ebd., S. 136, Anm.).

4 **Schlußüberlegungen: Zur Ambivalenz des Reformprozesses**

Die freiheitsliebenden Vorarlberger Gemeinden hatten bis zur Reform von 1774 in allen größeren Kirchendörfern ein mit großen Opfern erhaltenes Schulsystem aufgebaut, das einen für damalige Verhältnisse hohen Entwicklungsstand aufwies. „Daher gab es keinerlei Bedürfnis für Neuerungen“ (BILGERI 1982, S. 111). Es ist verständlich, daß sich diese Gemeinden gegen die „Vernichtung der selbständigen Gemeindeschule“ (ebd.) und die vom fernen Innsbruck und Wien diktierte Einführung der Staatsschule besonders zur Wehr gesetzt haben.

Nachdem die Reform in Innsbruck schon 1769/70 eingesetzt hatte und der viel kritisierte, als „lutherisch“, „unchristlich“ und „ketzerisch“ qualifizierte Katechismus ab 1770 erschienen war, reichte die Rebellion bereits im Dezember 1774 (zur Zeit der Sanktion der *Allgemeinen Schulordnung* durch die Kaiserin) im Sulzberger Schulaufstand einen bemerkenswerten Höhepunkt. Hier weigerten sich die Eltern, unterstützt vom Pfarrer, ihre Kinder in die Schule zu schicken, und bedrohten den Lehrer. Aufständische „stürmten in das Schulhaus, schlugen alles kurz und klein, warfen Bücher, Bänke, Tafeln usf. durch die Fenster auf den Platz und machten dort unter lautem Gejohle Feuer“ (HALLER 1961, S. 156). Auch die Nebenschulen in Hermannsberg, Herberg und Doren wurden verwüstet. Erst ein aus Bregenz herbeigeeiltes Militärkommando von 30 Mann und einigen Delegierten konnte wieder Ruhe und Ordnung schaffen. Von den 92 Angeklagten wurden nach zweijährigem

Prozeß der Rädelsführer zum Tode verurteilt, dann aber zu Zwangsarbeit und anschließender Verbannung begnadigt, 66 Personen zu Geldstrafen und die restlichen Ärmsten zur Fronarbeit verurteilt. Den Pfarrer setzte man zwei Jahre in Konstanz in geistliche Haft. Auch in Alberschwende und in Lauterbach schürten die Pfarrer intensiv den Widerstand gegen die neue Schule und die neuen Schulbücher (BILGERI 1982, S. 115 ff.).

Interessante Deutungsperspektiven zu den Tiroler Widerständen gegen die Elementarschulreform FELBINGERS eröffnen mehr als 100 Schulbeschreibungsbögen sowie ein ausführlicher Visitationsbericht vom Winterhalbjahr 1790/91, die sich im Tiroler Landesarchiv befinden. Diese vorzüglichen Quellen geben zusätzlich Einblick in die realen Schulverhältnisse des späten 18. Jahrhunderts: Nach den Erhebungsbögen von 1785 war der Schulbesuch der in Vorarlberg bereits bestehenden Schulen überraschend hoch, in manchen Gemeinden sogar lückenlos. Besonders in den Bergschulen sind die Entschuldigungsgründe für das Fernbleiben der Kinder vom Unterricht während der Winterschule berührend: Wegen Armut fehlt es vielen an Schuhen, an „hinlänglichen Kleidern zur harten Winterszeit“; arme Kinder müssen durch Spinnen und Sticken die Armut der Familie erleichtern u. dgl. 10 % der Schulen konnten bereits ganzjährig geführt werden.

Kreisschulvisitator PETER ALOIS PERGER bereiste im Winterhalbjahr 1789/90 das ganze Land und inspizierte mehr als 100 Schulen. Sein 40 Blätter umfassender Bericht stellt eine gute Zusammenschau der realen Verhältnisse im damaligen Vorarlberger Pflichtschulwesen und damit ein wertvolles Zeitdokument dar. PERGERS Mission war schwierig:

„Bei der schon bekannten Stimmung und Gärung des Volkes, welches in dem Getümmel mehrerer Zusammenrottungen sich öffentlich erklärt hatte, daß es gar keine eingerichtete Schule haben wollte, welches schon mehreren Lehrern den Gehalt aufkündigte, vielen mit der Vertreibung ungescheut drohete, und einige auch wirklich vertrieben hatte, war es nicht mehr um das zu tun, die Schule nach der höchsten Vorschrift genau zu untersuchen, Lehrer und Lehrerinnen zu prüfen, hiernach die nötigen Verfügungen zu treffen, ... sondern ich mußte mit aller Vorsicht, Bescheidenheit und Güte das Volk so zu belehren und zu gewinnen suchen, daß es den Nutzen und die Notwendigkeit der gut eingerichteten Schulen begreife“ (HÖLZL 1982, S. 130).

PERGER bat „die für das Schulwesen nicht gut eingenommenen Seelsorger, von denen es in diesem Kreise nicht wenige gibt, eine heilige Messe zu applizieren, damit Gott dieses ihm selbst liebe Geschäft segnen möchte, und gab ihnen dafür einen halben Thaler“ (ebd.) Danach forderte er alle Parteien auf, ihm „ganz freimütig ihre Beschwerden und Anstände, die sie wider die

Schulen und Lehrer hätten, anzugeben.“ Darauf belehrte er sie „mit größter Mühe und Verdauung mancher Grobheit.“ (Ebd.)

Auch die „Beschwerden des Volkes wider die Schulen und wirkliche Gebrechen“ bekommen durch PERGERS Bericht Konturen:

„Die geprüften Lehrer der Dorfschulen dieses Kreises verwendeten vorhin mit einem wahren Pedantismo die ganze Schulzeit auf das Tabellarisieren und unterrichteten sehr wenig ihre Schüler im praktischen Lesen Schreiben und Rechnen, welches doch der vorzüglichste Gegenstand der Dorfschulen ist.“ (Ebd.)

„Klagen über Klagen mußte ich aller Orten hören, daß man bisher nur mit großer Mühe die vorgeschriebenen Schulbücher, und zwar in geringer Zahl und hohem Werte durch die Afterverleger von der Innsbrucker Auflage übernehmen konnte. ... Endlich wurde durch die verdächtigen Bücher, welche der vorige Schulkommissär so unbedachtsam den Gemeinden zum Gebrauche im öffentlichen Unterrichte aufgedrungen hatte, die Abneigung gegen die Schulen bei dem Volke aufs Äußerste gebracht, die hernach wirklich in Gärung ausartete, und mehreren Seelsorgern Mut einflößte, diese Bücher öffentlich auf der Kanzel als ketzerisch auszuschreiben“ (ebd.).

„Hielt das Volk auch die vorgeschriebenen Schulbücher für verdächtig, und wollte keine anderen Lesebücher für die Schul und für die Kirche haben, als den sogenannten alten Kanisi (= Katechismusausgabe von 1556, von Petrus Canisius), der hierlandes zuvor üblich war.“ (Ebd.)

PERGERS Urteil ist ausgewogen und konstruktiv:

Zum Tabellarisieren schreibt er: „Diese Beschwerde hatte ihren Grund und ich selbst hatte in mehreren Orten wahrgenommen, daß die meisten Lehrer bisher die ganze Schulzeit tabellarisierten, wonach die Schüler nichts als magere Regeln und trockene Wörter auswendig lernten, hingegen aber im Lesen, Schreiben und Rechnen mit eigenem Schaden und mit Widerwillen der Eltern zurückgehalten wurden.“ (Ebd.) Zum Zusammenlesen: „Weil diese Beschwerde ebenso gründlich als die erste war, wobei der Lehrer bei dem unanständigen Geschrei der Schüler niemals versichert sein kann, ob dieser oder jener Schüler mitliest, ... so habe ich auch die hiesigen Lehrer hernach angewiesen und ihnen aufgetragen, ihre Schüler öfter einzeln lesen zu lassen, welches bei gleichen Büchern so viel als Zusammenlesen ist“ (ebd.).

Schließlich belegt PERGERS Bericht eindeutig, daß es auch noch 16 Jahre nach dem Sulzberger Schulaufstand im ganzen Lande zu teils heftigen Widerständen und Unruhen gegen die neue Schule gekommen ist. Darüber einige kurze Auszüge:

In Schruns „ist eine Gärung wegen des dortigen sehr geschickten und fleißigen Lehrers entstanden, welcher von dem schwärmerischen Volke vertrieben worden ist, es ist aber auch durch die Anstellung eines anderen guten Lehrers wieder alles beigelegt worden.“ (Ebd., S. 134)

„Der einzige Pfarrer zu Laterns ist so steifsinnig gewesen und mit dem Kommissär so grob umgegangen, daß selbst seine Vorsteher und Gemeindeglieder sich geärgert ... Es sagte der Pfarrer, er werde niemals zulassen, daß seine Schulen nach den übrigen eingerichtet würden, sie wären allezeit nach dem alten Schlandrian gewesen und so wolle er sie auch haben.“ (Ebd.)

Über das Gericht Dornbirn berichtet PERGER u.a.: „Am Tage der Untersuchung, als ich gerade mit den Gemeindegliedern und Gerichtsbeisitzern in der Verhandlung war, kamen auf einmal über hundert Bauern, welche mit Mutwillen und mit Drohungen an den Ammann, den Kommissär durchaus dahin bringen wollten, daß er alle die gegenwärtig vorgeschriebene Schulverfassung abstelle. Als ich endlich nach vier Stunden sah, daß keine Güte, keine Belehrung half, so zeigte ich Standhaftigkeit und sagte frei, daß ich mit ihren ungebührlichen Anbringen mein Protokoll nicht beschmutzen wollte, und daß, wenn sie auf ein solches ordnungswidriges Begehren bestunden, sie mir es in einer besonderen Schrift oder Anbringen geben müßten, wo alle gegenwärtigen sich zu unterschreiben hätten ... Diese bezeugte Ernsthaftigkeit benahm allen auf einmal den Mut“ (ebd.).

Im Gericht Hofsteg waren „6 Schulen von einem gänzlichen Umsturz bedroht. Einige unruhige Bauern hatten schon Zusammenrottungen gemacht, um das eingerichtete Schulwesen ganz abzuschaffen und die Lehrer wegzujagen.“ (Ebd., S. 135)

In einer „Einbegleitung“ am Schluß des Berichtes bescheinigt der Kreishauptmann Vorarlbergs dem Kommissär PERGER, er nenne „diese gerade bei der gefährlichsten Stimmung des Volkes vorgenommene Untersuchung mit allem Fuge eine außerordentliche und das Kreisamt kann demselben das Zeugnis nicht versagen, daß er durch seine Geschicklichkeit und Tätigkeit den augenblicklichen Umsturz, der die meisten Schulen auf dem platten Lande bedrohte, noch abgewendet habe.“ (Ebd.)

Zwangsläufig mußte sich das FELBIGERSche Reformvorhaben an diesen mentalen Widerständen reiben. Zwar hat sich das gleichzeitige Unterrichten der ganzen Klasse durch einen Lehrer bis in die Gegenwart erhalten und auch das Katechisieren als eine Art sokratisches Verfahren weiterentwickelt; das Zusammenlesen, die Buchstabenmethode und das Tabellarisieren wurden hingegen schon bald wieder aufgegeben. Auch war FELBINGER „wie andere Schulreformer seiner Zeit Opfer der Auffassung des Realismus geworden, daß Erziehungsprozesse zur Gänze planbar seien und zum Erfolg führen müßten, leicht erlernbar seien und sicher beherrscht werden könnten“ (ENGELBRECHT III, 1984, S. 108). Es überrascht daher nicht, wenn man in der *Politischen Schulverfassung* von 1806 liest: „Es wird ihm (dem Lehrer) nicht gestattet, die Schüler laut zusammen buchstabieren, zusammen lesen und zusammen antworten zu lassen.“ (Polit. Schulverfassung 1806, S. 91)

Quellen und Literatur

Quellen

- ABC oder Namenbüchlein, zum Gebrauche der Österreichischen Normal-
schule. Wien/Freyburg/Brg. 1775.
- Allgemeine Schulordnung, für die deutschen Normal-Haupt-und Trivial-
schulen in sämtl. Kaiserl. Königl. Erbländern, d.d. Wien den 6ten Decem-
ber 1774.
- Anleitung zur Rechenkunst, zum Gebrauche der deutschen Schulen in den
k.k. Staaten. Erster Theil. Für Landschulen und die niedrigen Klassen der
Stadtschulen. Prag 1776.
- ANTESPERG, J.B. v.: Des Wohleingerichteten Oesterreichischen Lehr-
büchleins In Zweyerley Schriften. Erster Theil, Genannt Das A.B.C.- oder
Namenbüchlein, Samt Dem reinen und leichten Catechismus, und einigen
Vorschriften. Zweyte und verbesserte Edition. Wien 1739.
- DERS.: Das Josephinische Erzherzogliche A.B.C. Oder Namenbüchlein In
Zweyerley Schriften. Wien 1744 (Reprint, Dortmund 1980).
- Catholisches Namenbüchel. Linz 1765, Steyr 1765.
- FELBIGER, J.I. v.: Kleine Schulschriften. Wien 1775.
- DERS.: Methodenbuch für Lehrer der deutschen Schulen in den kaiserlich
königlichen Erbländern. Wien 1775 (a).
- DERS.: Foderungen an Schulmeister und Lehrer der Trivialschulen. Wien
1777.
- Leseübungen in verschiedenen Schriftarten, für die Schüler der Landschulen
in den kaiserlich-königlichen Staaten. Innsbruck 1783.
- MEBMER, J.: Zustand der hiesigen gemeinen deutschen Schulen in und vor
der Stadt. Österreichisches Staatsarchiv, AVA, Stud.-Hofkom. K 77/17,
Wien 1770.
- Neu eingerichtetes ABC-Buchstabil- und Lese-Büchlein zum Gebrauche der
Schulen des Fürstlichen Stifts ... bey unserer lieben Frau zu Sagan. Freid-
land 1764, Vorrede 1763.
- Österreichischer Schulbote. Wien 1856, Nr. 39, S. 334–337.
- Politische Verfassung der deutschen Schulen in den k. auch k.k. deutschen
Erbsstaaten. Ausgabe Wien 1806.
- Rechenbuch für die Schüler der deutschen Schulen in den k.k. Staaten.
Zweyter Theil. Für die Normal- und Hauptschulen. Wien 1778.

Literatur

- BILGERI, B.: Geschichte Vorarlbergs. Band IV: Zwischen Absolutismus und halber Autonomie. Wien/Köln/Graz 1982.
- BÖHM, J.: Kurzgefaßte Geschichte der Pädagogik. Mit besonderer Berücksichtigung des deutschen Schulwesens. 8., verb. Auflage, Nürnberg 1899.
- BÖSCH, A.: Lustenau und seine Schulen. Bd. I. Lustenau 1988.
- BOYER, L.: Johann Ignaz Felbigers Fibeln und ihr Beitrag zur Alphabetisierung in Österreich. In: Internationale Schulbuchforschung 19 (1997), H. 3, S. 221–238.
- DERS.: Lesen lehren international. Ansätze zu einer weltweiten Sicht des Erstleseunterrichts. Wien 1999.
- DOBLER, E.: 300 Jahre Geschichte Großes Walsertal. Selbstverlag, o.J.
- ENGELBRECHT, H.: Geschichte des österreichischen Bildungswesens. Erziehung und Unterricht auf dem Boden Österreichs. Wien, Bd. 1 1982, Bd. III 1984.
- FUHR, W. VON DER (Hrsg.): Franz Michael Vierthalers pädagogische Handschrift. Paderborn 1904.
- GÖNNER, R.: Die österreichische Lehrerbildung von der Normalschule bis zur Pädagogischen Akademie. Wien 1967.
- GUBO, A.: Angelegenheiten der Elementar- und Hauptschulen in Steiermark zu Ende des 18. und zu Anfang des 19. Jahrhunderts. In: Beiträge zur Österreichischen Erziehungs- und Schulgeschichte. Wien/Leipzig 1914, XV. Heft, S. 20–32.
- HALLER, E.: Geschichte Sulzbergs (Vorarlberg). Dornbirn 1961.
- Handbuch der Reichsgesetze und Ministerialverordnungen über das Volksschulwesen in den im Reichsrathe vertretenen Königreichen und Ländern. Wien 1878.
- HANTSCH, H.: Die kulturelle Funktion des österreichischen Bildungswesens im Donauraum. In: KOLBABEK, A. (Hrsg.): 200 Jahre österreichische Unterrichtsverwaltung 1760–1960. Festschrift. Wien 1960, S. 13–29.
- HELFERT, J.A. FREIH. V.: Die Österreichische Volksschule. Geschichte, System, Statistik. Wien 1857, Prag 1860.
- HÖLZL, S.: Das Pflichtschulwesen in Tirol ab der Theresianischen Schulreform (1774) bis zur Politischen Schulverfassung (1806). Diss. Univ. Innsbruck, unveröff., 1972.
- DERS.: Vorarlbergs Pflichtschulwesen vor 200 Jahren. In: Montfort. Vierteljahresschrift für Geschichte und Gegenwart Vorarlbergs 34 (1982), H. 2, S. 115–136.

- KLEMENT, K.: Die Schulwirklichkeit zur Zeit der thesesianischen Schulreform. Diss. Univ. Wien, unveröff., 1975.
- KUBITSCHKEK, W.: Römerfunde von Eisenstadt. Sonderschriften des Österreichischen Archäologischen Institutes in Wien. Bd. XI, Wien 1926, S. 65–67.
- MÜLLER, J.: Quellschriften und Geschichte des deutschsprachigen Unterrichtes bis zur Mitte des 16. Jahrhunderts. Gotha 1882.
- NEUMANN, T.: Märtyrer! Wien 1913.
- PIETSCH, W.: Die Theresianische Schulreform in der Steiermark (1775–1805). Graz 1977.
- SCHERMAIER, J.: Geschichte und Gegenwart des allgemeinbildenden Schulwesens in Österreich unter besonderer Berücksichtigung der Allgemeinbildenden Höheren Schulen (AHS). Wien 1990.
- SCHMUT, J.: Über das Volksschulwesen um 1800. Aus der Gedenkschrift des Cillier Hauptschullehrers Vinzenz Schluga. In: Beiträge zur Österreichischen Erziehungs- und Schulgeschichte. Wien/Leipzig 1910, XII. Heft, S. 25–49.
- SCHRAUF, K.: Zwei österreichische Schulordnungen aus dem 17. Jahrhundert. In: Beiträge zur Österreichischen Erziehungs- und Schulgeschichte. Wien/Leipzig 1899, II. Heft, S. 116–134.
- SOMWEBER, E.: Aus der Geschichte der deutschen Schule in Feldkirch (1549–1774). In: Jahresbericht des Bundesgymnasiums Feldkirch, 1957/58.
- WEIB, A.: Geschichte der österreichischen Volksschule 1792–1848. II. Bd. Graz 1904.
- DERS.: Ferdinand Kindermann und die Landschule in Kaplitz. Ein Beitrag zur Schulgeschichte Böhmens. In: Beiträge zur Österreichischen Erziehungs- und Schulgeschichte. Wien/Leipzig 1905, VI. Heft, S. 39–82.
- DERS.: Das Werden unserer Volksschule. Leipzig, Prag/Wien 1918.
- WIECHOWSKI, F.: Bericht eines Augenzeugen von dem Zustande der Wiener „deutschen Schulen“ im Jahre 1781. In: Beiträge zur Österreichischen Erziehungs- und Schulgeschichte. Wien/Leipzig 1905, VI. Heft, S. 183–191.
- WICHNER, J.: Beiträge zur Schulgeschichte der vorarlbergischen Stadt Bludenz. Nach archivalen Quellen mitgeteilt von ... In: Beiträge zur österreichischen Erziehungs- und Schulgeschichte. Wien/Leipzig 1905, VI. Heft, S. 1–38.

Bürgerliche Sozialreform und Frauenbildung im deutschen Vormärz

1 Bildungsreform in der frühen Bürgergesellschaft – Aktivitäten von Freimaurern im Rheinland nach 1830

Die ehemaligen Territorien der Rheinbundstaaten bildeten in Deutschland einen wesentlichen Ausgangspunkt für die moderne staatliche Entwicklung und den Aufbau einer bürgerlichen Ordnung. Dabei hat der Gedanke des allgemeinen Rechts auf Erziehung und Bildung früh eine Rolle als Basis der demokratischen Entwicklung gespielt. Mangelnde Elementarkenntnisse, aber auch ein fehlendes Rechts- und Pflichtbewußtsein und die Distanz gegenüber der Erwartung, die Chancen der Wirtschaftsgesellschaft zu ergreifen, behinderten ja erkennbar den gesellschaftlichen Umbau. Im Kontext der allgemeinen Modernisierungsdynamik sahen die Freimaurer den Bedarf „nachträglich und ergänzend“ wirkender pädagogischer Einrichtungen, in denen es vor allem darum ging, in der Kindheit erziehungs- und bildungslos gebliebenen jungen Erwachsenen, die aufgrund der mangelnden allgemeinen Menschenbildung außerhalb des gesellschaftlichen Wertekonsums standen, einen Raum zu schaffen, der ihnen Orientierung in der sich schnell wandelnden Gesellschaft ermöglichte. Diese Einrichtungen wandten sich unter dem Aspekt der sozialen Chancengleichheit in sozialfürsorgerischer Absicht an männliche und weibliche Jugendliche des entstehenden Proletariats. Unter demokratischen Vorzeichen war die Absicht der Freimaurer die Brechung der Bildungsschranken für Frauen und die Bestrebung, sie gegen bestehende Zunftordnungen und andere Anschlußregeln für Berufe zu qualifizieren. Frauen sollten in die Lage versetzt werden, auch ohne männlichen Ernährer wirtschaftlich zu bestehen. Es ging um die Fortführung gewerblicher Tätigkeiten in Handel und Kleingewerbe. Frauenberuflichkeit sollte prinzipiell möglich sein, wenn es wirtschaftliche Not erforderte.

Die Erziehungs- und Bildungsgeschichte läßt sich in diesem Kontext als Fortschrittsgeschichte schreiben. Die berechtigte Kritik an Fortschrittsdarstellungen ist nicht neu (KLEINAU/OPITZ 1996, S. 10), ist doch unübersehbar, daß bis ca. 1830 die Notwendigkeit der Erwerbsarbeit für Jungen und Mädchen unter vierzehn Jahren ein gravierendes Erziehungs- und Bildungshemmnis darstellten, oder daß jungen Frauen generell Erziehungs- und Bildungsinstitutionen länger als der armen männlichen Bevölkerung verschlossen blieben. Diese Kritik berücksichtigt aber nicht die genannten Bestrebungen.

Das Instrument solcher Absichten werden die berufsbezogenen Sonntagschulen. Während die *Männlichen Sonntagsschulen* in der Vergangenheit zwar unzureichend und meist unter falschem berufspädagogischen Blick betrachtet wurden, so ist über ihren Erfolg im Vormärz dennoch schon einiges erarbeitet worden (WAGENKNECHT 1981; WEHRMEISTER 1995). Das Feld der *bürgerlichen Sonntagsschulen* für die weibliche (Arbeiter-)Jugend ist hingegen ein unbearbeitetes Feld und ein Desiderat pädagogisch-historischer Forschung.

Eine der wesentlichen Trägergruppen solcher Bildungsprogramme sind im frühen 19. Jahrhundert die Freimaurer gewesen. Der Beitrag greift deshalb am lokalen Exempel bislang unbeachtet gebliebene Zusammenhänge zwischen der deutschen Freimaurerei und ihren grundsätzlichen Zielen der allgemeinen Aktivierung von Individuen sowie der Frauenbildung unter demokratischen Vorzeichen der Gleichberechtigung auf. In der Analyse der freimaurerisch begründeten Erziehungs- und Bildungspraxis in einer noch ständisch strukturierten Gesellschaft zwischen ca. 1782 und 1848 soll ein weitgehend unbearbeitetes Forschungsfeld erschlossen und der Blick auf bisher wenig beachtete Mittel der sozialen Veränderung für den bildungshistorischen Diskurs eröffnet werden.

2 Freimaurerei und Freimaurer-Institutionen in der Bürgergesellschaft

Eine belegbare Wurzel der Freimaurerei sind die Steinmetzbruderschaften des Mittelalters. Als Baumeister der Dome bewahrten sie architektonische

Kenntnisse und darüber hinausgehende Kulturtraditionen. Mit den *Logen*¹ entwickelten sich zunftähnliche Strukturen mit zahlreichen Versorgungssystemen. Als im Spätmittelalter der Bau der Kathedralen vorüber war, suchten die Maurer nach neuen Zielen, die sie in den Prinzipien der Aufklärung fanden. In der ersten Hälfte des 18. Jahrhunderts fand die moderne Freimaurerei überall in Europa Eingang. Mit der Verbreitung der Logen ging eine Öffnung zu neuen Gesellschaftsschichten, intellektuellen Adligen und Bürgerlichen einher. Hatten sie als Werkmaurer bislang architektonische Zeichen gesetzt, so begann nun die *aufgeklärte, geistig-freie Maurerei* zum „Bau“ des neuen Menschen und einer humaneren Gesellschaft. Das oberste Sittengebot sahen sie allein in der Vernunft. Ihr Gottesglaube konzentrierte sich in der Vorstellung eines äußeren Weltenschöpfers. Auf dem europäischen Konvent von Wilhelmsbad 1782 hoben die Logen in ihren Reihen jegliche Standesunterschiede auf; sie beschlossen ihre *Verbürgerlichung*, weil sie darin die Umsetzung ihrer gesellschaftspolitischen Ziele sahen. In Deutschland kam mit dem Neu-Humanismus die Entwicklung der Freimaurerei zur vollen Blüte.

Vor allem in protestantischen Kommunen, die im 17. und 18. Jahrhundert durch blühenden Handel und Gewerbe gewachsen waren, entwickelte sich mit der Freimaurerei ein aufgeklärtes Frühbürgertum. Das geistig-gesellschaftliche Leben des Bürgertums wurde hier trotz evangelischer Konfession vielerorts nicht durch den Pietismus bestimmt, dessen vehemente Ablehnung von Sinnenfreuden und Lebenslust sich in diesen prosperierenden Handelsgegenden nicht ausmachen läßt. Ein großer Teil des besitzenden oder gebildeten männlichen Bürgertums der Zeit war Mitglied einer Ortsloge.² Der Beitritt zur Loge war häufig ein Zeichen der Selbstkonstituierung als soziale Gruppe. Als calvinistisch geprägte Bürger werteten sie ihren weltlich-

1 Engl. *lodge*; der Begriff ist schon 1278 in einer Urkunde über den Bau der Abtei von *Val Royal* erwähnt. Die Loge bezeichnet die Bauhütte der Werkmaurer. Seit Beginn der *geistigen Maurerei* ist sie Zentrum der intellektuellen Arbeit.

2 Als Freimaurer legten sie Wert auf die Kultur- und Geselligkeitspflege. Die Räume des Logenhauses bildeten vielerorts, neben dem Rathaus, den Mittelpunkt gesellschaftlichen Lebens, in dem auch Nichtbrüder Verkehrs- und Gastrecht hatten. Die Loge war Treffpunkt für Gesang, Musik, Literatur und bot i.d.R. eine umfangreiche Bibliothek, Kegelbahn, Billard, Tanzparkett und einen Weinkeller. Wache Geister pflegten in ihrer Freizeit kulturellen Austausch, erweiterten ihren Horizont mit gesellschaftspolitischen Diskussionen, Fachliteratur und Belletristik oder verbrachten die Zeit mit Rauchen und Kartenspielen. Wie alle Vereine der bürgerlichen Gesellschaft, waren Logen i.d.R. Männergesellschaften; ihre Frauen trafen sich in eigenen Zirkeln und Kaffeeklubs.

ökonomischen Erfolg als Segen Gottes und sichtbaren Beweis seiner Liebe. Als Kaufleute gründeten sie zeitgenössische Großgewerbe wie Seifensiedereien, Zuckerraffinerien, Salzfabriken, Tabakfabriken, Tuch- und Seidenmanufakturen, sie waren als Unternehmer erfolgreich, und es erfüllte sie mit Freude und Stolz, zahlreichen Menschen *Arbeit zu geben* und am ökonomischen Aufschwung der Heimatstadt beteiligt zu sein. Als Arbeitgeber hatten sie maßgebliches Gewicht für die kommunale Entwicklung und als Magistratsmitglieder wählten sie aus ihrer Mitte den Bürgermeister.

Als Folge der Verwaltungs- und Rechtsreformen konnte sich zuerst auf dem Gebiet des früheren Rheinbundes die Bürgergesellschaft entwickeln. Mit ihrem ethisch-sozialen Selbstverständnis konnten die Maurer den unter französischem Regime politisch gewollten Wandel vom Untertanen zum Staatsbürger am ehesten vollziehen. Konstitutiv wurde ihre Absicht, die eigenen Angelegenheiten im wohlverstandenen Eigeninteresse selbst zu regeln und dies mit Gemeinwohlinteressen zu verbinden. Das Selbstverständnis dieser aufstrebenden und politisch an Einfluß gewinnenden Wirtschaftsbürger läßt sich mit dem in Deutschland sonst nicht gebräuchlichen Begriff des *citoyen* kennzeichnen. Die politischen Veränderungen nach 1813/14 konnten trotz restaurativer Tendenzen diese Entwicklung nicht beenden.

Im Gegenteil, zu Beginn des 19. Jahrhunderts übernahmen Freimaurer entsprechend ihrer Ethik, des daraus entspringenden *Handlungsimperativs* sowie des aktiven Menschenbildes gesamtgesellschaftliche Verantwortung in ihrem Umfeld und gründeten sozialreformerische Vereine: Den Benachteiligten sollten Chancen gegeben werden, das eigene Leben mit Unterstützung zum Besseren zu wenden und autonome, freie Staatsbürger zu werden und damit zugleich die städtischen Armenkassen zu entlasten. Gebildete und selbstbewußte Menschen, so die Unterstellung, würden zugleich verständigere, fleißigere und verlässlichere Arbeiter werden, die auch das ökonomische Potential der Fabrikbesitzer sichern halfen. Freimaurer betrieben gleichzeitig in verschiedenster Form soziale Wohlfahrtsarbeit. Überall in Deutschland entstanden neuartige soziale Stiftungen. Das Schul- und Ausbildungswesen, die Armen- und Krankenfürsorge waren Schwerpunkte ihres sozialen Engagements. So stifteten aus staatsbürgerlicher Verantwortung drei sächsische Logen das *Freimaurer-Institut*, eine Speise-, Schul- und Erziehungsanstalt, die in Dresden am 1. Dezember 1772 mit 30 Waisen ihren Anfang nahm. Dies war der Beginn einer im 19. Jahrhundert sehr bekannten Einrichtung der Erziehungsfürsorge, an der u.a. ALICE RÜHLE-GERSTEL (1894–1943) noch im 20. Jahrhundert engagiert war. Das 1779 gegründete Freimaurer-Krankenhaus im Hamburg, das bis heute als freimaurerische Einrichtung (im Alten-

pflegebereich) besteht, ist ein weiteres Beispiel für die lokale soziale Tätigkeit. Logen unterstützten das *Philanthropin* des Freimaurers BASEDOW.³ Im 19. Jahrhundert betrieben deutsche Logen auch die Errichtung eines Findelkinderhauses in Stockholm, eine Taubstummenanstalt und ein Waisenhaus in Prag. Logen aus Düsseldorf, Krefeld, Köln, Dortmund und Schwelm gründeten 1894 in Düsseldorf die Stiftung *Kinderfürsorge*. Das Interesse anderer Logen an der Stiftung war so groß, daß 23 weitere Logen aus dem rheinisch-westfälischen Raum dem am 19. Mai 1900 neu konstituierten Verein beitraten.

3 Zur freimaurerisch begründeten Erziehungs- und Bildungskonzeption: Bürgerliche Sonntagsschule

Bildungspolitik ist ein wesentlicher Teil dieser Aktivitäten der Logen, wesentlich angestoßen durch das Problem der gewerblichen Kinderarbeit, der gesellschaftliches Gefährdungspotential zugeschrieben wurde. Die Hardenberg-Umfrage von 1817, in der die Befürchtung geäußert wird, daß Kinder eher zu Fabrikarbeitern, denn zu Menschen und Staatsbürgern erzogen werden, zeugt ebenso davon wie verschiedene Reflexionen von Pädagogen, von NIEMEYER bis DIESTERWEG. Diejenigen Jungen oder Mädchen, die in frühesten Lebensjahren arbeiten mußten, blieben häufig ohne jede Schule, sie lernten weder Lesen, Schreiben noch Rechnen, und die gewerblich beschäftigte, pädagogisch aber nicht betreute Jugend war zunehmend sozialen Risiken ausgesetzt. Die befürchtete Entsittlichung der Gesellschaft bedrohte die Ruhe des Bürgertums, belastete die bürgerlichen Armenkassen und ließ einen allgemeinen Systemzerfall befürchten. Angesichts dieser Probleme sahen die Freimaurer den Bedarf „nachträglich und ergänzend“ wirkender pädagogischer Einrichtungen, in denen vor allem für die in der Kindheit erziehungs- und bildungslos gebliebenen jungen Erwachsenen ein Raum geschaffen werden sollte, der ihnen Orientierung in der sich schnell wandelnden Gesell-

3 Im weiteren Kontext der Freimaurerei waren seit 1805 verschiedenste bürgerliche Reformanstalten entstanden, die Reflex auf PESTALOZZI waren. Die einflußreichste war die Frankfurter *Musterschule*, an der DIESTERWEG fünf Jahre lang, seit dem 1. Februar 1813, lehrte und die eine Illuminatengründung war. Wie den Freimaurerbünden lag den Illuminaten (gegründet 1776) ein Erziehungskonzept zugrunde, daß durch geplante Einflußnahme auf das Individuum sittliche Aufklärung, die Lösung aus dem absolutistischen Ständestaat und den Umbau der Gesellschaft verfolgte.

schaft bieten sollte. Es ging um nicht weniger als darum, auch die unteren Bevölkerungsschichten zu selbständigen Bürgern zu erziehen. Der Schutz der bürgerlichen Gesellschaft, anthropologische und ethische Überzeugungen sowie die Einsicht in die Notwendigkeit sozialer Reformen motivierte vor allem wirtschaftsbürgerliche Kreise zu sozialreformerischen Projekten – unter anderem in Form sog. *gewerblicher Sonntagsschulen* für junge Menschen. Diese Einrichtungen waren in protestantisch-calvinistischen Gegenden im Vormärz weit verbreitet.

Mit dem Adjektiv *gewerblich* ist nicht etwa der Charakter der genannten Einrichtungen beschrieben, sondern es bezeichnet die Zielgruppe der Anstalten: den gewerblich oder hauswirtschaftlich tätigen jungen Menschen. Das besondere Geschäft der Sonntagsschule kann man als ein sorgendes pädagogisches Angebot bestimmen. Die Sonntagsschule hieß *Sonntagsschule*, weil ihre Adressaten in der Woche zehn oder zwölf Stunden außerschulisch beschäftigt waren und hauptsächlich am Sonntag das Angebot der Einrichtung wahrnehmen konnten. Auch die an ihr tätigen Pädagogen, i.d.R. Lehrer am örtlichen Gymnasium oder einer der Elementarschulen, konnten ihr Amt nur am Sonntag oder an den Abenden der Woche übernehmen. Die Sonntagsschule war eine freiwillige Veranstaltung: Wer an sich arbeiten, sich entwickeln wollte oder Geselligkeit unter Gleichgesinnten suchte, der kam. Die Sonntagsschule zielte, modern gesprochen, zweifach auf die Emanzipation ihrer Zöglinge. Es ging darum, Hilfestellungen und Lerngelegenheiten sowie Auseinandersetzung mit eigenen und damit gegebenen gesellschaftlichen Bedingungen zu bieten.

Die Intentionen dieser Einrichtungen werden deutlich in den Schriften des Freimaurers KARL BENJAMIN PREUSKER (1786–1871); er war für die Verbreitung des bürgerlichen Sonntagsschulkonzeptes von größter Bedeutung. PREUSKER stand im Austausch mit vielen zeitgenössischen Pädagogen, wobei besonders DIESTERWEG von Bedeutung ist. Wahrgenommen wurde PREUSKER bis in die 1860er Jahre aber von allen zeitgenössischen Pädagogen, die irgendwie mit der Sozialen Frage befaßt waren; zudem ist er in allen pädagogischen Nachschlagewerken der Zeit sowie in jeder allgemeinen Enzyklopädie zu finden.

Die Gründungsphase *bürgerlicher Sonntagsschulen* in Deutschland liegt ca. zwischen 1790 und 1840. Sie waren eine Antwort auf die entstehende Soziale Frage, die infolge von Krieg und Protoindustrialisierung erkennbar wurde, und sie standen in ausdrücklicher Opposition zu den bestehenden kirchlichen Sonntagsschulen, die ihre Funktion überwiegend in Katechese und Bibellehre, in der Erziehung zur Frömmigkeit sahen. Bei den Gründern

handelt es sich um selbstbewußte Wirtschaftsbürger und Freimaurer. Ihre Anstalten begriffen sie als Instrument zur sukzessiven Veränderung gesellschaftlicher Bedingungen. Während es vordergründig um die Brechung ständischer Bildungsgrenzen ging, zielten sie mit diesen Einrichtungen auf die Aufhebung der Ständegesellschaft und auf Bildung für alle. Entsprechend veränderten sich im Vormärz die Hilfe-Semantik und mit ihr die Einrichtungen des Helfens: Erziehung und Bildung wurden als Lösungsansatz für soziale Probleme begriffen. Die bestehenden sozialen Probleme wurden als *pädagogische* Aufgaben erkannt und führten zur Pädagogisierung der sozialen Hilfe.

Die Reformvorhaben wollten Aufklärung allgemein verbreiten und dienen der Emanzipation ihrer Adressaten, für die männliche Jugend wurden sie ein „Symbol zum sozialen Aufstieg“ (WEHRMEISTER 1995, S. 16). Sie boten ihrer Klientel das Minimum an Qualifikationen, das in der industriellen Gesellschaft von jedem erwartet wurde, der an ihr teilhaben wollte. Ihre Funktion kann man als *soziale Alphabetisierung* bestimmen. Angesichts dessen spricht CONZE trotz der im frühen 19. Jahrhundert auftretenden sozialen und intellektuellen Notstände von einer beginnenden zweiten Aufklärungswelle, die nun, nach dem Bürgertum, auch die unterste Bevölkerungsschicht erfaßte (CONZE 1954, S. 352 f.). Die Veränderung der Hilfe-Semantik faßte PREUSKER selbst wie folgt:

„Neue Zeiten bedingen neue Einrichtungen und Anstalten; das Verhältnis der erwachsenen Jugend hat sich in neuester Zeit wesentlich verändert, daher bedarf es auch für sie einer veränderten Erziehungs-... Art. Es muß jetzt von Nacherziehung ... die Rede sein“ (PREUSKER 1842, 5, S. 1).

Der Zweck dieser frühen (sozial-)pädagogischen Einrichtung läßt sich fassen als intellektuelle, sittlich-ethische und gewerbliche Bildung sowie ausdrücklich als Teilhabe an den neuen gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Möglichkeiten. Die Prinzipien (sozial-)pädagogischen Handelns leiteten sich her vom neuhumanistischen Bildungsbegriff und dem calvinistischen Berufsbegriff. Erziehung, so die zeitgenössische Erkenntnis, bedeutete zugleich auch Berufsbildung, weil der Mensch nur durch die gesellschaftliche Brauchbarkeit glücklich werden könne (BLANKERTZ 1969, S. 42). Wie im Neuhumanismus zielte die pädagogische Einflußnahme auf den ganzen Menschen. Bürgerliche Jünglinge und Jungfrauen ebenso wie die Jugend des entstehenden Proletariats sollten für alle Erfordernisse des sittlichen und sozialen Lebens, der modernen Technik und Arbeitswelt gebildet werden, *um sich im Leben mit Erfolg durch die Welt zu helfen*.

Für die Stifter der *bürgerlichen Sonntagsschulen* war es die entscheidende Frage, wie man jenen jungen Erwachsenen, denen die mit der Kindheit verbundene Entwicklungschance vorenthalten worden war, einen nachträglichen Entwicklungsraum mit pädagogischer Begleitung bieten kann, um entstandene Schäden zu lindern. PREUSKER bestimmte die Funktion der Sonntagsschulen deshalb nicht nur als „Nacherziehung“, sondern auch als „Fortsetzung der häuslichen Erziehung der Kinder“ (PREUSKER 1842, 5, S. 1). Nach 1814 machten sich auch verschiedene Frauen Gedanken zu Erziehungs- und Bildungsfragen. Insbesondere in Sachsen wurde vor 1848 eine öffentliche Debatte über Frauenbildung und -emanzipation geführt, wie z.B. in den von PREUSKER gelesenen *Sächsischen Vaterlandsblättern*. Am 22. August 1843 erschien hier ein Leitartikel, der mutmaßlich von dem Freimaurer ROBERT BLUM stammte (WISCHMANN 1996, S. 36). Viele Wortmeldungen gingen darauf von Frauen ein, unter anderem vom LOUISE OTTO (1819–1895), zu der eine Querverbindung über PREUSKERS Verleger WIGAND bestand. OTTO richtete sich auch an die sächsische Gewerbekommission, um durch Öffnung der Gewerbebestimmungen und der Erweiterung der Gewerbefreiheit auch größere Selbständigkeit unter Frauen zu ermöglichen (ebd., S. 54 f.). An dieser demokratischen Kommission war PREUSKER beteiligt. Er hatte also Kenntnis von diesen Bestrebungen, die seine Forderung nach geistiger und materieller Unabhängigkeit und Selbstbestimmung der Frauen unterstützte.

4 Weibliche Sonntagsschulen im Vormärz

Die Idee der Gleichheit bedeutete nicht soziale Gleichheit, sondern eine bürgerliche Ordnung, die bei Offenheit der Chancen für alle gesellschaftliche Unterschiede anerkannte (Modell der Gleichrangigkeit des unterschiedlichen Menschseins). In diesem Rahmen war die Idee der Gleichheit und Demokratie, Freiheit und Brüderlichkeit der Menschen schon vor der Französischen Revolution bei den Freimaurern deutlich ausgeprägt.⁴ Damit begründeten sie sowohl die Brechung des Bildungsprivilegs der höheren Schichten als auch das der Männer gegenüber den Frauen (PREUSKER 1837, 1, S. 64; DERS.

4 Der Freimaurer-Konvent von 1782 in Wilhelmsbad, der die Demokratisierung der Logen und die Aufhebung ständischer Ungleichheit in den eigenen Reihen beschloß, war das Ergebnis einer längerwährenden Meinungsbildung seit dem 18. Jahrhundert.

1838, 3, S. 110). In dieser Phase entwickelte die Freimaurerei „eine emanzipatorische Sicht der Frau, die (auch) in der Aufnahme in die Logen“ (DOZAUER 1977, S. 60, 69) und nicht nur in den *Mopsorden* zum Ausdruck kommt.⁵ Trotz des wiederholt behaupteten schwierigen Verhältnisses zu den Frauen sind also noch vor dem Wilhelmsbader Konvent die verschiedensten emanzipatorischen Bestrebungen für die Frauen zu erkennen. Nach 1814 zielten solche Überlegungen zunehmend auch auf die Frauen des einfachen Volkes. Im Rahmen der bürgerlichen Sozialreformen entstanden neben Bildungsanstalten für junge Männer auch solche für junge Frauen.

Obwohl PREUSKER als Pädagoge nur im Feld der *Männlichen Sonntagschule* tätig war, beschränkte sich seine Erziehungs- und Bildungskonzeption nicht auf die männliche Jugend. Als Adressatinnen der „Sonntags-Schulen für Mädchen der mindergebildeten Classen“ (PREUSKER 1842, 5, S. 124) nannte er ausdrücklich unverheiratete, sittlich gefährdete Dienstmädchen, Mägde, Mädchen in anderen niederen Frauenberufen, auch die in Fabriken und Manufakturen in Arbeit stehende weibliche Jugend und stellunglose Frauen (PREUSKER 1837, 1, S. 97, 121). Für PREUSKER, der ein System der Volksbildung, von der Kleinkinderschule bis zur Universität, entworfen hatte, bedeutete dies, daß Mädchen wie Jungen nicht nur im Bereich des Elementaren, sondern auch im speziellen Bereich des Berufes dasselbe sollten lernen können und die Möglichkeit haben, einen Beruf zu ergreifen. Der Beruf wurde als Medium gesehen, daß der einzelne Mensch über eine befriedigende Tätigkeit sein Glück finden könne; auch Frauen sollten einen Beruf ergreifen und eine eigene unabhängige Existenz führen können.⁶ Damit ist sein genuin *sozialpädagogisches* Engagement für benachteiligte Mädchen angesprochen sowie sein *sozialpolitisches* Anliegen für die Frauen allgemein.

Hinsichtlich der *Weiblichen Sonntagschulen*, die berufliche Bildung von Mädchen institutionalisieren sollten, betonte PREUSKER die besonderen Schwierigkeiten, die über die Nacherziehung junger Männer hinausgehe. Die weibliche Jugend mußte „als Dienstboten, oder in sonstigen beschränkten Verhältnissen ... während der Stundenzzeit“ der Sonntagschulen arbeiten (PREUSKER 1837, 1, S. 64; DERS. 1838, 3, S. 110); eine weitere Schwierigkeit in der Durchführung *Weiblicher Sonntagschulen* sei das „besonders in höheren Ständen“ (DERS. 1837, 1, S. 64) verbreitete Vorurteil gegenüber je-

5 *Mopsorden*: Frauenlogen, die im 18. Jh. nach einem beliebten Schoßhund benannt wurden.

6 Als Vater von sechs Töchtern war ihm das Problem der Mädchenerziehung vertraut und beschäftigte ihn sehr. Seine eigenen Töchter bereitete er konsequent auf eine eigene berufliche Tätigkeit bzw. auf den selbständigen Erwerb des Lebensunterhaltes vor.

der Frauenbildung. Der stete Gemeinplatz sei das Argument der „Überbildung“:

„An Vorlesungen über Astronomie, Poesie, Mythologie, wird Niemand dabei ernstlich denken, durch deren Erwähnung jene Übelwollenden ... (die Frauenbildung) nicht selten auf unedle Art lächerlich zu machen suchen, um für sich allein eine höhere Bildung in Anspruch zu nehmen“ (ebd.).

Ein weiteres Argument gegen Frauenbildung, besonders jener für die untere Klasse, sei der Vorwurf des Mißbrauchs der Bildung durch Lesen unsittlicher Lektüre. Solche Argumentation, so PREUSKER, zeige nur die niedere Selbstsucht der Betroffenen. Die Notwendigkeit der Frauenbildung begründete er mit der Verhinderung sozialer Not, der Hebung des Volkswohlstandes und der Emanzipation aus der niederen sozialen Lage und speziell mit der Funktion der späteren Mütter als Multiplikatorinnen der Volksbildung. Er hatte, wie viele andere bürgerliche Reformer, eine soziale Utopie, die sich mit der politischen und gesellschaftlichen Gleichstellung der Frau verband. Als politisch Denkender glaubte er, daß eine gebildete Frau ebenso zu den Stützen der bürgerlichen Gesellschaft gehöre wie der gebildete Mann. Bildung ermögliche der Frau nicht nur, ihre Pflichten als Hausfrau und Mutter, sondern auch als Welt- und Staatsbürgerin zu erkennen und eine neue Rolle in der Gesellschaft einzunehmen.

PREUSKER hatte damit ein zwar geweitetes, aber grundsätzlich ähnliches Bild von der Frau wie sein früherer Lehrherr CAMPE oder PESTALOZZI. Die Mutterschaft sah er als kulturelle Funktion. In der Kindererziehung erkannte er ein Mittel zur Weitergabe nationaler Identität und die Grundlage der bürgerlichen Ordnung. Die Idee der „geistigen Mütterlichkeit“ (ALLEN 1996; vgl. auch SACHSE 1994), die philanthropistischen Theorien entsprang, könnte deshalb „als reaktionäres Ideal“ (ALLEN 1996, S. 19) begriffen werden, aber man wird PREUSKER ein rückwärtsgewandtes Bild von der Gesellschaft nicht vorwerfen können, wenn man seine gesamten Schriften zur Kenntnis nimmt, vor allem seine Anthropologie. Den Begriff der Person als aktivem Individuum entwickelte er in allen bildungstheoretischen Schriften auf der Basis anthropologischer Gedanken des bekannten Leipziger Psychologen JOHANN CHRISTIAN HEINROTH (1773–1843). Wenn PREUSKER zunächst vor allem den Beruf der Kindererzieherin und Lehrerin für die Frau sieht, dann folgt er den sozialen Umständen. Er wollte gewiß keine „Unterordnung der Frau aufgrund biologischer Determination in möglichen Berufsrollen“ (ebd.) unterstützen, aber die gegebenen Zunftordnungen enthielten keine Optionen für berufliche Existenzen von Frauen. In Deutschland war, anders als in Eng-

land, Frankreich oder den Vereinigten Staaten, selbst der Zugang zu Erziehungsberufen für Frauen sehr erschwert. Erwerbsmöglichkeiten beschränkten sich ausschließlich auf private Einrichtungen, von denen die Kleinkinderschule an erster Stelle stand. Als Pragmatiker und Visionär sah er in der Kleinkindererziehung das Vehikel zur Beförderung der Frauenberuflichkeit. Daher bestand er auf Frauenbildungseinrichtungen, bspw. den *Sonntags-Schulen für Mädchen der mindergebildeten Klassen*, an denen in der Praxis neben Männern auch Frauen als Lehrerinnen tätig waren.

„Die Anregung solcher Anstalten wird am rathsamsten von Frauen, und zumal von Frauenvereinen ausgehen können, so wie auch solchen die Oberaufsicht und Unterstützung hauptsächlich zukommen möchte, nicht dieser Vereine eifrige Sorge allein für Kinderbewahr-Anstalten, für Wöchnerinnen und Beköstigung von Nothleidenden genügt, *sondern sie sollten ihren Wirkungskreis nicht minder auf die geistige Bildung ihres Geschlechts und dahin ausdehnen, daß sich dasselbe auch in den niederen Classen zu der Höhe erhebe, um ihres Wertes sich bewußt und im Stande zu seyn, ihren Beruf allseitig, als Wirthschafterin, Erzieherin und Pflegerin ec. möglichst auszufüllen.*“
(Hervorh. i.O.)⁷

Zu den Unterrichtsinhalten für junge Frauen zählte er, neben „weibliche(n) Arbeiten ... in Stricken, Nähen, Kleiderverfertigung, Unterricht über Wäschebehandlung, einfaches Färben ... (und) die Anleitung zu einfachen Hauswirtschafts-Rechnungen, ... diätischen Regeln und der Rettungskunde in plötzlichen Unglücksfällen, wie den Hauptregeln der Kindererziehung und der Krankenpflege“ (PREUSKER 1842, 5, S. 125 ff.), besonders Lesen, Schreiben, Rechnen und Turnen (DERS 1855, S. 4). Ergänzend zu den weiblichen Arbeiten hält PREUSKER den Unterricht im Zeichnen und in den mit

7 PREUSKER 1842, 5, S. 125. Um die weibliche Jugend aus dem Milieu der entstehenden Arbeiterschicht kümmerte sich in Großenhain ein Frauenverein (1838–1848). Seine Frau war an diesem und der angeschlossenen *Weiblichen Sonntagsschule* engagiert. In Sachsen-Weimar-Eisenach existierte ein regelrechtes Netzwerk von Frauenvereinen unter der Ägide der Großherzogin MARIA PAWLOWNA. Es erfaßte nahezu alle Dörfer des Landes. Unter der Aufsicht dieses Zentralvereines erlernten arme Mädchen nicht nur handwerkliche Fähigkeiten, der Verein unterhielt in allen Dörfern kleine Bibliotheken für Frauen. Parallel zu diesem Gesamtverein wurde 1828 im Kontext einer Männlichen Sonntagsschulgründung in Chemnitz ein Trägerverein (der *Polytechnische Verein*) gegründet. Dieser sollte als Zentralverein für *alle* in Sachsen gegründeten *Männlichen Sonntagsschulen* dienen (StACh Cap. IV, Sekt. IV 12a [Elbe-Blatt, Nr. 34. Leipzig, 22.08.1828, Sp. 533]; SLUB Mscr. R 265b, Bd. II, 74 ff. [Elbe-Blatt, Nr. 26. Leipzig, 27.07.1828, rechte Sp.]). Im Jahr der Konstituierung des Zentralvereines trat PREUSKER als Präses an die Spitze der Großenhainer Zweigorganisation.

diesem verbundenen Fächern wie Werken und Modellieren für notwendig. Das „Beifügen des Zeichen-Unterrichts ... zumal da nöthig, wo zahlreiche Mädchen sich mit Fabrikarbeiten beschäftigen“ (DERS. 1842, 5, S. 126) sei die Basis ihrer „Emanzipation“ (ebd., S. 6, auch 30 f.). Auch die „Rettungskunde“ stellte für PREUSKER keine geschlechtsspezifische Bildung dar, denn er unterrichtete sie auch bei jungen Männern. Sie hatte ihre Bedeutung im Leben körperlich hart arbeitender Menschen; er dachte an die hohe Wahrscheinlichkeit gesundheitlicher Gefährdungen im Leben der Unterschichtfamilien und nannte folgende Unterrichtsinhalte:

„Unterricht über leicht mögliche Vergiftungen durch Naturkörper und Kunstproducte, Rettungsmaßnahmen bei verunglückten Personen, Warnung vor Quacksalberei, Unmäßigkeit ec., Nachricht von Hausmitteln bei schleunigen Krankheitsfällen ohne ärztliche Hilfe, und andere, zumal für den thätigen, gewerbtreibenden Bürger wissenswerthe Theile der Gesundheitskunde.“ (PREUSKER 1835b, S. 170)

Die Fabrikbeschäftigung von Frauen sei wie bei jungen Männern eine Folge der fehlenden Schulbildung, eine bessere allgemeine Bildung sei deshalb die Voraussetzung für weniger elende Berufe. Allgemeine wie gewerbliche Bildung müsse den Mädchen Kenntnisse und Fertigkeiten vermitteln, die auch zur Sicherung der ökonomischen Unabhängigkeit verwertbar seien. Besondere Bedürftigkeit unter mindergebildeten Frauen entstehe bei Erwerbsunfähigkeit oder Tod des Ehemannes, Bildung bedeute in diesen Fällen die Unabhängigkeit von *Witwen-* und *Waisenkassen* und damit größere Autonomie im Leben alleinstehender oder verwitweter, aber im *Selbstdenken* geübter Frauen (PREUSKER 1842, 5, S. 125). Nach dem Tod des Mannes seien sie in der Lage sein Geschäft selbständig zu übernehmen, „um sich und den hinterlassenen Kindern das Leben zu fristen“ (ebd., S. 124). Gewerbliche Selbständigkeit von Frauen wurde im Vormärz durch die vielfachen Bestimmungen des Gewerberechts aber immer noch behindert. Selbst Frauen sahen die wirtschaftliche Selbständigkeit „lediglich als grundsätzliche Möglichkeit und nicht als dauernde, durch Erwerbstätigkeit manifestierte Realität in einem individualistischen Sinn“ (STAMMLER 1996, S. 55).

Die Methoden in den *Weiblichen Sonntagsschulen* waren der Bildungstheorie PREUSKERS nach die gleichen wie in der Nacherziehung der männlichen Arbeiterjugend: das reflektierende Gespräch, die Anleitung und Beratung, die Ermunterung und Anregung zur Lebensplanung. PREUSKER hielt es für wichtig, die jungen Frauen zur Reflexion der eigenen Lebenssituation und zur Entwicklung eigener Ziele und Lebensperspektiven anzuregen. Frauen sollten lernen, sich freier durchs Leben zu bewegen. Viel sei erreicht, „wenn

die Schülerinnen zum Nachdenken darüber veranlaßt werden“ (PREUSKER 1942, 5, S. 125).

5 Das Exempel: Frauen-Verein und Arme-Mädchen-Schule von 1833 in Duisburg

Bereits 1831 war von der Ortsloge in Duisburg eine *Sonntagsschule* für die männliche Bevölkerung aus dem entstehenden proletarischen Milieu gestiftet worden. Die Einrichtung richtete sich an jene, die aufgrund mangelnder Bildung als sittlich verwahrlost galten und intellektuell nicht ausreichend fähig zu einer qualifizierten Berufsausbildung schienen und daher sozial benachteiligt waren. Die Einrichtung diente zur Unterstützung im Berufsalltag und zur Bewältigung des gesamten Lebens durch die Vermittlung der dafür notwendigen Qualifikationen.⁸

Nach diesem Beispiel stifteten die Gattinnen der Freimaurer und andere Honoratiorenfrauen am 1. März 1833 den evangelischen *Frauen-Verein* als Trägerverein für die zugleich gegründete *Arme-Mädchen-Schule* für unverheiratete, sittlich gefährdete Dienstmädchen, Mägde und stellungslose junge Frauen. Darüber hinaus sollte der Frauen-Verein, der eine Wöchnerinnen- und Krankenfürsorge organisierte sowie Nahrungsmittel und Kleidung an Bedürftige ausgab – wie der erst 1834 gegründete Bürgerverein für die *Männliche Sonntagsschule*, dieser im besonderen durch einen Besuchsdienst – einen weiteren Wirkungskreis als sozialer Hilfsverein im Rahmen der Armen-, Erziehungs- und Krankenfürsorge haben. Der Frauen-Verein von 1833 war die Wiederbelebung eines älteren Projekts der städtischen Solidargemeinschaft, das 1816 entstanden war (StADU 10/2080, Bl. 1 ff.).

Fragen der Solidarität stellten sich für junge Frauen jetzt ganz konkret. In der wachsenden Anonymität der entstehenden Arbeiterquartiere sowie durch die früh beginnende ökonomische Selbständigkeit lockerten sich sittliche Werte. Viele junge Frauen gebaren seit den 1830er Jahren unehelich Kinder. Die Anzahl der jungen Frauen ohne soziale Sicherheit stieg stetig an, schon wegen der Unwilligkeit der Väter, Alimente zu zahlen und der daraus re-

8 Neben den elementaren Kenntnissen (Lesen, Schreiben, Rechnen), die in einer zunehmenden literaten Gesellschaft auch im Beruf notwendig waren, wurden sie in den für gewerbliche Berufe notwendigen Fächern wie Werken, Holzarbeiten, Gipsmodellieren, technischem Zeichnen gebildet und die Rechte und Pflichten des Bürgers besprochen.

sultierenden Notwendigkeit der Berufstätigkeit der meist sehr jungen Mütter. Säuglinge mußten in Erziehungsanstalten gegeben werden, deren hygienische Verhältnisse und pädagogische Möglichkeiten ebenso unzureichend waren wie bei den Pflegeeltern, die gegen Entgelt Säuglinge und Kleinkinder aufnahmen. Uneheliche Kinder hatten nach der Wende zum 19. Jahrhundert eine deutlich geringere Chance als ehelich geborene, das erste Lebensjahr zu überstehen. Eine hauptsächliche Ursache lag in der sog. *Engelmacherei*, dem Verhungernlassen von Pflegelingen bei Beziehung des Kostgeldes, ältere Pflegekinder wurden häufig als billige Arbeitskräfte mißbraucht. Die Arbeit des Frauen-Vereins sollte die Situation für junge Frauen so verändern, daß solche Mißstände aufgehoben wurden.

CONRAD JACOB CARSTANJEN (1763–1840), ehemaliger Medizinprofessor an der Duisburger Universität, Mitglied der städtischen Armenkommission und eine der geistig bedeutsamsten Gestalten der Honoratiorenschaft, führte seit 1801 eine Chronik der Stadt. Der entsprechende Eintrag zum Frauen-Verein im Jahr 1833 lautet:

„Am ersten März wurde ... in unserer Stadt ein Frau(en)verein, wodurch schon an mehreren Orten so viel zum Wohl der Hilfsbedürftigen geleistet worden ist, gestiftet. Diese wohlthätige und heilbringende Anstalt hat es sich zur Hauptaufgabe gemacht, verwahrlosten Mädchen von hilfebedürftigen Eltern unserer Stadt, durch ergänzenden Unterricht in den Elementargegenständen und in der Religion und durch sittlich Zucht und Erziehung zu Hülfe zu kommen. Zu diesem Zweck wurde eine Schule für weibliche Handarbeiten eröffnet, worin zugleich täglich ein Stück in Lesen, Schreiben und Rechnen Unterricht erteilt und außerdem noch sonntäglich ein Stück in biblischer Geschichte vorgetragen wurde. Die Zahl der Schülerinnen, welche sämtlich vom Verein gekleidet wurden, betrug im Verlauf des ersten Jahres 43. Außer dieser Lehranstalt, hat es sich der Verein zur Pflicht gemacht, auch armen Kranken überhaupt, zunächst aber Wöchnerinnen und alte bedürftige Frauen durch Nahrungsmittel und Bekleidung zu unterstützen. Hundertsechsendachtzig Frauen und Jungfrauen haben sich bereits zu diesem wohlthätigen Zweck vereinigt“ (StADU 41/254a, S. 100 f.).

CARSTANJEN berichtet auch von einem „gedruckten Bericht“, der die Arbeit des Frauen-Vereins detaillierter darstelle (sich aber nicht auffinden läßt). JOHANN JACOB VOM RATH d.J. (1792–1868), Meister vom Stuhl der Ortsloge, Stifter und erster Präses der *Männlichen Sonntagsschule*, gibt aber in einem Schreiben als Rendant des Frauen-Vereins an die Vertreter der Kirchengemeinden bereits im Eröffnungsmonat Auskunft, als er darum bat, die in Angriff genommene Arbeit zu unterstützen. Am 26. März 1833 schreibt er an den katholischen Pfarrer HOLLEN:

„Beikommend habe ich die Ehre Ihnen aus Auftrag des hiesigen Frauen- und Jungfrauen-Vereins die Statuten ... zur gefälligen Ansicht und Kenntnissnahme zu übersenden, mit der Bemerkung, dass des Vereins Streben zunächst hauptsächlich dahin geht, armen Mädchen Veranlassung zu geben, die nöthigsten und nützlichsten Handarbeiten als Näher, Stricker u.s.w. erlernen zu können, damit auch von dieser Seite dem bettlerischen Unwesen (gegen)gesteuert werde. ... Wenn Sie Veranlassung nehmen wollen, die in dem Bezirk ihrer Seelsorgethätigkeit Ihnen bekannt geworden besonders bedürftigen Armen und Kranken, namentlich weiblichen Geschlechts, der Fürsorge des Vereins zuzuweisen, so würde dieses demselben sehr lieb sein, und er erbittet sich für diesen Fall jedes Mal einige Zeilen von Ihnen, worin sie gefälligst den Namen, die Wohnung und wo möglich auch den Grad der Bedürftigkeit des betreffenden Armen bezeichnen wollen ... Eine passende Lehrerin für die Schule ist bereits in der Person der Jungfrau Frauenfeld gefunden, so wie auch eine Anzahl Kinder, worunter auch einige aus Ihrer Gemeinde zum Unterricht (sich) gemeldet hat, der bald nach Ostern beginnen wird. ... Die Direktion des sogenannten Altfrauenhauses hat dem Verein in ebengenanntem Haus ein Schullokal zur Disposition gestellt, was auch von demselben dankbar angenommen worden ist. Die Anmeldung sowohl für die Schule, als auch für die Armen- und Krankenpflege geschehen bei der Vorsteherin des Vereins Frau Arnold Böninger“.⁹

Die Vorsteherin des Frauen-Vereins, KATHARINA ELISABETH BÖNINGER (1769–1858), geb. CARSTANJEN, war die Witwe des 1825 verstorbenen Tabakfabrikanten CONRAD ARNOLD BÖNINGER (1764–1825).¹⁰ Die Vorsteherinnen der Sonntagsschule für arme Mädchen waren die Frau des Textilfabrikanten ENGELBERT HARDT und die unverheiratete AMALIE FLORENTINE HENRIETTE GERADINE KELLER (1803–1883). Zur „Jungfrau Frauenfeld“, der Lehrerin, lassen sich keine Daten finden. Sie war vermutlich Lehrerin an der privaten höheren Töchterschule von WILHELMINE WUPPERMANN.

Neben FRAUENFELD waren vier weitere Lehrer an der *Arme-Mädchen-Schule* tätig: Der Deutschlehrer am Gymnasium FRIEDRICH NEES VOM ESENBECK (1806–1895), L. SUSEN, ein Lehrer einer Elementarschule, der spätere Gymnasiallehrer JACOB HÜLSMANN (1807–1873) sowie THEODOR VOM

9 StADU 92/260 (ohne Num.). In den entsprechenden Quellensammlungen sind keine Notizen zu *Namen, Wohnung und Grad der Bedürftigkeit*, wie sie VOM RATH erbittet, auffindbar.

10 Das Engagement der Fabrikanten in den Sonntagsschulen zeigt auch deren Selbstverpflichtung, die Kinderarbeit nicht zu fördern. Kinder wurden seit den 1830er Jahren im westlichen Ruhrtal auch kaum beschäftigt. Die BÖNINGERS hatten 1825 in ihren Betrieben auch schon eine Kranken- und Versorgungskasse für Arbeiter und ihre Witwen und Waisen, sog. *Laden*, eingerichtet. Mit dem Abschluß des Arbeitsvertrages wurde jeder Arbeiter und jede Arbeiterin Mitglied in dieser innerbetrieblichen Zwangsversicherung. Diese Arbeiter-Unterstützungskasse ist die älteste neuzeitliche Hilfskasse in Duisburg.

RATH (1808–1876).¹¹ NEES war Mitglied der Gründungskommission der *Männlichen Sonntagsschule*. An beiden Sonntagsschulen gab er Lesen, Recht- und Schönschreiben, Rechnen und Religion. Prinzipiell kann, außer zu FRAUENFELD und VOM RATH, zu allen Lehrern gesagt werden, daß es sich um engagierte, gut ausgebildete und berufserfahrene Pädagogen handelte. Alle männlichen Lehrkräfte gehörten der Ortsloge an. Ganz anders, als dies sonst für Sonntags- oder Fabrikschulen beschrieben wird, daß es schwierig war, geeignete Lehrkräfte zu finden, waren es hier keine schlechten Lehrer, denen es an Berufserfahrung und einer entsprechenden guten Stellung mangelte und die den Unterricht dort selbst als entwürdigend empfanden. Hier waren es, wie sich aus allen gesichteten Dokumenten ergibt, engagierte, verantwortungsvolle und qualifizierte Pädagogen, die ihren Dienst als gemeinnützig, wertvoll und befriedigend einschätzten.

Die *Arme-Mädchen-Schule* war zunächst als einklassige Einrichtung für ehemalige Schülerinnen der Elementarschulen eingerichtet worden, die diese, wie die Jungen, aufgrund zu *frühen Ausgehens nach Brodverdienst* nicht kontinuierlich besucht und zu früh verlassen hatten, weil die wirtschaftliche Not dies geboten hatte. Die Arbeit in der Fabrik oder die Stellung als Kindermagd und Küchenhilfe bedeutete einen kleinen Zuverdienst für die Familien. Wahrscheinlich war das Phänomen des mangelnden Schulbesuchs bei den Mädchen noch gravierender als bei den Jungen. Dies ergibt sich nicht unmittelbar aus den Quellen, läßt sich aber aus den Bemerkungen der Lehrer schließen.¹² Auch das Phänomen herumstreuender und bettelnder Mädchen war in der Stadt verbreitet.

Die Quellen geben Aufschluß darüber, daß die Mädchen-Sonntagsschule sich nach dem ursprünglichen „Plane ... lediglich auf Handarbeiten ... beschränken“¹³ sollte. Die Praxis zeigte jedoch, daß hierdurch der diagnostizierte Mangel an allgemeiner Menschenbildung nicht zu beheben war. Den Verantwortlichen war deutlich, „daß diese Kinder, früher durch Mangel an Erziehung, durch Betteley u.s.w. vernachlässigt, einer besonderen Nachhülfe

11 StADU 10/2276 b), Bl. 37; 10/4279, Bl. 26; 41/254a, 100b. Die Daten von SUSEN lassen sich nicht ermitteln.

12 StADU 10/2276 c); 10/2073; 10/2602.

13 StADU 92/684 (Loseblattsammlung, ungebunden, o. Num.) vom 27.9.1833. Die Tagebucheintragung CARSTANJENS nennt Lesen, Schreiben und Rechnen, als wäre dies mit der Eröffnung gegeben worden. Der Eintrag ist jedoch aus der Erinnerung am Jahresende verfaßt.

in den Gegenständen des Elementarunterrichts nur zu sehr bedürftig¹⁴ waren. Die Stifterinnen hatten erkannt, daß auch Mädchen in einer moderner gewordenen Gesellschaft nicht ohne die nötigen Schlüsselqualifikationen bestehen konnten. Die bürgerliche Gesellschaft benötigte einen neuen Menschen; alle staatlichen Reformen der Ära STEIN/HARDENBERG setzten diesen voraus. Deshalb erweiterten die Stifterinnen das Angebot der Sonntagsschule für arme Mädchen für die „ältesten von den Kindern, die das 12te Jahr erreicht ... (hatten, mit) Lesen, Schreiben und Rechnen“.¹⁵ Aus einem Brief von THEODOR VOM RATH an HOLLEN ist bekannt, daß das Unterrichtsangebot für die Mädchen weiter ausgebaut wurde, denn VOM RATH bezieht sich auf nun gegebene Inhalte und spricht davon, daß die jetzt bestehende Stundenzahl „verdoppelt und verdreifacht werden“¹⁶ muß.

Die Kriterien für die Aufnahme in die *Weibliche Sonntagsschule* waren Jungfrauenalter und Unbemitteltheit. Gewerbliche Beschäftigung dagegen, eine Voraussetzung für die Aufnahme in die *Männliche Sonntagsschule*, war keine Bedingung. Die Adressatinnen waren der vornehmlich schulentlassene, sittlich gefährdete und z.T. verwahrloste weibliche Nachwuchs armer Eltern, der in der frühen Kindheit nichts oder wenig gelernt hatte, weil andere Beschäftigungen einen geregelten Schulbesuch nicht zugelassen hatten. Als Zeichen der Verwahrlosung der Mädchen erkannte man Unsauberkeit, körperliche Schäden durch zu frühe Arbeit, Vernachlässigung der Kleidung sowie Stumpfheit, Haltlosigkeit, emotionale Verrohung. Insgesamt schienen auch die Mädchen zum Streunen verleitet, unfähig ein geordnetes, sittliches Leben zu führen. Durch die zumeist andere Beschäftigung der jungen Frauen – gegenüber den jungen Männern –, die nur teilweise in den Fabriken, vermehrt in fremden Haushalten beschäftigt waren, wurde der Unterricht zum größten Teil auf die Abendstunden der ganzen Woche verteilt. Dies war nicht nur wegen der anderen Arbeitszeiten, sondern auch wegen der Verpflichtung der Lehrer an der *Männlichen Sonntagsschule* notwendig.

In dem oben zitierten Dokument von THEODOR VOM RATH werden die Statuten des Vereins erwähnt. Weder im Stadtarchiv noch im Hauptstaatsarchiv Düsseldorf lassen sich diese finden. Auch geben die auffindbaren Quellen keinen expliziten Stundenplan wieder. Mit den in CARSTANJENS Aufzeichnungen genannten Fächern „Religion ... weibliche Handarbeiten ...“, Le-

14 Ebd.

15 Ebd.

16 StADU 92/684 (Loseblattsammlung, ungebunden, o. Datum.).

sen, Schreiben und Rechnen“ (StADU 41/254a, S. 100 f.), weist das Angebot der Duisburger *Weiblichen Sonntagsschule* eine wesentlich geringere Vielfalt auf, als PREUSKER sie vorschlägt. Es fehlen die Rettungskunde, die Erziehungskunde und die technisch-gewerblichen Fächer, vor allem das Zeichnen, das von PREUSKER gerade da für „nöthig (erachtet wurde,) wo zahlreiche Mädchen sich mit Fabrikarbeiten beschäftigen“ (PREUSKER 1842, 5, S. 126).

Als frauenspezifische Fächer wurden *Nähen* und *Stricken* gegeben. Mit diesen werden weitere Inhalte, wie *Kleiderverfertigung*, *Anleitung zur Wäschebehandlung* und *zum Färben* gestanden haben, zumal die Mädchen mit dieser Möglichkeit der gewerblichen Tätigkeit auch der eigenen Bekleidungsnot begegnen konnten. Da der Frauen-Verein, neben der Mädchenbildung, mit der Armen- und Krankenpflege befaßt war, werden Inhalte zur Rettungskunde und Krankenpflege ebenso im Unterricht behandelt worden sein wie Ernährungsfragen und solche zur Kindererziehung. Dies scheint auch wegen der hohen Geburtenrate unter jungen Frauen wahrscheinlich.¹⁷ Die Inhalte des Unterrichts im Lesen, Schreiben und Rechnen rechneten mit den Lebens- und Sozialisationsverhältnisse der jungen Frauen; denn bei den Mädchen handelte es sich zum großen Teil um Analphabetinnen. Wichtig war allerdings in allen erteilten Fächern nicht die allein mechanisch-repetitive Übung, sondern die für die freimaurerisch begründeten Nacherziehungsschulen immer wieder hervorgehobene Ausbildung der Vernunft und der Reflexion der eigenen Lebenssituation und der selbstbewußtere Umgang im sozialen Verkehr. Während die öffentlichen Schulen trotz Bildungsreform von oben ihre Schüler und Schülerinnen immer noch zu industriösen Arbeitern ausbildeten, wollten die bürgerlichen Stifter durch allgemeine Menschen- und Gewerbebildung Bürger erziehen, die als Arbeiterinnen allseitiger einsetzbar, aber im Geist doch selbständig waren. Hier werden die Intentionen der Einrichtungen deutlich, die darauf zielten, ihrem Klientel ein besseres persönliches Schicksal zu verschaffen und sie für individuelle Lebensgestaltung zu erziehen und zu bilden; es ging um die Vermittlung von Erkennt-

17 Im Jahre 1838 gründete der Leiter der *Männlichen Sonntagsschule*, DIETRICH LANDFERMANN (1800–1882), aufgrund der häufigen Elternschaft unter jungen Arbeitern und Arbeiterinnen einen *Verein für eine Kleinkinderschule* und sammelte interessiert Bürger, zum größten Teil aus dem Umfeld beider Sonntagsschulen, um sich. Die theoretische Begründung der im selben Jahr errichteten Kleinkinderschule entwickelte LANDFERMANN aus den Erfahrungen an den Sonntagsschulen.

nis und Überlebensstrategien. Die Schülerinnen der *Weiblichen Sonntagsschule* sollten befähigt werden, *sich mit Erfolg durch die Welt zu helfen*.¹⁸

Aller Unterricht wurde möglichst am lebensnahen Beispiel gegeben. Die Lehrer heben in ihren Rapporten hervor, daß, wie alle Fächer, „auch der Rechenunterricht ... möglichst ... die Lebensverhältnisse der Lernenden“ (StADU 10/4181) berücksichtigen solle. Als lebenspraktisch zählte: Umrechnungen zwischen verschiedenen Geldsorten und Maßen, die im täglichen Leben angewandt werden mußten. Der Religionsunterricht, der andernorts an freimaurerisch begründeten Sonntagsschulen nicht gegeben wurde, *um alle Collision zu meiden*, wurde entsprechend der zugrundeliegenden Ethik gestaltet; hier ging es mehr um Fragen des Sozialen. Am 23. Dezember 1833 weist Nees in einem Schreiben an HOLLEN darauf hin, daß die Arme-Mädchen-Schule, „mit so wahrhaft christlicher Milde keinen Unterschied der Confession anerkennt“ (StADU 92/260, o. Num. v. 23. Dez. 1833). Der Lehrer bittet den Freund um dessen Einverständnis hinsichtlich der katholischen Mädchen, der auch zusagt.

An der Einrichtung für die männliche Jugend zielte das pädagogische Angebot unmittelbar auf die Ablenkung vom grauen Arbeitsalltag und von drückenden Existenzsorgen. Das Gemeinschaftserlebnis, die soziale Gruppenbildung und die Anregung zur sinnvollen Freizeitgestaltung waren direkte Ziele. Die Sonntagsschulpädagogik zielte weiter auf die Autonomie der Jugendlichen, die Erhöhung der sozialen Kompetenzen, mithin auf ihre *soziale Alphabetisierung*. Dies sollte auch durch stete Selbstreflexion und Planung erreicht werden, durch rationale, planvolle Lebensführung und die Anwendung der Vernunft. Die Adressaten wurden aufgefordert, „einen vorsichtig entworfenen Lebensplan beharrlich in Ausführung zu bringen“ (PREUSKER 1842, 5, S. 30). Die Aufgabe eines solchen Lebensplanes sei verbunden mit der Aufgabe aller Träume. Das, was die Sonntagsschule ihren Schülerinnen vermitteln wollte, war Hoffnung. Hoffnungslosigkeit und Verzweiflung, so die Überzeugung, führe zur Selbstaufgabe.¹⁹

Die bei PREUSKER niedergelegten methodischen Ansätze, die für die *Männliche Sonntagsschule* in Duisburg dokumentiert sind und die die pädagogische Beziehung als ein sorgendes Verhältnis erscheinen lassen, werden,

18 PREUSKER 1837, 1, S. 64; DERS. 1838, 3, S. 110; DERS. 1842, 5, S. 124 ff.; DERS. 1855, S. 4.

19 Ausführlicher zu Methoden und Inhalten *bürgerlicher Sonntagsschulen* vgl. GEDRATH 2002a, S. 140–159.

wie man trotz nicht auffindbarer Berichte sagen darf²⁰, für die weibliche Jugend gleichermaßen Geltung gehabt haben; denn beide Einrichtungen wurden aus den gleichen ethischen Prinzipien begründet, beide Einrichtungen wurden vom selben Personenkreis getragen und an beiden Schulen wirkten die gleichen Personen.

Wie lange der Frauen-Verein von 1833 existierte, ist nicht genau zu bestimmen. Vermutlich geriet er samt seiner Zweigvereine in den 1840er Jahren durch den Wegzug der meisten älteren Honoratiorenfamilien nach Düsseldorf und Köln in finanzielle Schwierigkeiten und fand keine Basis mehr in der oberen Bürgerschicht, die sich zunehmend aus Schwerindustriellen zusammensetzte. Im Jahre 1854 wurde zwar eine neuer *Duisburger Verein für eine Arme-Mädchenschule* gegründet.²¹ In welchem Verhältnis dieser zum Verein von 1833 stand, ist bislang ungeklärt. Eine Arbeit zur Duisburger Frauengeschichte hebt zwar hervor, daß der neue Verein an die Arbeit des Frauen-Vereins anschloß, aber das Verhältnis beider zueinander bleibt unberührt (ADER 1994, S. 67). Die intellektuelle Leitung des neuen Vereins (Präsidium und Lehrkörper) umfaßte z.T. den gleichen Personenkreis.²²

Daß sich die hier exemplarisch geschilderten progressiven Bildungskonzepte für Frauen nur bruchstückhaft verwirklichen ließen und entsprechende Einrichtungen z.T. nach wenigen Jahren wieder verschwunden waren, läßt sich nur mit dem gesellschaftlichen Wandel nach 1848 erklären. PREUSKER hat die dann aufbrechenden Hindernisse gegen eine umfassende Frauenbildung schon im Vormärz benannt (PREUSKER 1842, 5, S. 124). Die *Männlichen Sonntagsschulen* aber, die es überall in Deutschland (außer in Bayern) gab, hatten wesentlichen Anteil an der Emanzipation der Proletarier (HOENDORF 1994, S. 99). Erst in der Zeit der Jahrhundertwende konnten die Frauen in Selbsthilfe allmählich vergleichbare Ziele verwirklichen.

Daß die freimaurerisch begründete bürgerliche Sonntagsschulpädagogik und insbesondere PREUSKER, trotz breiter Wahrnehmung in der zeitgenössi-

20 Die Dokumente zum Frauen-Verein und zur *Arme-Mädchen-Schule* sind nicht, wie die Quellen zur *Männlichen Sonntagsschule* und deren Trägerverein, in eigenständigen, ausschließlich diese Einrichtungen betreffenden Quellensammlungen zusammengeführt, sondern eher unsystematisch in Akten zum Schul-, Armen- und Vereinswesen etc. verteilt, die Entwicklung läßt sich daher nicht vollständig verfolgen.

21 StADU 10/3983 sowie 10/3984 (incl. Gründungsprotokoll und Statuten von 1854 u. 1881).

22 StADU 10/4284 (v. 17. April 1868). Allerdings kann über einen gleichbleibenden Personenkreis allein keine institutionelle Kontinuität begründet werden.

schen Fachwelt als Bildungstheoretiker und -praktiker vergessen wurden, hat u.a. seine Ursache in der Geschichte der Freimaurerei in Deutschland selbst. Während das 18. Jahrhundert und der Vormärz eine Zeit der Hochblüte der Freimaurerei war, wurden Freimaurer und ihre Einrichtungen seit der Zeit der Reaktion in ihrer gesellschaftspolitischen und ethischen Praxis behindert. Sie bleiben als progressiver Teil zivilgesellschaftlicher Anstrengungen für Deutschland neu zu entdecken.

Quellen und Literatur

Archivalien

Stadt Archiv Chemnitz (StACh)

Stadtarchiv Duisburg (StADU), Matrikel/Bestand

- 10/2073 Armensachen (1732–1806)
- 10/2080 Acta wegen der Armenversorgungsanstalt und des Nothvereins in der B.M. Duisburg pro 1816
- 10/2276 b) Ausgabebelege für die Sonntagsschule, Berichte über die Gründung der Schule
- 10/2276 c) Schulversäumnisse
- 10/2278 Errichtung einer Real- und Sonntagsschule (1831–1845)
- 10/3983 Errichtung einer Armen-Mädchenschule in Duisburg (Freischule) (1854–1870)
- 10/3984 Die Arme-Mädchenschule (1866–1899)
- 41/254a Chronik der Stadt Duisburg vom Jahre 1801–1838
- 92/684 Akten, die Sonntagsschule, die Abendschule, die Armenmädchenschule und die Fabrikarbeit Jugendlicher betr. 1833–1840

Literatur

- ADER, K.: Frauen machen Geschichte. Materialien zur Duisburger Frauengeschichte. Duisburg 1994.
- ALLEN, A.T.: „Geistige Mütterlichkeit“ als Bildungsprinzip. Die Kindergartenbewegung 1840–1870. In: KLEINAU/ OPITZ 1996, S. 19–34.
- BLANKERTZ, H.: Bildung im Zeitalter der großen Industrie. Pädagogik, Schule und Berufsbildung im 19. Jahrhundert. Hannover 1969.

- BRAULT, É.: Die Freimaurerei und die Gleichberechtigung der Frauen. München 1995.
- CONZE, W.: Vom ‚Pöbel‘ zum ‚Proletariat‘. Sozialgeschichtliche Voraussetzungen für den Sozialismus in Deutschland. In: Vierteljahrsschrift für Sozial- und Wirtschaftsgeschichte 41 (1954), S. 333–364.
- DANN, O. (Hrsg.): Vereinswesen und bürgerliche Gesellschaft in Deutschland. München 1984.
- DOTZAUER, W.: Freimaurergesellschaften am Rhein. Aufgeklärte Sozietäten auf dem linken Rheinufer vom Ausgang des Ancien Régime bis zum Ende der Napoleonischen Herrschaft. Wiesbaden 1977.
- DÜLMEN, R.v.: Die Gesellschaft der Aufklärer. Zur bürgerlichen Emanzipation und aufklärerischen Kultur in Deutschland. Frankfurt a.M. 1986.
- GEDRATH, V.: Vergessene Traditionen der Sozialpädagogik – Zu historischen Fehlurteilen und überlieferten Missverständnissen der Disziplin. In: np (Neue Praxis) 32 (2002), H. 6, S. 581–590.
- DERS.: Vergessene Traditionen der Sozialpädagogik. Weinheim/Basel/Berlin 2003.
- DERS./KREUTER, B.: Unter Brüdern – 180 Jahre Freimaurer in Duisburg. Duisburg 2000.
- HAMMERMAYER, L.: Der Wilhelmsbader Freimaurer-Konvent von 1782. Ein Höhe- und Wendepunkt in der Geschichte der deutschen und europäischen Geheimgesellschaften. Heidelberg 1980.
- HOHENDORF, G.: Karl Preuskers Bausteine zu einem System der Volksbildung. In: HOHENDORF, R./HOHENDORF, G.: Diesterweg verpflichtet – Beiträge zur deutschen Bildungsgeschichte. Köln u.a. 1994, S. 84–102.
- JUNG, E.: Entwicklungsgeschichte der Mitarbeit der Frau in der Freimaurerei. München 1970, 14 Bl.
- KLEINAU, E./OPITZ, C. (Hrsg.): Geschichte der Mädchen- und Frauenbildung. Bd. 2: Vom Vormärz bis zur Gegenwart. Frankfurt a.M. 1996.
- KRETSCHMER, E.P.: Von geheimen Gesellschaften, Verbindungen und Orden in Ostthüringen. Der Mopsorden. Leipzig o.J.
- POPISIL, M. u.a.: Frauen und Freimaurerei. 5 Referate. Berlin: GLL FvD 1983.
- PREUSKER, K.B.: Nachricht von dem Fortgange und der jetzigen Einrichtung der Sonntagsschule (Jahresbericht vom Sonntagsschul-Verein) und dem Gewerbevereine. Großhain 1832.
- DERS.: Über Sonntags- und Gewerbschulen, Vereine, Bibliotheken, und andere Förderungsmittel des vaterländischen Gewerbefleißes und der Volksbildung im Allgemeinen. Leipzig 1834.

- DERS.: Bausteine. Bd. 1 u. 2. Leipzig 1835 (a).
- DERS.: Andeutungen über Sonntags-, Real- und Gewerbschulen, Cameralstudium, Bibliotheken, Vereine. Leipzig 1835 (b).
- DERS.: Förderungsmittel der Volkswohlfahrt in Bezug auf Wissenschaften, Kunst und Leben. Bd. 1. Leipzig 1836.
- DERS.: Ueber Jugendbildung, zumal häusliche Erziehung, Unterrichtsanstalten, Berufswahl, Nacherziehung und Nachschulen Bde. 1–5. Leipzig 1837–1842:
- Bd. 1–3: Ueber Erziehung im Hause der Eltern mit Rücksicht auf deren mustergebende Leben und auf Bücherwahl für eine Haus- und Handbibliothek. Leipzig 1837/38.
 - Bd. 4: Ueber Erziehungs- und Unterrichtsanstalten besonders Volks-, höhere Bürger- und Realschulen, Kinder-Bewahr- Beschäftigungs- und Besserungsanstalten. Leipzig 1839.
 - Bd. 5: Ueber Nacherziehung und Nachschulen in Bezug auf die bereits aus der Schule entlassene, gereifere Jugend. Leipzig 1842.
- DERS.: Bürgerhalle. Anstalten und Einrichtungen zur gewerblichen sowie allgemeinen Fortbildung des Bürgerstandes; für ältere und jüngere Gewerbetreibende, städtische Behörden und Lehrer, Vorstände gewerblicher Bildungsanstalten, Lesevereine u.s.w.:
- Bd. 1: Über gewerbliche sowie allgemeine Fortbildung des Bürgerstandes überhaupt, und über Gründung und Einrichtung von Sonntagsschulen und anderen Fortbildungsanstalten, für die jüngere gewerbetreibende Generation insbesondere als Erforderniß der Zeit. Meißen 1847.
 - Bd. 2: Gewerbevereine, Bürgervereine für bildende Unterhaltung und Gesellenvereine als dringendes Erforderniß der Zeit, nach Gründung und Einrichtung geschildert, mit Bücherangabe für Sonntags-, Gewerbe- und Gesellenvereins-Bibliotheken. Meißen 1848.
 - Bd. 3: Bürger-Bibliotheken und andere für besondere Leserklassen erforderliche Volks-Bibliotheken, sowie Gewerbe-Museen, öffentliche Vorlesungen, Lese- und andere Bildungsvereine zur Wohlfahrt des Bürgerstandes, als dringendes Bedürfniß der Zeit, nach Gründung, Leitung, Bücherbedarf. Meißen 1850.
- DERS.: Historischer Ueberblick der gewerblichen Sonntagsschule zu Großenhain. Großenhain 1855.
- RABE, C.L.F.: Die angenommene Freimaurerei oder die Freimaurerei der Damen. Stendal 1789.
- REINALTER, H. (Hrsg.): Freimaurer und Geheimbünde seit dem 18. Jahrhundert in Mitteleuropa. Frankfurt a.M. 1989.

- DERS.: Bibliographie zur Geschichte der demokratischen Bewegungen in Mitteleuropa 1770–1850. Unter besonderer Berücksichtigung des Systems der strikten Observanz. Schriftenreihe der Internationalen Forschungsstelle Demokratische Bewegungen in Mitteleuropa 1770–1850. Bd. 1. Frankfurt a.M. 1990.
- SACHBE, CH.: Mütterlichkeit als Beruf. Sozialarbeit, Sozialreform und Frauenbewegung 1871–1929. Opladen 1994.
- SCHUSTER, G.: Die geheimen Gesellschaften, Verbindungen und Orden. 2 Bde. Leipzig 1906.
- SCHIEMANN, G. u.a.: Die Frau in der Freimaurerei als aktiv Gestaltende. 3 Vorträge. Düsseldorf 1993.
- STAMMLER, K.: Von Schwestern, Schutzbefohlenen und rohen Weibern. In: KLEINAU/OPITZ 1996, S. 51–60.
- WAGENKNECHT, M.: 150 Jahre berufsbildende Schulen in Duisburg (1832–1982). Duisburg 1981.
- WEHRMEISTER, F.: Fortbildungsschule in Sachsen I. Allgemeine und gewerbliche Fortbildungsschule in Sachsen im Spannungsfeld schulpolitischer und gewerblicher Interessen (1815–1933). Frankfurt a.M. 1995.
- WISCHMANN, U.: Das Himmelskind der Freiheit – wir ziehen sie groß zu Haus. Frauenpublizistik im Vormärz und in der Revolution von 1848. In: KLEINAU/OPITZ 1996, S. 35–50.

Anschrift des Autors:
Dr. Volker Gedrath
Gneisenaustr. 209, 47057 Duisburg
E-Mail: gedrath@web.de

Die Mission der Jugend

Jugendkultur-Aktivismus in der Jugendbewegung

1 Die „Jugend“ und der „Anfang“

Wer sich mit Wandervogel und freideutscher Jugendbewegung im ersten Drittel des vorigen Jahrhunderts befaßt, wird unwillkürlich auf jene Schüler und Studenten stoßen, die sich um charismatische Verfechter der Jugendkultur wie GUSTAV WYNEKEN, HANS BLÜHER und SIEGFRIED BERNFELD sammelten. Anknüpfend an deren Konzepte von einer idealistischen „Jugend“ und einer entsprechenden Lebensgestaltung, versuchten die Gruppen der Jugendkulturbewegung in Deutschland und Österreich, solche „Jugendkultur“ praktisch umzusetzen. Zu den Gruppierungen der Jugendkulturbewegung zählten unter anderem „Sprechsäle“, in denen die Jugendlichen unter sich zu Diskussionen über philosophische, ethische und andere Fragen zusammenkamen; studentisch-pädagogische Gruppen an einigen Hochschulen, in denen angehende Lehrer pädagogische Jugendkultur-Konzepte entwickelten oder das „Akademische Comité für Schulreform“ in Wien, das sich unter der Leitung von SIEGFRIED BERNFELD für die Umsetzung von Jugendkultur im öffentlichen Schulwesen engagierte. Das überregional verbindende Kommunikationsmedium der Jugendkulturbewegung war die Zeitschrift „Der Anfang“ (DUDEK 2002, S. 76 f.).

Nahezu alle Verbände der bürgerlichen Jugendbewegung setzten sich früher oder später mit der Jugendkulturbewegung auseinander, und dies nicht nur im Zusammenhang mit dem Freideutschen Jugendtag auf dem Meißner 1913 und den nachfolgenden Skandaldebatten in Öffentlichkeit und Politik. In überraschendem Gegensatz zu ihrer Thematisierung in den Bünden steht indes die zahlenmäßige Relevanz der Jugendkulturbewegung. Während allein die Wandervogelbünde 1914 etwa 25.000 bis 30.000 jugendliche Mitglieder zählten, umfaßte die Jugendkulturbewegung zur gleichen Zeit nach einer Schätzung SIEGFRIED BERNFELDS nur etwa 3.000 Anhänger, in verschiedenen Gruppen über das gesamte Deutsche Reich sowie Österreich verstreut,

u.a. in Universitätsstädten wie Berlin, Darmstadt, Freiburg, Göttingen, Hamburg, Heidelberg, Jena, München, Prag, Stuttgart und Wien.

2 Die „Religion des Geistes“

Worin bestand für die Jugendkulturbewegung jene Besonderheit des Jugendalters, die es so sorgsam zu entwickeln und zu pflegen galt? Ihre Anschauungen sind Ausdruck der allgemeinen Jugendeuphorie jener Zeit, welche als Gegenmodell zum kulturpessimistischen Szenario vom „Untergang des Abendlandes“ (O. SPENGLER) die „Jugend“ als Chiffre für Aufbruch, Zukunft und kulturelle Erneuerung glorifizierte. Demnach habe die „Jugend“ im Gegensatz zur rückwärtsgewandten philiströsen „Stillstandsgesellschaft“ der Moderne einen noch unvoreingenommenen Zugang zur kulturellen Entwicklung und mithin die alleinige Chance und Aufgabe, deren weiteren Fortgang zu sichern. Scheinbar selbstverständlich wurde „Jugend“ zur „Erlöserin“ mystifiziert, indem man dem Lebensalter assoziativ bestimmte positiv konnotierte Eigenschaften zuordnete.¹

Eines der ausgefeiltesten „Jugend“-Konzepte dieses Gedankenkreises stammt von GUSTAV WYNEKEN (1875–1964). Fundamental für dessen Gedankenwelt war seine Weltanschauung des „Geistes“, wesentlich geprägt von der HEGELSchen Geistesphilosophie wie auch vom Konkreten Monismus EDUARD VON HARTMANNs. WYNEKEN übernahm von HEGEL die Auffassung vom „Geist“ als einem aller Natur und Kultur immanenten fortschrittsgerichteten Entwicklungsprinzip. Seine eigene Vorstellung vom „Geist“ indes war eine viel konkretere, er stellte sich ihn als eine geradezu mystische Kraft vor: „Er ist ... nicht nur eine Abstraktion aus vielen Individualintellekten, sondern ein wirkliches Wesen, nämlich ein Gesetz nach Art irgendeiner Naturkraft, nur freilich (als Geist) jenseits der Natur.“ (WYNEKEN 1913a, S. 6 f.) WYNEKEN war überzeugt, daß sich der „Geist“ in der Menschheit, genauer:

1 Dieser „Mythos der jungen Generation“ (STAMBOLIS 1982) ist keinesfalls als soziale Analyse mißzuverstehen: historische, soziale oder kulturelle Differenzierungen ignorierend, wurde hier unhinterfragt Allgemeingültigkeit für die gesamte junge Generation beansprucht. Aus diesem Grunde setze ich den Begriff „Jugend“ in Anführungsstriche: damit sei in Erinnerung gerufen, daß er sich hier nicht auf eine soziohistorisch oder biologisch determinierte Altersphase bezieht, sondern auf den Mythos „Jugend“, welcher der Jugendkulturbewegung zugrunde lag.

in deren Denken verwirkliche. Die Menschheit hatte demnach den einzigen Zweck, das Objektivwerden des „Geistes“ zu fördern. Folgerichtig lehnte er Gedanken der Individualität und der Persönlichkeitsbildung, wie sie im Zentrum vieler reformpädagogischer Entwürfe standen, strikt ab: ihm galt es, alle Individualinteressen den Forderungen des „Geistes“ unterzuordnen. Sein kategorischer Imperativ lautete: „... handle so, daß der Grundsatz deines Handelns Grundsatz des allgemeinen Handelns sein könnte. ... Grundsatz allen menschlichen Handelns soll sein: diene dem Geist“ (WYNEKEN 1913a, S. 11).

Diese Maxime, daß die Werte des „Geistes“ mit „unbedingter und allgemeiner Gültigkeit“ (DERS. 1919b, S. 17) auftreten, nahm WYNEKEN kompromißlos ernst. Er war überzeugt davon, daß sich die Welt seiner Zeit in einer kritischen Umbruchphase befinde, in welcher der früher vor der Übermacht naturgegebener Zwänge zur Passivität verurteilte „Geist“ beginne, aktiv die Welt zu organisieren: „... wir sind in die Periode des Übergewichts des Geistes über die Natur eingetreten.“ (DERS. 1906, S. 264) Entsprechend emphatisch formulierte er die Aufgabe der Menschheit: „Die Entwicklung des Geistes ist das Sichaufraffen der Natur aus dem tiefen Todesschlaf der Schöpfung, der einzige Schritt, den sie der Erlösung entgegen tun kann. Wer dem Geist dient, ihn schützt und steigert, der arbeitet, soweit ein Glied der Welt es kann, mit an der Welterlösung“ (DERS. 1913a, S. 10).

Wurde schon der „Geist“ bei WYNEKEN zu einer opaken deifizierten Instanz, so lag auch die Zielrichtung der „geistigen“ Entwicklung im Dunkeln. „Jede ‚Selbstentfaltung‘ des Geistes ist für uns etwas Neues, etwas nicht Deduzierbares. Es ist nicht so, daß der Geist in ewiger Vollkommenheit über der konkreten Menschheit schwebte ... In Wahrheit wird er erst. Die Geschichte der Menschheit ... ist ein wirkliches Werden des Geistes“ (DERS. 1919a, S. 54). Doch wer sollte bei so vielen unbekanntem Größen die „geistigen“ Werte bestimmen, an denen sich die Menschheit auszurichten hatte, und nach welchen Maßstäben sollte dies geschehen?

An dieser Stelle kam die „Jugend“ ins Spiel. WYNEKEN schöpfte aus dem Gedankengut des von NIETZSCHE inspirierten reformpädagogischen Jugendkults, wenn er aus der Freistellung des Jugendlichen von materialistischen Zwängen des Erwerbslebens eine nahezu unbegrenzte Aufnahmefähigkeit und Einsatzbereitschaft für die Forderungen des „Geistes“ und die Möglichkeit zu einem quasi unhistorischen kulturellen Neuanfang folgerte. Sittlich, kulturell und ethisch sah WYNEKEN die „Jugend“ an der Spitze der Gesellschaft. Er unterstellte ihr einen „ethischen Trieb“, der sie dazu dränge, die bestehenden Verhältnisse an den höchsten „geistigen“ Werten zu messen, Kritik zu

üben und ihre Ideale zielstrebig und kompromißlos zu verwirklichen: „Und da das Wesen der Jugend darin besteht, daß sie der geistig noch nicht in den sozialen Körper eingliederte Teil der Menschheit ist, so ist sie dazu berufen, sich völlig in den Dienst des Geistes, des Kulturwillens zu stellen“ (WYNEKEN 1919a, S. 143).

Um diese „geistigen“ Eigenschaften zu erhalten und zu entwickeln, mußte die „Jugend“ nach WYNEKENS Auffassung von der Erwachsenengesellschaft isoliert werden, denn diese, so analysierte er frei nach DARWIN, sei tief in den sozialen oder „wirtschaftlichen Daseinskampf“ (DERS. 1913a, S. 33) verstrickt und habe sich längst von „geistigen“ Werten abgewendet. In kleinen Gemeinschaften sollte die „Jugend“ an ihre „geistige“ Bestimmung herangeführt werden. Freilich bedürfe sie „berufener“ erwachsener Führerpersönlichkeiten, um die richtige „geistige“ Orientierung zu finden und die nötige Disziplin zu wahren; allzu groß sei die Gefahr, daß eine sich selbst überlassene „Jugend“ „geistiger Inzucht“ (DERS. 1919a, S. 122) verfallende. Das Gemeinschaftsleben in „jugendlicher“ Gesinnung unter dem ständigen Streben nach kultureller Erneuerung und „geistigem“ Fortschritt nannte WYNEKEN „Jugendkultur“.²

Spätestens hier, da WYNEKEN einerseits sein optimistisches „Jugend“-Konzept einschränkt und andererseits Führerpersönlichkeiten aus der sonst attackierten Welt der Erwachsenen einführt, wird sein Gedankengebäude instabil. Doch die Irrationalitäten seiner Argumentation übergibt WYNEKEN durch reichlich prophetisch-visionäres Pathos. Er selbst bezeichnete sein philosophisches Konstrukt als „Religion des Geistes“ (DERS. 1926, S. 260 ff.), und entsprechend war seine Ausdrucksweise darauf angelegt, den Eindruck religiöser Unantastbarkeit seiner Erörterungen zu erwecken. WYNEKEN war Dogmatiker: er ging davon aus, daß das „Geistige“ sich dem „Berufenen“ von selbst mitteile. Die Relativität ethischer und kultureller Wertungen erkannte er nicht an. Als Verkünder der „Religion des Geistes“ betrachtete er sich selbst als Vorreiter unter den möglichen Berufenen. Er zweifelte nicht daran, daß die „Jugend“ insbesondere *ihn* als Verkünder von „objektiven“

2 Der „geometrische Ort der neuen Jugendkultur“ (WYNEKEN 1919c, S. 18) war für WYNEKEN die 1906 von ihm gemeinsam mit PAUL GEHEEB in Wickerdsorf gegründete Freie Schulgemeinde. Seit er diese Schule 1910 auf Betreiben der Staatsregierung von Sachsen-Meiningen hatte verlassen müssen, bemühte er sich vehement um eine Rückkehr bzw. um die Neugründung einer ähnlichen Anstalt, die seine Konzeption verwirklichen sollte. WYNEKENS Engagement in der Jugendbewegung ist stets auch Ausdruck seiner Suche nach Unterstützung in diesem Bemühen (DUDEK 2001; KÖRTING 1994).

letztgültigen Wahrheiten anerkennen werde, „dessen Worte ... wiederhallen durch die Zeiten“ (WYNEKEN 1919a, S. 243) inmitten einer „schwankenden und zweifelnden Zeit“ (ebd.).³ Im November 1918 schrieb er in einem Flugblatt: „An die Jugend richte ich die Frage, wer aus ihrer Mitte diesen Weg mit mir gehen, wer mir folgen will. ... Der Führer ist der eigentliche Mund des lebendigen Geistes. Ich will es wagen, Führer zu sein. Ich biete mich denen an, die mich kennen und die es wagen wollen, mir zu folgen und mir treu zu sein.“⁴ WYNEKENS kompromißloser Umgang mit Freunden und Gegnern, der ihn zeitlebens zu einer umstrittenen Person machte, ist stets vor diesem Hintergrund zu betrachten.

Zweifelsohne stand WYNEKEN mit seinem Jugendkultur-Konzept im Zentrum der Jugendkulturbewegung. Dennoch darf nicht übersehen werden, daß HANS BLÜHER und SIEGFRIED BERNFELD – mit jeweils unterschiedlichen Ansätzen – gleichfalls Vorstellungen der idealen Jugendkultur entwickelten, die zumindest zeitweise von den Anhängern der Bewegung aufgegriffen wurden. So hatte WYNEKEN den Begriff „Jugendkultur“ aus BLÜHERS skandalumwitterter „Wandervogelgeschichte“ entlehnt, in welcher dieser die Wandergruppen als aus einer idealistischen „Jugend“ autonom hervorgegangenen Aufstand gegen die Erwachsenenwelt beschrieb (BLÜHER 1912, S. 76 f.). Noch radikaler als WYNEKEN wollte BLÜHER eine durch „Berufung“ erwählte „geistige“ Elite, einen „geistigen“ „Adel“ (DERS. 1962, S. 322 ff.) heranbilden, der künftig kulturelle und gesellschaftliche Entscheidungen und Entwicklungen tragen sollte (DERS. 1919, S. 3). SIEGFRIED BERNFELD hingegen suchte einen weniger irrationalen Zugang zum Thema, indem er es zum Gegenstand seiner wissenschaftlichen – jugendkundlichen und psychologischen – Arbeit machte, mit der er zu einem der Pioniere der Jugendforschung wurde. In seinen frühen Schriften ist das Bemühen erkennbar, einen wissenschaftlichen Nachweis der Jugendkultur-Theorie zu führen. BERNFELD ging davon aus, daß „Jugend“ „nicht unvollkommene, unreife Mannheit, sondern ein vollkommener Zustand für sich“ (BERNFELD 1913, S. 27) sei. Sie habe „nur einen Sinn: sich zum vollkommenen Träger des Kulturgeistes zu bilden. ... Die Gestaltung des Lebensverhältnisses der Jugend, die der Sonderart ihrer Natur entspricht, heißt Jugendkultur.“ (ebd.)

3 Vor diesem Hintergrund ist WYNEKEN – wie ELISABETH BUSSE-WILSON (1925) feststellte – trotz seiner Überlegungen zur Jugenderziehung weniger als Pädagoge zu betrachten denn vielmehr „zur Gruppe der Sekten- und Ordensgründer“ (S. 134) zu zählen.

4 Aufruf WYNEKENS an die Freideutsche Jugend. (Rundbrief vom November 1918) In: KINDT 1968, S. 610.

3 Mission für die Jugendkultur

3.1 Der Auftrag

Mit pathetischer Emphase formulierte WYNEKEN den Auftrag an die Jugend, die „Religion des Geistes“ in die Öffentlichkeit hineinzutragen, als geistige Elite für den Geist zu missionieren: „Ihr aber, die junge Generation, sollt wieder Kränze tragen, ihr sollt euer Leben durchglüht fühlen von großer Weihe. Denn euch wollen wir hinaussenden, um der Welt die Ahnung von einer neugearteten, höhergesinnten Menschheit zu erwecken“ (WYNEKEN 1919a, S. 261). Dringend forderte er von seiner jungen Gefolgschaft, unter den Altersgenossen „im Namen der Idee der Jugend“ (ebd., S. 229) zu missionieren. Dem von ihm geleiteten Bund für Freie Schulgemeinden erteilte er den Auftrag, „durch die einzelnen Mitglieder und als Ganzes mit möglichst vielen Organen allgemein kultureller Bestrebungen und besonders der ganz Deutschland beherrschenden Jugendbewegung in Fühlung zu treten.“⁵

Unter dem Eindruck der BLÜHERSchen Deutung der Wandervogelbewegung hoffte WYNEKEN, dort Anhänger seiner Sache zu gewinnen. Überdies wandte er sich an die den Wandervogelgruppen bereits entwachsenen Jugendbewegten in Lehramtsstudiengängen. Er stellte sich vor, daß sich solcherart geprägte angehende Lehrer unter der Jugendkultur-Gesinnung als „Führer der Jugend“ (WYNEKEN 1919a, S. 232) zusammenfinden würden, und daß „sie dann (organisiert oder nicht) miteinander den Geheimbund schließen, der von innen heraus die Schule erneuern und durchgeistigen muß“ (ebd.). Diese Zielsetzung wurde zur Grundlage für die engagierte „Missionstätigkeit“ zahlreicher Jugendkultur-Aktivisten, fast ausnahmslos Schüler des höheren Schulwesens oder Studenten. Dogmatisch-radikal wie ihre Theoretiker, versuchten sie systematisch und mit großem Eifer, die Bünde der Jugendbewegung auf ihre Seite zu bringen.

3.2 „Jugendkultur-Mission“ in den Freien Studentenschaften

Die Freistudentenschaft für die Ziele der eigenen Bewegung zu gewinnen, schien den Jugendkultur-Aktivisten besonders aussichtsreich, denn sie waren der Ansicht, daß Studenten immer noch zur „Jugend“ zu zählen seien – unabhängiger als die Schuljugend und zugleich reformorientiert, galt es hier die

5 Bundesnachrichten. In: Die Freie Schulgemeinde 3 (1912/13), S. 124.

idealen Vorkämpfer für die Sache der „Jugend“ zu rekrutieren. CHRISTIAN PAPMEYER, einer der Vorkämpfer der Jugendkulturbewegung in der Freien Studentenschaft, schrieb an seine Kommilitonen: „Im Kampf um die Jugend bedarf es der Jugend selber in allererster Linie“ (PAPMEYER 1912, S. 95).

Der Jenaer Student HERBERT KÜHNERT warb seit 1909 als einer der ersten in der dortigen Freien Studentenschaft für WYNEKENS Ideen. Sein Kommilitone WILHELM FLITNER berichtet, wie sich unter dem Einfluß der Jugendkultur-Aktivistinnen und der Lektüre von WYNEKENS Schriften das Denken der Jenaer Freistudenten wandelte: „Allmählich gewann man den Eindruck, in einer allumfassenden Bewegung ... zu stehen. Daraus wieder ergab sich das Bewußtsein, daß eine neue Zeit angebrochen sei und jede Gruppe dazu einen Beitrag leisten könne.“ (FLITNER 1968, S. 477)⁶ In der Freiburger Freien Studentenschaft gründete CHRISTIAN PAPMEYER im Wintersemester 1910/11 eine „Abteilung für Schulreform“. Explizit benannte er deren Ziel: „In ihr lebte von Anbeginn an ... fast eine Leidenschaft zur Mission“ (PAPMEYER 1914, S. 19), ein „fast fieberhafte(r) Bekehrungseifer, dem es nicht auf bestimmte Kleinigkeiten bestimmter Einzelüberzeugungen ankam, sondern nur aufs *große Ganze*, auf den Willen zur Tat“ (ebd.). Noch 1926 schilderte er rückblickend die hochfliegenden Pläne: „Was planten wir jungen Freiburger Semester ... nicht für große Dinge! Aufrufe wurden versandt, Umfragen sollten veranstaltet, die Staatsschule ... im Sinne der Wickersdorfer Idee umgestaltet, ein Kulturbund Deutscher Studentenschaft sollte geschaffen werden.“ (PAPMEYER 1926, S. 258) Auch SIEGFRIED BERNFELD verkündete programmatisch für die freistudentischen Jugendkultur-Anhänger: „Uns ist jenes ‚Eintreten‘ (sc. für die Schuljugend, A.K.) einmal ein Symbol. Ein Bekenntnis: Wir gehören zusammen. ... Wir verkünden, daß wir die Idee der Jugend faßten; daß Selbstbestimmtsein Recht und Mission der Jugend ist“ (BERNFELD 1994, S. 137 f.).

Weitgehend bekannt ist die Geschichte des jungen WALTER BENJAMIN, der vor allem unter den Freistudenten in Freiburg und Berlin für Jugendkultur warb, bis er sich Anfang 1915 von seinem geistigen Mentor WYNEKEN lossagte.⁷ Im September 1912 bekannte BENJAMIN in einem Brief an LUDWIG STRAUSS: „Ich habe im positiven keine eigenen Ansichten, sondern bin

6 Zur Freien Schulgemeinde Wickersdorf pflegten die Jenaer Freistudenten intensive Kontakte; einige von ihnen wirkten dort zeitweise als Lehrkräfte (FLITNER 1968, S. 477–481).

7 WALTER BENJAMINs Aktivitäten in der Jugendkulturbewegung sind u.a. dargelegt in OLENHUSEN/OLENHUSEN 1981 und DUDEK 2002.

strenger und fanatischer Schüler von G. Wyneken.⁸ Im Sommersemester 1913 übernahm er auf WYNEKENS Drängen hin die Freiburger Abteilung für Schulreform.⁹ In der Auffassung, „daß ich mich immanent in der Mission Wynekens hier befinde und die Leute zu ihrer Jugendlichkeit zurückbringe“¹⁰, gestaltete er zusammen mit seinem Freund CHRISTOPH FRIEDRICH HEINLE die Freiburger Abteilung für Schulreform zu einer regelrechten Propagandainstitution für die Jugendkulturbewegung um. Stolz berichtete er WYNEKEN im Juni 1913 von seiner Arbeit:

„Gestern wurde die Schulreformabteilung eröffnet, die ich leite. ... Hier, wie überall in den Abteilungen, wie eben auch Heinle und ich allein sind – sind wir immer sehr wenige. Wir kümmern uns garnicht darum. Gestern habe ich, nachdem ich absichtlich die Abteilung, 7 Menschen mit uns waren dort, mit einem ganz farblosen Vortrag eines Rechtsanwalts hatte eröffnen lassen, sofort mich vorgestellt als Ihren Schüler und von einer besonderen (metaphysischen oder psychologischen) Seite her Ihre und des Anfang Gedanken entwickelt. So eröffnete ich die Kunstabteilung mit einem Vortrag über die Klassik, wenn Heinle sich mit Einzelnen unterhält – es ist immer dasselbe, wir sind gänzlich unbekümmert, wie sehr wir verstanden werden ... So ist es gekommen – und wird noch weiter kommen – daß für diese Gedanken unser Gefühl das ist, was sie zuerst vermittelt, und daß mehrere Menschen da sind, die schon wissen, daß sie mit uns empfinden wollen ohne dieses Empfinden noch zu verstehen. Im übrigen glaube ich, daß Sie in Heinle (er ist 19 Jahre ...) einen der unbedingtesten und einsichtigsten Ihrer weitern Schüler haben. Für den ‚Anfang‘ habe ich hier bereits außer Heinle und mir 6 Abbonnenten (!).“¹¹

Zum Wintersemester 1913/1914 wechselte BENJAMIN nach Berlin, wo er am 4. Mai 1914 zum Präsidenten der örtlichen Freien Studentenschaft gewählt wurde.¹² In dieser Funktion setzte er sein missionarisches Engagement fort, so berichtete er über seine Antrittsrede („Das Leben der Studenten“¹³): „Immerhin hat mein Vortrag ... nicht wenige, die uns bisher nicht kannten, be-

8 BENJAMIN an LUDWIG STRAUSS, 11.9. 1912. In: TIEDEMANN/SCHWEPPENHÄUSER 1977, S. 896.

9 Zuvor hatte BENJAMIN sich bereits in der Freiburger und in der Berliner Freien Studentenschaft engagiert (OLENHUSEN/OLENHUSEN 1981, S. 105–116). CHRISTIAN PAPMEYER war zum Wintersemester 1912/13 nach Jena gewechselt.

10 BENJAMIN an HERBERT BELMORE, 5.5.1913. In: BENJAMIN 1978, S. 52.

11 BENJAMIN an WYNEKEN, 19.06. 1913. In: OLENHUSEN/OLENHUSEN 1981, S. 125.

12 1914 zählten die folgenden Personen zu den Jugendkultur-Anhängern unter den Berliner Freistudenten: WALTER BENJAMIN, ALEXANDER SCHWAB, IMMANUEL BIRNBAUM, CARL LANDAUER, WALTER MEYER, WALTER HEINE, HANS REICHENBACH, ERNST JOËL, HERMANN MOLKENTHIN (WIPF 1988–92, S. 180).

13 BENJAMIN 1977/II.1, S. 75–87.

wegt. Diskussion war freigestellt worden, zwar mit der Bemerkung, daß wir gern auf sie verzichteten, und so meldete sich denn auch niemand.“¹⁴ Wenig später kündigte er an: „Es wird jetzt in Berlin das gleiche – nämlich eine Erziehungsgemeinschaft – begonnen, was Heinle und mir in Freiburg für einige, und nicht zum wenigsten für uns, zu schaffen gelang.“¹⁵ Diese Erziehungsgemeinschaft dachte BENJAMIN selbstverständlich als Führer-Gefolgschafts-Bund der oben charakterisierten Art, der „vom Produktiven seine Geistigkeit empfängt ihm folgend.“ (ebd.)

Letztlich konnten die Jugendkultur-Anhänger mit ihren Versuchen, die Freien Studentenschaften zur Unterstützung der Jugendkulturbewegung zu bewegen, nicht deren Grundsatz aushebeln, neutrale Vertretung der nichtkorporierten Studenten zu sein. Wiederholt forderten die Jugendkultur-Aktivisten, daß die Freien Studentenschaften ihren Bildungsanspruch zugunsten einer Orientierung auf die „Jugend“ aufgeben müßten: „Es war die Jugend, die man suchte. Aber man suchte sie nicht in der Jugend, sondern orientierte seinen Bildungsbegriff an der alten Kultur ... Wir wissen alle, daß dieser Versuch gescheitert ist. Die Freie Studentenschaft hat die neue Jugend nicht schaffen können. Sie mußte scheitern, weil sie sie in einer fremden Kultur suchte“ (REICHENBACH 1914, S. 160). Doch die Verfechter des Neutralitätsprinzips warfen der Jugendkultur-Fraktion ganz offen „die Neigung zu Sonderaktionen“ (WEIL 1914, S. 190) vor, „ja, sogar, daß man, wenn es sich aus taktischen Gründen empfehlen würde, bereit wäre, eine Abteilung mit neutralem Charakter in eine programmatische Kampforganisation zu verwandeln.“ (ebd.)

Zum offenen Konflikt kam es beim XIV. Freistudententag in Weimar (2. bis 5. Juni 1914), als die Jugendkultur-Vertreter mehrere Anträge einbrachten, die darauf hinausliefen, daß die Freistudenten der Jugendkulturbewegung Platz und Schutz in ihren Reihen bieten sollten: „... überall dort werde die F. St. (Freie Studentenschaft, A.K.) für die noch nicht hochschulmündige Jugend eintreten, wo man versuche, ihr Recht auf selbständige Überzeugung

14 BENJAMIN an HERBERT BELMORE, 6.5.1914. In: BENJAMIN 1978, S. 100.

15 BENJAMIN an ERNST SCHOEN, 23.5.1914. In: BENJAMIN 1978, S. 109. Der Erfolg von BENJAMINS Jugendkultur-Mission in Berlin blieb freilich begrenzt. So wurde ein Vortrag, in dem er die „Dumpfheit, Geistesferne, Unzulänglichkeit der studentischen Gesellschaft“ (BENJAMIN: Studentische Autorenabende. In: BENJAMIN 1977/II.1, S. 68) kritisieren wollte, von der Freistudentenschaft „aus prinzipiellen Gründen“ (TIEDEMANN/SCHWEPENHÄUSER 1977, S. 914) abgelehnt. Das zeigt, daß BENJAMINS Ansichten keineswegs denen der freistudentischen Mehrheit entsprachen.

zu verkümmern“ (FREESE 1968, S. 446 f.; vgl. KRANOLD 1914, S. 223). Diese Versuche wiesen die Freistudenten mit Blick auf ihr Neutralitätsprinzip zurück.

3.3 „Jugendkultur-Mission“ im Wandervogel

Die Deutung der Wandervogelbewegung aus Jugendkultur-Perspektive wurde wesentlich von HANS BLÜHER und seinen Schriften bestimmt. Dieser sah in den Wandergruppen einen revolutionären „Kampf der Jugend gegen das Alter“ (BLÜHER 1912, S. 81): in der bewußten Zurückgezogenheit ihrer Gruppen hätten die Wandervögel ihr Leben autonom gestaltet und sich dadurch ihre „geistigen“ Eigenschaften und Fähigkeiten bewahrt. WYNEKEN und BERNFELD übernahmen weitgehend diese Sicht, kritisierten jedoch, daß sich die „Jugend“ mit der Sezession des Wandervogels aus der Erwachsenengesellschaft der allgemeinen Kulturentwicklung entziehe, die sie folglich nicht im Sinne des „Geistes“ beeinflussen könne: „So hat er (sc. der Wandervogel, A.K.) tatsächlich, indem er eine Jugendkultur schuf, doch den eigentlichen Kultursinn in der Jugend nicht gepflegt oder wenigstens nicht angespannt und, bei aller körperlichen Abhärtung, zu einer gewissen geistigen Verweichlichung beigetragen“ (WYNEKEN 1919a, S. 100). Daraus folgerten sie, daß sich der Wandervogel mit der Bestrebung für Jugendkultur zusammenschließen müsse, um sein Wesen vollenden zu können.

Die meisten Wandervögel hingegen verbanden mit ihren Fahrten durchaus keine Rebellion, geschweige denn eine Lösung vom Elternhaus oder die Abkehr von der Schule. Sie wiesen BLÜHERS Unterstellungen weit von sich, wie zahlreiche Proteste wie die folgenden aus dem Februarheft 1913 der „Wandervogelführerzeitschrift“ zeigen: „*Blühers Geist ist nicht Geist von unserm Geist*“ (BOESCH 1913, S. 45, Hervorh. i.O.) beteuerte einer, „Nein, nein! Das ist nicht unser Wandervogel!“ (SCHMIDT 1913, S. 47 f.) ein anderer. Nicht zufällig war just der von BLÜHER beschriebene Steglitzer Wandervogel ein eingetragener Verein und damit, wie WALTER Z. LAQUEUR zutreffend feststellt, „das Symbol für die größere Bereitschaft der Gruppe, sich der Gesellschaft anzupassen, die Führungsrolle des Elternhauses und der Schule zu akzeptieren“ (LAQUEUR 1983, S. 33).

WYNEKENS Versuch, sich als „geistiger“ Führer der Wandervogelbewegung anzutragen, war bereits im Ansatz verfehlt, als er im Januar 1913 in der von ihm herausgegebenen Zeitschrift „Die freie Schulgemeinde“ seine Ansichten über den Wandervogel zusammenfaßte (WYNEKEN 1913b) und diesen Beitrag zur Besprechung u.a. an die „Wandervogelführerzeitung“ sandte.

KARL WILKER, ein bekannter Wandervogelführer, erteilte ihm eine entsprechend entschiedene Abfuhr:

„Denn dieses Blüher-Buch (sc. Blüher's Wandervogelgeschichte, A.K.) ist nicht unser Buch, ist nicht unsere Geschichte. Dieses Blüher-Buch ist eine Waffe, die uns totwund (!) machen sollte ... Mag Wyneken und seinen Freunden Blüher's Geschichte unserer Bewegung gefallen – wir können es ihm und ihnen natürlich nicht verbieten, und wir wollen ihnen dieses Buch auch durchaus nicht vergällen. Mag es seine Freunde holen, woher es will!“ (WILKER 1913b, S. 49).

Ähnlich erging es WALTER BENJAMIN, der ebenfalls im Januar 1913 einen „Aufruf an die Jugend“ verbreitete – u.a. in Wandervogel-Kreisen –, in welchem er die zu gründende Zeitschrift „Der Anfang“ ankündigte, deren Ziele erläuterte und zur Mitarbeit aufrief. Schulkritik und „jugendliche“ Lebensgestaltung würden die Schwerpunkte des neuen Blattes sein, schrieb er, und die „Jugend“ werde darin die im Wandervogel begonnene „epochemachende Selbstemanzipation“ zu echter Jugendkultur fortführen:

„Es darf nicht länger verkannt werden, daß sich aus der unterirdischen stillen Opposition der Jugend gegen das ihr zudiktierte naturwidrige Leben – besonders die Schule, ihren Unterricht, ihre Disziplin – gegenwärtig mehr und mehr eine bewußte Emanzipationsbewegung entwickelt. Von jedem, dem wirkliche Kultur am Herzen liegt, muß sie mit Freude begrüßt werden. Der Jugend kommt ein besonderer und unersetzlicher Wert zu, ein besonderes Können, eine besondere Schönheit und Güte. Und diesem ganz besonderen Werte muß zu seiner vollen Entfaltung verholfen werden, bis er ein Ingrediens des öffentlichen Lebens geworden ist. – Diese Entdeckung der Jugend ist ein wichtiger Kulturfortschritt und darum glauben wir mit unserer Zeitschrift auf ein freundliches Interesse weitester Kreise rechnen zu dürfen.“¹⁶

Die Replik hierauf – wiederum verfaßt von KARL WILKER – erschien erst im Juni in der Wandervogelführerzeitung. WILKER druckte BENJAMIN'S Aufruf ab, tauschte aber die Wörter „Jugend“ gegen „Säuglinge“ und „Schule“ gegen „Säuglingsheim“ aus und orakelte:

„Ich glaube ..., daß sich nach einiger Zeit dieser Tummelplatz als ein Tummelplatz für die geistigen Produkte etlicher überreifer Menschen darstellen wird, denen die Schule, weil sie gewissermaßen außerhalb von ihr stehen, ein verhaßtes Institut ist. Ich glaube weiter, daß diese neue Zeitschrift nicht so sehr eine Waffe in der Hand der unterdrückten Jugend werden wird (was ja sehr gefährlich klingt, aber ungefährlich ist!) als vielmehr ein Organ einer gewissen Dekadenz, die im engen Zusammenhang mit dem Se-

16 BENJAMIN: Aufruf an die Jugend. Library of Congress (Washington) Bernfeld, K 11.

mitismus steht, der ein Feind alles Deutschen, alles Urwüchsigen ist“ (WILKER 1913a, S. 129).

WYNEKEN war es indessen gelungen, inmitten der aufgeregten Debatte um BLÜHERS Veröffentlichungen Aufmerksamkeit zu erregen. Einzelne Wandervögel bekundeten Interesse an seinen Ideen oder sogar, wie HERBERT KRANZ¹⁷, Führer im Steglitzer Wandervogel e.V., Zustimmung. Jener Beitrag in der „Freien Schulgemeinde“ deckte sich mit seiner eigenen Einschätzung, schrieb KRANZ an WYNEKEN, machte aber zugleich deutlich, wie provozierend solche Thesen wirkten: „Vor einem Wandervogel-Gerichtshof würde ich auf Grund dieser Sätze wohl als Ketzer geächtet werden, und nahen Freunden wären sie ein Fehdehandschuh“.¹⁸ Aufmerksam hatte KRANZ zudem WYNEKENS Ankündigung der Zeitschrift „Der Anfang“ (1913/14) gelesen, die gleichfalls im Januarheft 1913 der „Freien Schulgemeinde“ erschienen war, und er überlegte, „ob sich nicht unter den Wandervögeln nachdenkliche Köpfe fänden, die gute Beiträge liefern könnten“ (ebd.). KRANZ erklärte sich bereit, im Wandervogel für WYNEKENS Gedanken zu werben: „Dankbar wollen wir jedes Gute nehmen und uns ihm nicht im Eigensinn verschließen, weil es nicht auf eigenem Boden wuchs. Diese neuen Gedanken (sc. WYNEKENS Religion des „Geistes“, A.K.) reißen uns selbst mit fort, ihre Grenzen gewaltig erweiternd.“¹⁹

Die folgende Nummer der „Freien Schulgemeinde“ (April 1913) enthält gleich drei Beiträge, die sich mit dem Wandervogel befassen. Zunächst beklagte WYNEKEN das mangelnde Interesse der meisten Wandervogelführer, „sich mit einer befreundeten und ... wichtigen Jugendkulturbewegung auseinanderzusetzen“ (WYNEKEN 1913c, S. 82). HANS BLÜHER bekräftigte im Anschluß daran seine volle Unterstützung für WYNEKENS Initiative: „Der Gedanke, daß die Jugend dazu berufen ist, an der Gestaltung der geistigen Kultur mitzuarbeiten, statt ... zur völligen Passivität verurteilt zu sein, dieser Gedanke muß ja ergreifen!“ (BLÜHER 1913, S. 85) Es folgte ein Beitrag von HERBERT KRANZ, der ein unzureichendes Kulturleben im Wandervogel kritisierte und von den Führern die Entscheidung forderte: „... was will der Wandervogel sein? Will er die Jugend zu sinnvollem Wandern erziehen oder will er eine neue Jugendkultur sein?“ (KRANZ 1913, S. 89). Im Vorstehenden sind

17 Vgl. zur Person: Kranz, Herbert. In: Deutsches Literatur-Lexikon, 9. Bd., 3. Aufl., 1984, Sp. 373.

18 KRANZ an WYNEKEN, 28.2.1913 (N Wyn 1714).

19 KRANZ an WYNEKEN, 12.3.1913 (ebd.).

die Argumente umrissen, mit denen die Jugendkultur-Anhänger in der Folgezeit in den Wandervogelbünden auftraten – vor allem im Jungwandervogel und im Wandervogel e.V. Beide betonten die Selbsterziehung der Jugendlichen in den Wandergruppen und standen damit tendenziell BLÜHERSchen Gedanken nahe (COPALLE/AHRENS 1954, S. 37 ff.), wengleich sie eine revolutionäre Haltung gegen Elternhaus und Schule energisch bestritten.

Im Mai 1913 erschien das erste Heft des „Anfang“, durch dessen Anregungen sich die Jugendkulturbewegung bald in vielen Städten in Sprechsälen und anderen Gruppen formierte, teilweise angelehnt an die bereits bestehenden Schulreform-Abteilungen von Freien Studentenschaften. In jedem Heft sind – neben Diskussionen über Jugend- und Jugendkulturbewegung, Schule, Familie, Gemeinschaft, Sexualität, Religion, Ethik usw. – Berichte über Gründungen und Arbeit dieser Gruppen zu finden (vor allem in der Rubrik „Umschau“) (DUDEK 2002, S. 82 f.).

Bereits in der Vorankündigung geben die Herausgeber SIEGFRIED BERNFELD und GEORGES BARBIZON ihrer Hoffnung Ausdruck, durch die Zeitschrift auch eine Annäherung zwischen Wandervogel und Jugendkulturbewegung zu erreichen:

„Gerade im Wandervogel wird man volles Verständnis dafür haben, daß die gegenwärtige Lebensführung der Jugend keine Ihrer (sic) Natur gemäße ist; daß es sich darum handeln muß, für die Jugend das Recht und die Möglichkeit zu erobern, aus vollem Herzen jung zu sein; daß Jugend ihren eigenen Wert, ihre eigene Schönheit hat, die in der herrschenden Kultur nicht zu ihrem Rechte kommen. Der Wandervogel hat diesen Wert erkannt und ihn als Erster zur Entfaltung gebracht. An die Jugend des deutschen Wandervogels wendet sich daher ‚Der Anfang‘ mit der Aufforderung zur Teilnahme und Mitarbeit.“²⁰

Freilich, hier wartete nicht nur eine erhebliche potentielle Leser-, sondern auch Käuferschaft. Die wiederholten Appelle an die „Anfang“-Leser, unter Mitschülern und Kommilitonen für die Zeitschrift zu werben, zielten darauf ab, die Gesinnung des „Anfangs“ zu verbreiten, doch der finanzielle Aspekt, d.h. die Sicherung der Zeitschrift durch Abonnements, spielte gleichfalls eine Rolle. Verbilligte Gruppenabonnements wurden angeboten, „wenn 10 Exemplare jeder Nummer an dieselbe Adresse versandt werden.“²¹ Die Verbreitung des „Anfang“ war ein wichtiges Aktionsfeld der Jugendkulturbewe-

20 Aufruf zur Teilnahme an einer Jugend-Zeitschrift (N Wyn 1652).

21 Redaktionelles. In: Der Anfang 1 (1913/14), S. 31.

gung. „Werben, persönlich werben!“²², forderte eine redaktionelle Anmerkung im Anschluß an einen Beitrag, und in Wien mahnten sich die Jugendkultur-Anhänger untereinander durch eine eigene Grußformel zum steten Engagement für „ihre“ Zeitschrift: statt des in der Jugendbewegung üblichen „Heil“ lautete ihr Ruf „A-de-A“, ausgeschrieben „Abonniert den ‚Anfang‘“ (PETERICH 1919, S. 357).²³ Ein vertrauliches Rundschreiben an die Aktivist*innen der Jugendkulturbewegung vom November 1913 handelte ebenfalls von der nötigen Werbearbeit „in allen Euch zugänglichen Kreisen“ und unter „kulturführenden Persönlichkeiten“.²⁴ Mehr noch: „Mit den Anfangsheften kann nicht in so weitem Masse Propaganda getrieben werden, wie es für die Verbreitung der Idee nötig wäre. Es müssen daher neben dem ‚Anfang‘ noch regelmässig Flugblätter und Propagandaschriften im Lande verteilt und versandt werden.“²⁵ Um dies zu finanzieren, wurden die Adressaten um Spenden gebeten.

Wie sehr sich die Jugendkultur-Aktivist*innen in einer regelrechten „Mission“ sahen, ist aus einem fiktiven Dialog zu ersehen, der im Juniheft 1914 des „Anfangs“ veröffentlicht wurde. Der Verfasser malte in pathetischem Sprachduktus sein Bild von der Entwicklung der „Jugend“ von der „Passion“ über die „Sezession“ im Wandervogel hin zum „Prophetentum“ im Namen des „Geistes“: „Ja, es gibt eine Bindung ans Evangelium. Und die ist: Geweihter Priester zu sein und würdig zum Dienst am Schwert. ... Unser aber ist es, Künd*innen zu werden und Prediger. Solcher Adel aber eignet nur den Jüng*innen und der Gemeinschaft im Herrn.“²⁶

Der Wandervogel galt der „Anfang“-Jugend als Reservoir potentieller Mitstreiter, die es zu gewinnen galt. Aus BLÜHERS Geschichtsschreibung folgte ein anonymer Wandervogelführer, daß gerade der „Anfang“ Beiträge zur Bestimmung der künftigen Aufgabe des Wandervogels leisten könne: „sollte man nicht versuchen, die im Wandervogel erworbene Gesinnung in der Schule wirksam werden zu lassen?“²⁷ ALFRED KURELLA gab zu beden-

22 Der Anfang 1 (1913/14), S. 103.

23 FRITZ HELLIN, damals eines der jüngeren Mitglieder der Jugendkulturbewegung, bestätigte FRIEDRICH SCHEU, daß in Wien der Ruf „Adea“ unter den Anhängern üblich war (SCHEU 1985, S. 25).

24 Erstes vertrauliches Rundschreiben an die Mitarbeiter und Vertreter des „Anfang“, an die Leiter der Sprechsäle, an die Mitglieder des A.C.S. YIVO, Folder 6, Bl. 155567.

25 Ebd., Bl. 155566.

26 Berlin, I. Primaner: Von der Gemeinschaft. In: Der Anfang 2 (1914), S. 43.

27 Vom Wandervogel. Von einem Führer. In: Der Anfang 1 (1913/14), S. 15.

ken, daß die Wandervogelbewegung – wenngleich sie bei der Vielfalt der Bünde nicht pauschal beurteilt werden dürfe – „augenblicklich ... die größte Zahl der Kämpfer für unsere Jugendziele stellt“ (KURELLA 1914, S. 259). Der Jungwandervogel OTTO PIPER forderte gar einen Geheimbund von Jugendkultur-Aktivist*innen mit dem „Anfang“ als zentrales Organ, der vor allem unter den Unzufriedenen in den Wandervogelbünden neue Anhänger rekrutieren könne: „Eine heimliche Loge, deren Mitglieder die Verbände, denen sie angehören, von neuem vorwärts trieben“ (PIPER 1913, S. 175).

Anfang 1914 gründete die Wiener Jugendkultur-Gruppe einen „Grünen Wandervogel“, der die Formen des Wandervogellebens mit jenen der Jugendkultur-Gemeinschaft verbinden sollte.²⁸ Zum einen wurden hier Wanderungen des Sprechsaals institutionalisiert, die zuvor sporadisch stattgefunden hatten. Zum anderen war er aber als Gegenveranstaltung zum Österreichischen Wandervogel gedacht, der – von Erwachsenen geleitet, sich zu konservativ-deutschnationaler und antisemitischer Gesinnung bekennend – aus Jugendkultur-Sicht den Inbegriff des „Un-Jugendlichen“ darstellte. Tatsächlich versuchten Jugendkultur-Anhänger über den „Grünen Wandervogel“ den Österreichischen Wandervogel zu unterwandern. Ihr Bemühen um Aufnahme in jenen Bund wies dieser indes zurück, indem er auf den „Arierparagrafen“ in seinen Satzungen verwies, durch den die Aufnahme von Juden verweigert wurde. Der Jugendkultur-Gruppe gehörten auch jüdische Mitglieder an (SCHEU 1985, S. 23 f.).²⁹

Kurz zuvor hatte WYNEKEN der Aufklärungsarbeit für Jugendkultur neuen Anstoß gegeben, indem er in der Ende 1913 veröffentlichten Broschüre „Der Gedankenkreis der Freien Schulgemeinde“ sein Konzept von „Geist“, „Jugend“ und Schule bzw. Jugendgemeinschaft zusammenfaßte, zur „Anregung zu gründlicher Vertiefung in unsere Fragestellungen und Antworten“ (WYNEKEN 1914b, S. 23). Er widmete die Flugschrift dem Wandervogel „als ein Zeichen starken Glaubens an seine Berufung zur Befreiung und Erneuerung der Jugend“ (ebd., S. 3). Er wiederholte darin seine Ansicht, daß der Wandervogel „als der erste Versuch einer wirklichen, umfassenden Jugendkultur gewertet werden“ (ebd., S. 4) müsse und führte aus, wie er sich „die

28 Umschau – Grüner Wandervogel. In: Der Anfang 1 (1913/14), S. 316. Das Farbadjektiv „grün“ sollte sowohl auf den übertragenen Wortsinn („jung, unerfahren“) als auch auf die Umschlagsfarbe der „Anfang“-Hefte anspielen.

29 Das Thema „Jugendkultur und Zionismus“ hat erstmals DUDEK (2002, S. 162 ff.) analysiert.

Einwirkung der F. S.-G. (Freie Studentengemeinde, A.K.) auf die Jugendbewegung und vor allem auf den W.-V.“ (ebd., S. 22) vorstellte:

„... von innen heraus, dadurch, daß sich die führenden Geister der Bewegung mit dem Ideenkreis der F. S.-G. innig vertraut machen. Das Weitere wird dann schon von selbst erfolgen. Gerade von ihren besten Köpfen, daran zweifle ich nicht, wird erkannt werden, daß hier ein Weg gewiesen ist, die heutige Jugend nicht nur jung sein, sondern erst wieder in vollem Sinne jung werden und sie doch in die großen Aufgaben unserer Zeit sich einwachsen zu lassen und, was wichtiger ist, ihr einen neuen religiösen Enthusiasmus zu eröffnen, dessen die Welt heute mehr als irgend eines anderen Gutes bedarf, und dessen wahrscheinlich nur die Jugend schon fähig ist“ (ebd.).

WYNEKENS Anhänger zögerten nicht, die Werbetrommel für dessen Broschüre zu rühren. „Ich persönlich bin gleichermaßen Wandervogel und Anhänger von Wynekens scharfer und rücksichtsloser Geistesrichtung“ bekannte einer, um fortzufahren: „Und ich rate jedem Wandervogel, als Ergänzung und Erweiterung seines ‚Wandervogeldaseins‘, sich mit Wynekens Idee der Freien Schulgemeinde und seiner Verwirklichung, Wickersdorf, zu beschäftigen, nicht nur zum persönlichen Nutzen, sondern auch zu Wandervogels Vorteil.“³⁰

Die verstärkte Aufklärung über die Ideen der Jugendkulturbewegung wurde nicht zuletzt notwendig, weil diese nach dem Freideutschen Jugendtag auf dem Meißner im Oktober 1913 zunehmend ins Visier der konservativen Presse und der staatlichen Schulpolitik geriet. In immer lauter und polemischer geführten Debatten wurde die Freideutsche Jugend und in deren Gefolge auch der Wandervogel mit der Jugendkulturbewegung assoziiert, so daß das Mißtrauen in Elternhäusern und Schulen gegen den Wandervogel wuchs. Die Bünde sahen sich gezwungen, auch nach außen hin Stellung zu beziehen. Im „Anfang“ wurde von einem Aachener Gymnasium berichtet, dessen Direktor seinen Schülern die Teilnahme an den dortigen Wandervogelgruppen untersagte, da er von diesen umstürzlerische und schulfeyndliche Tendenzen befürchtete. Eine Delegation von Wandervogelführern versuchte daraufhin – ganz in der Diktion der Jugendkulturbewegung – „die Sache der Jugend bis zum äußersten zu verteidigen“³¹ und den Direktor umzustimmen, freilich ohne Erfolg. WYNEKEN publizierte indessen eine weitere Broschüre: „Die neue Jugend. Ihr Kampf um Freiheit und Wahrheit in Schule und Elternhaus, in Religion und Erotik“ (1914a), um den Verdächtigungen entgegenzutreten.

30 Zwei Broschüren. In: Der Anfang 1 (1913/14), S. 255.

31 O.G.: Aachener Wandervogel und Schulgewalt. In: Der Anfang 1 (1913/14), S. 270.

Seine Anhänger forderte er auf, „aller gewissenlosen oder dummdreisten oder leichtfertigen Verdächtigung des ‚Anfangs‘ ... unerbittlich auf den Leib zu rücken, bis nichts mehr davon übrig bleibt“ (WYNEKEN 1914d, S. 286).

Bereits Ende Oktober 1913 hatte sich EDMUND NEUENDORFF im Namen des Wandervogel e.V. von der Jugendkultur-Richtung distanziert.³² Seine Gegnerschaft war freilich nicht neu, schon in der Antrittsrede nach seiner Wahl zum Bundesleiter im September 1913 hatte er den Jugendkultur-Anhängern vorgeworfen, den Wandervögeln wesensfremde Gedanken oktroyieren zu wollen: „Aber da kommen aus dieser Jugend selbst einige hervor und raunen und rauschen den andern heimliche Dinge ins Ohr. Und sagen: Das Wandern und das Singen an sich ist gar nichts wert. Wir müssen eine neue Jugendkultur schaffen, darauf kommt alles an“ (NEUENDORFF 1968, S. 259). Der Jungwandervogel rückte ebenfalls ab: „Es sind unter uns Jammerkerle aufgestanden, die wie alte Weiber über ihre ‚versklavte‘ und ‚geknechtete‘ Jugend Tränen vergießen und unendlich viel Mitleid mit sich selber haben. ... Diese marklosen Schwätzer maßen sich an, das Banner der Jugend zu tragen.“³³ Der (Jung-)Wandervogel hingegen ergehe sich nicht in hilf- und tatenlosen Auslassungen und Reflexionen über angebliche Mißstände, sondern gestalte sein Leben in den Gruppen unmittelbar und praktisch.

Doch auch später noch gab es Stimmen im Wandervogel e.V., daß der Bund nachträglich der Freideutschen Jugend beitreten solle. Inmitten der Anfeindungen gegen die angebliche „freideutsche Jugendkultur“, welcher der Zentrumsabgeordnete im bayrischen Landtag, SCHLITTENBAUER, „*Kampf gegen das Elternhaus, Kampf gegen die Schule, Kampf gegen jede positive Religion, Kampf gegen die christliche Moral, Kampf gegen einen gesunden Patriotismus*“ (Hervorh. i.O.)³⁴ unterstellte, wäre ein solcher Beitritt unweigerlich als Bekenntnis des Wandervogelbundes zu WYNEKEN und den Seinen ausgelegt worden. Bereits die Tatsache, daß der Wandervogel e.V. der Freideutschen Jugend gar nicht angehörte, belegt, daß die von SCHLITTENBAUER und seinen Gesinnungsgenossen konstruierte enge Verknüpfung zwischen Wandervogel, Freideutscher Jugend und Jugendkulturbewegung so nicht bestand. Die Verbände, die sich in der Freideutschen Jugend zusammenschlos-

32 Der Wandervogel e.V. hatte den Aufruf zum Meißnerfest zwar unterzeichnet, seine Beteiligung kurz vor dem Fest jedoch zurückgezogen. Dennoch hatten viele seiner jungen Anhänger am Freideutschen Jugendtag teilgenommen (MOGGE/REULECKE 1988, S. 397 f.).

33 Skuld: Burschen heraus! In: Jung-Wandervogel 3 (1913), S. 173.

34 219. Sitzung der Kammer der Abgeordneten vom 29.1.1914. In: Verhandlungen der Kammer der Abgeordneten des bayerischen Landtags ... im Jahre 1913/1914, S. 133.

sen, hatten vielmehr so divergente Ideen und Zielsetzungen, daß eine solch undifferenzierte Betrachtung unzulässig ist. Richtig ist allerdings, wie WYNEKEN selbst vor der Aufklärungsversammlung der Freideutschen in der Münchener Tonhalle im Februar 1914 einräumte, „daß wir systematische Versuche gemacht haben, wie wir die mehr konservativ gerichteten Kreise aus der Schülerschaft für den ‚Anfang‘ interessieren könnten. Wenigstens ist das geschehen im Wandervogel“ (Hauptausschuß 1914, S. 30).

Auf der Frankfurter Bundesversammlung des Wandervogel e.V. am 12. April 1914 kam es zur Aussprache über die Beitrittsfrage. Da WYNEKEN an der Tagung nicht teilnahm, fertigte sein Anhänger WALTER S. MEYER für ihn ein Protokoll über den Gang der Besprechungen an. Nachdem NEUENDORFF eine enge Verbindung zwischen den Freideutschen und WYNEKEN hergestellt und vor einer Annäherung gewarnt hatte, nahmen in der Diskussion nur einzelne Teilnehmer eine Position im Sinne der Jugendkulturbewegung ein. MEYER registrierte keine nennenswerte Resonanz darauf im Publikum, und er folgerte, daß jene wenig Aussichten habe, im Wandervogel e.V. Fuß zu fassen: „Keiner stand auf, der da die Dinge von der Jugend aus ansah und nicht von der Partei Wandervogel aus ... So erklärt sich auch der Ton, den man gegen Sie und uns einschlug!“³⁵ Resigniert zog er das Fazit: „Ich habe auch die Hoffnung aufgegeben diese Masse des E.V. zu gewinnen. Einzelne besonders reife Führer gewiß, aber die Masse will ja nicht entsagen, sie will ja glücklich sein um jeden Preis.“ Der Beitritt des Wandervogel e.V. zur Freideutschen Jugend wurde mit 384 Nein- gegen 63 Ja-Stimmen und 9 Enthaltungen abgelehnt (WEBER 1968, S. 291) – ein klarer Rückschlag für die Jugendkulturbewegung.

3.4 „Jugendkultur-Mission“ in der Freideutschen Jugend

Ein weiteres Feld für die Aktivitäten der Jugendkulturbewegung eröffnete sich mit der Etablierung der Freideutschen Jugend, eines Zusammenschlusses von jugendbewegten Studentengruppen sowie lebens-, kultur- und erziehungsreformerischen Vereinigungen anlässlich des Freideutschen Jugendtages 1913. Die Verbindung mit der Jugendkulturbewegung, die deren Aktivisten gerne herstellen wollten, war von seiten der studentischen Organisatoren von Anfang an nicht beabsichtigt. Sie betrachteten WYNEKEN, den Gründer der Freien Schulgemeinde, als Schulreformer, und als solchen luden sie ihn

35 W.S. MEYER an WYNEKEN, 22.4.1914 (N Wyn 1714).

ein, sich an der Vorbereitung des Festes zu beteiligen. Sie wollten ein Bündnis zu pragmatischer Kooperation etablieren, doch WYNEKEN hatte ganz andere Erwartungen an den Jugendtag: dort sollte sich die „Jugend“ zur Kampfgemeinschaft für Jugendkultur verbünden. Den Beteiligten waren diese Differenzen mehr oder minder bewußt, doch deren langfristige Brisanz erkannten sie offenbar zunächst nicht. So riet EUGEN DIEDERICHs vom Sera-Kreis bei der vorbereitenden Besprechung der Organisatoren Anfang Juli 1913 davon ab, WYNEKEN als Festredner einzuladen: „Wyneken ... sei zu sehr Logiker und Sophist und zu einseitig, um alle Bestrebungen zusammenzufassen“ (KINDT 1968, S. 487). CHRISTIAN SCHNEEHAGEN von der Deutschen Akademischen Freischar schrieb an WYNEKEN: „Wir ‚schlagen‘ doch tatsächlich auch in Zukunft *nicht* ‚gemeinsam auf dem Schlachtfeld des Geistes‘, sondern stehen gegen gemeinsame Feinde zusammen.“ (Hervorh. i.O.)³⁶ Doch WYNEKEN zeigte sich überzeugt, in dem von ihm verfaßten Festaufruf die wesentlichen Beweggründe des Meißnerfestes erfaßt zu haben: „... ich habe mich begnügt, das Tatsächliche auszusprechen: hauptsächlich 1) das geschichtlich Neue der Bewegung 2) den Willen der Jugend, sich selbst ernst nehmen zu können, 3) als Hauptinhalt des Festes das Gefühl des Sichgefunden-habens 4) als allgemeines Ziel: neue Jugendkultur. Und damit ist es mir gelungen, ‚alle Bestrebungen zusammenzufassen‘.“³⁷

Keine der Organisationen und Gruppen der Jugendkulturbewegung gehörte zu den offiziellen Festteilnehmern. Dennoch interpretierten deren Aktiven das freideutsche Bündnis ebenso wie WYNEKEN, nämlich als Zusammenschluß einer großen Jugendkultur-Gemeinschaft. Vor diesem Hintergrund bemühten sie sich ebenso intensiv wie erfolglos, in die Freideutsche Jugend aufgenommen zu werden. Im Geleitwort des „Anfang“ zum Meißnertag wurde das Anliegen der Freideutschen mit dem eigenen kurzerhand gleichgesetzt: „Das Programm des Freideutschen Jugendtages ist das Programm des ‚Anfangs‘“, d.h. „ein Wille zu positiver Neugestaltung“³⁸ des Lebens der „Jugend“, zur Gestaltung von Jugendkultur, zum Kampf für diese Entfaltungsmöglichkeit. Zugleich erläuterte die „Anfang“-Jugend ihre eigene Rolle als „Stimme, die den Klang dieses Festes fortleitet“ und „Herd, der das Feuer dieses Festes aufbewahrt“.³⁹ Das Ziel der Freideutschen Jugend, so er-

36 SCHNEEHAGEN an WYNEKEN, 1.8.1913 (N Wyn 1656).

37 WYNEKEN an DIEDERICHs, 28.8.1913 (N Wyn 1656).

38 Zum Freideutschen Jugendtag. In: Der Anfang 1 (1913/14), S. 162 f.

39 Ebd., S. 162.

läuterte BARBIZON im Berliner Tageblatt, sei „die Erarbeitung einer von allen politischen Parteien unabhängigen Jugendkultur“.⁴⁰

WYNEKEN erregte auf dem Freideutschen Jugendtag Aufsehen, vor allem durch die flammenden Worte seiner Ansprache am Morgen des 12. Oktober 1913, mit denen er sich gegen die unreflektierte Nationalbegeisterung wandte, mit der zu jener Zeit allorten im Deutschen Reich die Gedächtnisfeiern zu den Befreiungskriegen von 1813 begangen wurden. Doch mit der Idee der Jugendkultur ernteten er und seine Anhänger Ablehnung und Unverständnis. So kritisierte ein Jungwandervogel, daß WYNEKEN gerade die jüngeren Festteilnehmer nicht erreicht habe: „Wyneken setzte vielleicht für die Mehrheit zuviel voraus und machte deshalb bei den meisten keinen so großen Eindruck.“⁴¹ Ein anderer konstatierte: „Ich glaube aber, daß eine große Zahl auf seine Worte nicht aufgepaßt hat, denn man sah doch währenddessen erstaunlich viel gleichgültige oder verständnislose Gesichter!“⁴²

Geradezu symbolisiert sind die Diskrepanzen zwischen den hochgegriffenen Jugendkultur-Idealen und den konkreten Anliegen der Freideutschen in der folgenden Szene, die von WYNEKENS Festrede überliefert ist: „Wyneken spricht vor atemlos lauschender Menge von dem Schönheitsdurst der Jugend und der wahren Begeisterung. Während er einen Augenblick Atem schöpft, tönt es in die entstehende Pause hinein von den Tanzplätzen des E. V. herüber: ‚Da tanzen sieben Zwerge, simserimsimsim! Bumsvallera, Bumsvallera!‘“ (PIEPER 1913, S. 171). WYNEKEN äußerte später Unverständnis über „diese Tanzerei ... Sogar während der von mir gehaltenen Festrede tönten die läppischen Worte eines solchen Reigens zu uns herüber.“ (WYNEKEN 1914a, S. 36 f.) Auch der Jungwandervogel JOACHIM A. PIEPER bemängelte, daß sich zahlreiche Festgenossen mehr für Volkstänze als für Kulturfragen interessierten: „Als grobe Störung mußte man dagegen das anhaltende und rücksichtslose Tanzen mit Gesang empfinden, das selbst während der ernstesten Worte und Ansprachen nicht abließ.“⁴³ Im Programm des Freideutschen Ju-

40 BARBIZON, GEORGES: Das Fest der Zukunft. Der Freideutsche Jugendtag auf dem Hohen Meißner. Berliner Tageblatt, 5.10.1913 (N Wyn 1659).

41 Vom ersten Freideutschen Jugendtag – BOOS/MEHN, Zwei Briefe zum Freideutschen Jugendtag. In: Jung-Wandervogel 3 (1913), S. 176.

42 Vom ersten Freideutschen Jugendtag – Kurtis, Der Sonntag auf dem Hohen Meißner. In: Jung-Wandervogel 3 (1913), S. 170.

43 Vom ersten Freideutschen Jugendtag – PIEPER, Der Sonnabend auf dem Hohen Meißner. In: Jung-Wandervogel 3 (1913), S. 166.

gendtages indessen waren Volkstänze, sportliche Wettkämpfe und Reden als gleichberechtigte Programmpunkte nebeneinander aufgeführt.

Unbeeindruckt von solchen Anzeichen versuchten die Jugendkultur-Aktivisten nach dem Meißnerfest weiterhin, einen Zusammenhang ihrer Bewegung mit jener der Freideutschen herzustellen. Die Redaktion des „Anfang“ fügte an BARBIZONS Bericht über den Festverlauf einen Kommentar an, in dem sie ankündigte: „Wir werden den Zusammenschluß der Freideutschen Jugend unterstützen, wo und wie wir nur können; wir werden aber ebenso energisch dafür eintreten, daß in diese Jugendbewegung nicht jugendfremde Interessen und Leidenschaften hineingetragen werden. Wir werden Wache stehen.“⁴⁴

Zur gleichen Zeit nahm die bereits erwähnte Kampagne gegen die Jugendkulturbewegung, die Freideutsche Jugend und den Wandervogel ihren Lauf. Da wurde beispielsweise behauptet: „‘Der Anfang‘ vertritt die deutsche Jugendbewegung, deren Anhänger den Kern der Teilnehmer des ‚Freideutschen Jugendtages‘ bildeten“⁴⁵, und der Autor warnte vor deren angeblich charakter- und sittengefährdenden Tendenzen. Die Freideutsche Jugend sah sich um so dringender veranlaßt, eine Trennlinie zwischen sich und der Jugendkulturbewegung zu ziehen, als bei der Identifikation beider Bewegungen polizeiliche Verfolgung und Verbot drohten. Die Tageszeitungen ebenso wie die Zeitschriften der Jugendbewegung waren durchzogen mit Verdächtigungen, Abgrenzungen und Gegendarstellungen aller Seiten.

Um öffentlich Klarheit zu schaffen, berief der Hauptausschuß der Freideutschen Jugend am 9. Februar 1914 eine „Aufklärungsversammlung“ in der Münchener Tonhalle ein. Wie groß das öffentliche Aufsehen mittlerweile war, läßt sich aus der hohen Teilnehmerzahl ersehen, den Angaben zufolge zwischen 1.000 und 1.500. In der Versammlung stellten die freideutschen Verbände ihr Verhältnis zur Jugendkulturbewegung klar: daß WYNEKEN am Freideutschen Jugendtag lediglich als Vertreter einer der einladenden Verbände teilgenommen habe und „Anfang“, ACS und Sprechsäle keine Beziehungen zur Freideutschen Jugend hätten. WYNEKEN selbst bestätigte, daß „Anfang“ und Freideutsche Jugend unabhängig voneinander seien und versicherte wie schon in früheren Statements, daß beide Bewegungen ohne seinen Einfluß entstanden seien. Er wich jedoch nicht davon ab, sich selbst eine Führerrolle zuzuschreiben (Hauptauschuß 1914, S. 19–37).

44 D.(er) A.(nfang). In: Der Anfang 1 (1913/14), S. 197 f.

45 HEINZE, „Jugendkultur“. Casseler Tageblatt, 2.11.1913 (N Wyn 1653).

Seine Anhänger beharrten indes darauf, daß sie auch jenseits von institutioneller Mitgliedschaft zur Freideutschen Jugend gehörten. BERNFELD drohte, „wenn die freideutsche Jugend Dr. Wyneken nicht dulden wolle, würde sie wohl einzelne erwachsene Freunde behalten, vielleicht viele dazu bekommen, aber Hunderte von jungen Menschen, die innerlich der freideutschen Jugend zugehören, man möge sie abweisen wollen oder nicht, verlieren“ (ebd., S. 41). Er und einige weitere Jugendkultur-Aktivisten warfen der Freideutschen Jugend vor, aus Furcht vor Schwierigkeiten Wyneken und die Jugendkulturbewegung im Stich zu lassen.

Die konservative Presse ignorierte die distanzierenden Erklärungen der Freideutschen und beharrte auf ihren Behauptungen: „Ziehen wir die Folgerungen aus freideutscher Pädagogik, und wir kommen in mehr als einer Beziehung zur Wynekenschen ‚Jugendkultur‘“.⁴⁶ Die Führung der Freideutschen Jugend sah sich genötigt, noch deutlicher von der Jugendkulturbewegung abzurücken. Gelegenheit dazu bot die erste Vertretertagung der freideutschen Bünde am 7. und 8. März 1914 in Marburg. Auf dem Programm stand die Festsetzung der gemeinsamen Ziele und Aufgaben der angeschlossenen Gruppen sowie der Kriterien der Zugehörigkeit zur Freideutschen Jugend. Nach einer z.T. erregten Diskussion erklärten der Bund für Freie Schulgemeinden und die Freie Schulgemeinde Wickersdorf am Abend des 7. März ihren Austritt aus der Freideutschen Jugend (Die Marburger Tagung ... 1914, S. 3–12, S. 21–27).

Nach der Marburger Tagung verbreitete die Freideutsche Jugend eine Presseerklärung, in welcher sie nochmals die Distanz zur Jugendkulturbewegung betonte.⁴⁷ Die konservativen Zeitungen registrierten die Trennung der Freideutschen von den Wyneken nahestehenden Gruppen mit Genugtuung, etwa die München-Augsburger Abendzeitung: „Was wir von Anfang an mit Entschiedenheit betonten, nämlich daß es erforderlich sei, die Freideutsche Jugendbewegung von der ‚Richtung Wyneken‘ zu trennen, falls sie vor Abwegen bewahrt bleiben wolle, ist zur Tatsache geworden.“⁴⁸

46 HOFFMANN: Falsche Bahnen. In: Allgemeine Rundschau (München), 21.2.1914, S. 125 f. (N Wyn 1678).

47 SCHNEEHAGEN, Vertreterversammlung des Freideutschen Bundes in Marburg an der Lahn (Pressemitteilung) (N Wyn 1687).

48 Klärung in der Freideutschen Jugendbewegung. München-Augsburger Abendzeitung, 17.3.1914 (N Wyn 1689).

4 Schluß

Der Ausbruch des Ersten Weltkriegs bewirkte eine etwa 1½jährige Pause, bis Jugendkultur-Aktivistinnen um ALFONS SEIDEL beim Jenaer Führertreffen (21./22. April 1916) und auf dem Göttinger Vertretertag (11. Juni 1916) erneut eine Annäherung an die Freideutschen versuchten. Sie gingen dabei durchaus strategisch vor und berichteten WYNEKEN über ihre Schritte – bis hin zum Fehlschlagen ihres Planes: „Es war also traurig, und zwar noch schlimmer, als ich es mir gedacht hatte. Wie ich die Sache jetzt überschaue, glaube ich nie, auch nach dem Kriege nicht, daß je die Freideutsche Jugend in ihrer Mehrheit Sie rufen wird“.⁴⁹ Es folgte der Westdeutsche Jugendtag auf der Loreley am 5. August 1917, den Jugendkultur-Aktivistinnen – u.a. PAUL VOGLER und HEINRICH NOMINÉ – ohne Wissen des Hauptausschusses der Freideutschen Jugend organisierten, um eine Änderung in ihrem Sinne zu erzwingen. Dessen Mitglieder aber wiesen den Versuch zurück:

„Die Thesen des westdeutschen Jugendtages zeigen das Wirken einer ‚Volksverführung‘ in unserer Bewegung. ... Eine ahnungslose Menge, die zum grössten Teil ohne wirkliche Kenntnis der Tatsachen ist, wird bewusst bei ihrem Machtgefühl – Masse fühlt sich als Macht, ohne es geistig zu sein – gepackt (‚hingerissen‘). Ihr werden Behauptungen zur Beschlussfassung vorgelegt, die den Tatsachen widersprechen, suggestiv wirkende Schlagworte (‚Partei‘), in den Mund gelegt. Sie wird durch ihre Beschlussfassung in einer (sic!) Erlöserpose, ohne wirkliche Leistung ... gestellt und mit dem Gefühl einer Tat heimgeschickt.“⁵⁰

Noch stärker übte sich die Jugendkulturbewegung der Nachkriegszeit in systematischer Überzeugungsarbeit. Im „Neuen Anfang“ wurden mehrfach taktische Ratschläge veröffentlicht, so wurde u.a. empfohlen, kleine Gruppen „mit etwa 10 bis 15 Mann“ zu bilden, „von denen zwei, drei schon in den Gedanken (sc. der Jugendkultur, A.K.) eingedrungen sein mögen“.⁵¹ Solche kleinen „Stoßtrupps“ könnten gezielt Treffpunkte Jugendlicher aufsuchen und die persönliche Aussprache mit diesen suchen. Im persönlichen Gespräch könne man effektiver als in anonymen Propagandaversammlungen

49 ALFONS SEIDEL an WYNEKEN, 3.7.1916 (N Wyn 1705).

50 SCHLÜNZ, FRIEDRICH: Offener Brief an die Führer des Westdeutschen Jugendtages (o.D.) (N Wyn 1708).

51 R.P.: Was sollen wir tun? Eine Antwort auf eine Frage der Taktik. In: Der Neue Anfang 1 (1919), S. 97.

auf andere einwirken und so die Jugendkultur-Idee verbreiten helfen – eine Hoffnung, die sich nicht erfüllen sollte.

Literatur

Unveröffentlichte Quellen

- Library of Congress, Washington Division – Siegfried Bernfeld, Papers K 11.
 Nachlaß GUSTAV WYNEKEN (N Wyn). Archiv der deutschen Jugendbewegung, Burg Ludwigstein (Witzenhausen) [AddJb].
 SIEGFRIED BERNFELD: Papers, c. 1912–1926, Folder 1–117 (YIVO). YIVO Archives, YIVO Institute for Jewish Research, New York.

Veröffentlichte Literatur

- DER ANFANG. Zeitschrift der Jugend (Berlin/Wien) 1 (1913/14) bis 2 (1914)
 Hrsg. v. GEORGES BARBIZON und SIEGFRIED BERNFELD.
 BENJAMIN, W.: Gesammelte Schriften. Bde. II.1, II.3. Frankfurt a.M. 1977.
 DERS.: Briefe. Bd. I: 1910–1928. Frankfurt a.M. 1978.
 BERNFELD, S.: Das akademische Comité für Schulreform. In: Der Anfang 1 (1913/1914), S. 27–28.
 DERS.: Jugendbewegung und Jugendforschung. Schriften 1909–1930. Hrsg. v. U. HERRMANN. Weinheim/Basel 1994 (Sämtliche Werke, Bd. 2).
 BLÜHER, H.: Wandervogel. Geschichte einer Jugendbewegung. Erster Teil: Heimat und Aufgang. Berlin 1912.
 DERS.: Wandervogel und Freie Schulgemeinde. In: Freie Schulgemeinde 3 (1913), S. 83–86.
 DERS.: Die Hybris bei den Geistigen. In: DERS.: Gesammelte Aufsätze. Jena 1919, S. 3–6.
 DERS.: Die Rolle der Erotik in der männlichen Gesellschaft. Eine Theorie der menschlichen Staatsbildung nach Wesen und Wert. (Jena 1917) Neuauflage, besorgt von J.H. SCHOEPS. Stuttgart 1962.
 BOESCH, K.: Protest. In: Wandervogelführerzeitung (Jena) 1 (1912/13), S. 45–47.
 BUSSE-WILSON, E.: Stufen der Jugendbewegung. Ein Abschnitt aus der ungeschriebenen Geschichte Deutschlands. Jena 1925.

- COPALLE, S./AHRENS, H.: Chronik der Deutschen Jugendbewegung. Bd. 1: Die Wandervogelbünde von der Gründung bis zum 1. Weltkrieg. Bad Godesberg 1954.
- DUDEK, P.: „... dass Unterricht und Erziehung nicht von dem Geist einer ungesunden Kritik beherrscht werden.“ Gustav Wynekens Konflikt mit der Staatsregierung Sachsen-Meiningsens 1909. In: Jahrbuch für historische Bildungsforschung 7 (2001), S. 287–303.
- DERS.: Fetisch Jugend. Walter Benjamin und Siegfried Bernfeld – Jugendprotest am Vorabend des Ersten Weltkrieges. Bad Heilbrunn 2002.
- FLITNER, W.: Freideutsche Studenten in Jena 1909–1914. (1963) In: KINDT 1968, S. 477–481.
- FREESE, H.: XIV. Deutscher Studententag in Weimar, 2. bis 5. Juni 1914. In: KINDT 1968, S. 446–447.
- Die Freie Schulgemeinde. Organ des Bundes für Freie Schulgemeinden. (Jena) 1 (1910/11) bis 11 (1920). Hrsg. v. G. WYNEKEN.
- Hauptausschuß der Freideutschen Jugend: Die Freideutsche Jugend im Bayerischen Landtag. Bericht über die Landtagsverhandlungen; Die Presseäußerungen; Die Aufklärungsversammlung in der Münchener Tonhalle mit der Rede von Universitäts-Prof. Alfred Weber. Hamburg 1914.
- Jung-Wandervogel. Zeitschrift des Bundes für Jugendwandern „Jung-Wandervogel“ (Hamburg, Berlin) 3 (1913).
- KINDT, W. (Hrsg.): Dokumentation der Jugendbewegung. Bd. II: Die Wandervogelzeit. Quellenschriften zur deutschen Jugendbewegung 1896–1919. Düsseldorf/Köln 1968.
- KÖRTING, A.: „Aus eigener Bestimmung, vor eigener Verantwortung, mit innerer Wahrhaftigkeit.“ Gustav Wyneken: Konzept und Realität der Freien Schulgemeinde Wickersdorf 1906–1910. Magisterarbeit, Bochum 1994.
- KRANOLD, H.: Weimarer Aufgaben. In: Münchner Akademische Rundschau 7 (1914), S. 222–224.
- KRANZ, H.: Wandervogel und Jugendkultur. In: Die Freie Schulgemeinde 3 (1912/13), S. 86–89.
- KURELLA, A.: Jungen und Mädels. Mit einer Epistel von unserem armen, vielgelästerten Wandervogel. In: Der Anfang 1 (1913/14), S. 258–260.
- LAQUEUR, W.: Die deutsche Jugendbewegung. Eine historische Studie. 2. Aufl., Köln 1983.
- Die Marburger Tagung der Freideutschen Jugend. Berichte über die Verhandlungen und Entwurf für das Programm und die Satzungen (i.A. des Ausschusses der Freideutschen Jugend herausgegeben). Hamburg 1914.

- MOGGE, W./REULECKE, J. (Hrsg.): Hoher Meißner 1913. Der Erste Freideutsche Jugendtag in Dokumenten, Deutungen und Bildern. (Edition Archiv der deutschen Jugendbewegung, Bd. 5) Köln 1988.
- Der Neue Anfang. Zeitschrift der Jugend. (München) 1 (1919) bis 2 (1920). Hrsg. v. H. SCHLICHT, E. PETERICH u. H. REICHENBACH.
- NEUENDORFF, E.: Liebe Freunde! (1913) In: KINDT 1968, S. 259–260.
- OLENHUSEN, I./OLENHUSEN, A. GÖTZ VON: Walter Benjamin, Gustav Wyneken und die Freistudenten vor dem ersten Weltkrieg. Bemerkungen zu zwei Briefen Benjamins an Wyneken. In: Jahrbuch des Archivs der deutschen Jugendbewegung 13 (1981), S. 98–128.
- PAPMEYER, CH.: Wir Studenten. In: Die Freie Schulgemeinde 2 (1911/12), S. 95–96.
- DERS.: Student und Schulreform. In: Student und Pädagogik II. Erste studentisch-pädagogische Tagung zu Breslau am 6. und 7. Oktober 1913. Hrsg. v. A. MANN. Berlin 1914, S. 16–25.
- DERS.: Wickersdorf – Weltrekord. In: Junge Menschen (Hamburg) 7 (1926), S. 258.
- PETERICH, E.: Wiener Brief. In: Der neue Anfang 1 (1919), S. 355–358.
- PIEPER, J.A.: Streiflichter. In: Jung-Wandervogel 3 (1913), S. 171.
- PIPER, O.: Eine heimliche Loge. In: Der Anfang 1 (1913/14), S. 174 f.
- REICHENBACH, H.: Jugendbewegung und Freie Studentenschaft. In: Münchner Akademische Rundschau 7 (1914), S. 158–162.
- SCHEU, F.: Ein Band der Freundschaft. Der Schwarzwald-Kreis und die Entstehung der Vereinigung Sozialistischer Mittelschüler. Wien/Köln/Graz 1985.
- SCHMIDT, G.: Nein, nein! Das ist nicht unser Wandervogel! In: Wandervogelführerzeitung 1 (1912/13), S. 47–48.
- STAMBOLIS, B.: Der Mythos der jungen Generation. Ein Beitrag zur politischen Kultur der Weimarer Republik. Diss., Bochum 1982.
- TIEDEMANN, R./SCHWEPPEHÄUSER, H.: Anmerkungen der Herausgeber. In: WALTER BENJAMIN: Gesammelte Schriften. Bd. II/3, Frankfurt a.M. 1977, S. 815–1522.
- Verhandlungen der Kammer der Abgeordneten des bayerischen Landtags, XXXVI. Landtagsversammlung, II. Session im Jahre 1913/1914. Stenographische Berichte, Nr. 215–248. Von der 215. Sitzung am 22. Januar 1914 bis zur 248. Sitzung am 14. März 1914. Bd. IX.
- WEBER, W.: Wandervogelbundestag Ostern 1914 in Frankfurt/Oder. (1914) In: KINDT 1968, S. 286–291.

- WEIL, H.: Jugendbewegung und Freie Studentenschaft. In: Münchner Akademische Rundschau 7 (1914), S. 189–191.
- WILKER, K. (1913a): An die Jugend. In: Wandervogelführerzeitung 1 (1912/13), S. 127–130.
- DERS. (1913b): Freie Schulgemeinde und Wandervogel. In: Wandervogelführerzeitung 1 (1912/13), S. 48–50.
- WIPF, H.-U.: Freistudentenschaft und Jugendbewegung. Reformbestrebungen in der Deutschen Freien Studentenschaft vor dem Ersten Weltkrieg. In: Jahrbuch des Archivs der deutschen Jugendbewegung 17 (1988–92), S. 177–198.
- WYNEKEN, G. (1906): Religionsunterricht? In: Deutsche Kultur (Berlin) 2 (1906/07), S. 262–266.
- DERS. (1913a): Schule und Jugendkultur. Jena 1913.
- DERS. (1913b): Wandervogel und Freie Schulgemeinde. In: Die Freie Schulgemeinde 3 (1912/13), S. 33–41.
- DERS. (1913c): Des Wandervogels Antwort. In: Die Freie Schulgemeinde 3 (1912/13), S. 81–82.
- DERS. (1914a): Die Freideutsche Jugend. In: Die Freie Schulgemeinde 4 (1913/14), S. 34–45.
- DERS. (1914b): Der Gedankenkreis der Freien Schulgemeinde. Dem Wandervogel gewidmet. Leipzig 1914.
- DERS. (1914c): Die neue Jugend. Ihr Kampf um Freiheit und Wahrheit in Schule und Elternhaus, in Religion und Erotik. München 1914.
- DERS. (1914d): Nochmals Dr. Karl Wilker – Jena. In: Der Anfang 1 (1913/14), S. 284–286.
- DERS. (1919a): Der Kampf für die Jugend. Gesammelte Aufsätze. Jena 1919.
- DERS. (1919b): Revolution und Schule. Leipzig 1919.
- DERS. (1919c): Was ist „Jugendkultur“? (1913) 6./7. Aufl., München 1919.
- DERS.: Die Religion des Geistes. In: Junge Menschen (Hamburg) 7 (1926), S. 260–262.

Anschrift der Autorin:

Almut Körting

Märkische Str. 16, 45529 Hattingen

Mail: a.koerting@techem.ruhr-uni-bochum.de

Persönlichkeitsbildung als Aufgabe von Schule um 1900

1 Einleitung

Ob eher das einzelne Kind und die Entwicklung der Persönlichkeit oder aber der Stoff und die Vermittlung von Wissen im Vordergrund von Schule und schulischer Erziehung stehen sollten, ist eine Debatte, die der Pädagogik bis heute vertraut ist. Besonders intensiv wurde sie in der deutschen Reformpädagogik um 1900 geführt. Reformpädagogen wie HERMANN LIETZ, GUSTAV WYNEKEN und PAUL GEHEEB wollten der alten Unterrichtsschule die Erziehungsschule entgegen setzen, in deren Mittelpunkt die Persönlichkeit des Schülers stehen sollte. Für eine Erziehung zu Persönlichkeit votierten auch ELLEN KEY, LUDWIG GURLITT, HUGO GAUDIG, FRITZ GANSBERG, HEINRICH SCHARRELMANN UND JOHANNES LANGERMANN (KEY 1992; KOERRENZ/ COLLMAR 1994, S. 52–89; GAUDIG 1930). KEY formulierte in ihrer Schulkritik, daß Schule niemals „die volle Einsicht in die Persönlichkeit erhalten“ könne, obwohl das „höchste Glück der Erdenkinder“ die Persönlichkeit sei (KEY 1992, S. 171, 174, 192). Für GAUDIG war die Erziehung zur „geistigen Persönlichkeit“ das höchste Ziel der Schule, und er sah darin die entscheidende Differenz zwischen seinem Konzept der Arbeitsschule und demjenigen KERSCHENSTEINERS (NOHL 1963, S. 45).

Die reformpädagogischen Debatten um die Erziehung zur Persönlichkeit sind jedoch in einem Kontext zu sehen, der über die Pädagogik hinausweist und in einen größeren Diskussionszusammenhang eingebettet ist. Denn auch außerhalb der Pädagogik diskutierte man in Deutschland um 1900 intensiv über die Persönlichkeit. Mit dem Kult um die Persönlichkeit um 1900, der sich unter anderem auf NIETZSCHE berief, war die Hoffnung verbunden, die vielfach konstatierte „Krise der Kultur“ durch die „Persönlichkeit“ zu retten. Die Moderne, so die kulturkritische Sicht, zerstöre die freie Persönlichkeit

und trage zur „Entpersönlichung“ und zum Fachmenschtum bei. Nur durch starke Persönlichkeiten könne die Krise der Kultur überwunden werden.

Diese Position wurde in der deutschen liberalen protestantischen Theologie, aber auch in den Kulturwissenschaften diskutiert (GRAF 1989). Im Umfeld der protestantischen Theologie richteten sich die Erlösungshoffnungen auf die (neu)religiöse Persönlichkeit. Wenn LIETZ, WYNEKEN und GEHEEB, die alle drei protestantische Theologie studiert hatten, in den Landerziehungsheimen zur Persönlichkeit erziehen und mit ihren Schulkonzepten zugleich zur Erlösung beitragen wollten, dann kann dies durchaus als Beitrag zu jener „Rettung der Kultur durch die Persönlichkeit“ interpretiert werden. Auch für sie sollte die „Persönlichkeit“, zu der sie erziehen wollten, eine religiöse Persönlichkeit sein. Die Debatten um die Persönlichkeit einerseits und um Religiosität andererseits waren bei LIETZ, WYNEKEN und GEHEEB – genau wie bei anderen Reformpädagogen, z.B. KEY, GURLITT, SCHARRELMANN, LANGERMANN oder GAUDIG – eng miteinander verknüpft. Vor allem im Zusammenhang mit der Erziehung zur Religiosität berief man sich auf die Persönlichkeit. „Wie schaffen wir der Schule tatsächlich religiöse Persönlichkeiten“, fragte JOHANNES LANGERMANN (1906). Diese Konzentration auf die Persönlichkeit bei der Frage nach der Erziehung zur Religiosität hing auch damit zusammen, daß sich die Religiosität der Reformpädagogik nicht mehr in erster Linie an den Konfessionen und Kirchen orientierte und damit auch nicht an deren Wissenskanon. An die Stelle eines gesicherten, verbindlichen Wissenskanons trat in den Konzepten für Religionskunde oder Religionsgeschichte, die den traditionell konfessionell ausgerichteten Religionsunterricht ersetzen sollten, die Persönlichkeit. Allerdings wichen die jeweiligen Vorstellungen von Religiosität, die Reformpädagoginnen und Reformpädagogen vertraten, voneinander ab. Dies zeigt sich bereits, wenn man die Ansätze von LIETZ, WYNEKEN und GEHEEB miteinander vergleicht. Genau wie die Reformpädagogik insgesamt, stellt sich auch die Religiosität der Reformpädagogik keineswegs einheitlich dar. Gleichwohl sind die religiösen Dimensionen der Reformpädagogik – auch unter internationaler Perspektive – manifest. Allerdings wurden sie von der Forschung aufgrund der Gleichsetzung von Religion und Konfession lange übersehen (BAADER 2002).¹

1 Ausnahmen bilden KOERRENZ 1989; DERS. 1996 und KOERRENZ/COLLMAR 1994 sowie RETTER 1995 und OSTERWALDER 1998. Daß eine Religionskritik der Reformpädagogik noch ausstehe, bemerkte OELKERS 1996. KOERRENZ/COLLMAR 1994 haben ein Arbeitsbuch zur Religion der Reformpädagogik zusammengestellt. Auf die dort zusammengestellten Quellentexte wird hier wegen der guten Verfügbarkeit verwiesen. Hier sind auch

In einem ersten Schritt wird zunächst die Debatte um die Persönlichkeit im Umfeld der liberalen protestantischen Theologie skizziert, um dann exemplarisch anhand der Argumente von LIETZ, WYNEKEN und GEHEEB zu zeigen, daß ihre Argumente für die Erziehung zur Persönlichkeit denen im Umkreis der protestantischen Theologie sehr ähnlich waren. In einem zweiten Schritt wird die Schrift „Persönlichkeits-Pädagogik“ (1897) von ERNST LINDE analysiert. Damit wird ein weiteres Konzept der schulischen Erziehung zur Persönlichkeit um 1900 rekonstruiert. Allerdings blieb der Ruf nach „Persönlichkeit“ bei den Schulreformern um 1900 nicht unwidersprochen. Deshalb wird in einem dritten Schritt eine Gegenposition dargestellt, wie sie EDMUND ZILSEL vertrat, der in der österreichischen Schulreform aktiv war. In seiner Schrift „Die Geniereligion“ (1918) formulierte er eine Kritik am Persönlichkeitskult, die auch die Schule einbezog. Mit den Schriften von LINDE und ZILSEL werden zugleich zwei Texte berücksichtigt, die in der pädagogischen Historiographie bisher eine geringe Rolle gespielt haben. Mit der hier vorgenommenen historischen Kontextualisierung erscheinen die reformpädagogischen Debatten um die schulische Persönlichkeitsbildung in einer neuen Perspektive. Das Fazit aus dieser Perspektive wird in einem fünften Schritt gezogen.

2 Das göttliche Reich der freien christlichen Persönlichkeit

Über die christliche Persönlichkeit wurde um 1900 sowohl im Umfeld der protestantischen Theologie als auch – teilweise eng damit verbunden – im Bereich von Sozialtätigkeit und Sozialarbeit diskutiert (BRINKMAIER 2002). Ein christliches Persönlichkeitsideal verteidigte etwa ALICE SALOMON 1905 in ihrer Kritik an KEY, indem sie – gegen KEYS Konzept der Selbstbehauptung – auf der christlichen Idee des Dienens und des Mitleidens bestand (SALOMON 1997). Auch der gläubige Christ FRIEDRICH PAULSEN, Professor für Philosophie und Pädagogik, verteidigte in seiner Kritik an KEY und NIETZSCHE das christliche Persönlichkeitsideal (PAULSEN 1912; UHLE 1998).

die Denkschrift der Bremer Lehrervereinigung zum schulischen Religionsunterricht sowie einige der eingeholten achtzig Gutachten abgedruckt. Die Originalquelle ist GANSBERG 1906. Zu den religiösen Dimensionen der Reformpädagogik siehe BAADER 2002 und ausführlicher DIES. 2002a.

Die Debatten innerhalb der protestantischen Theologie und die dort entwickelte „Persönlichkeitskultur“ um 1900 verweisen auf die zentrale Bedeutung, die der Idee der Persönlichkeit für den Protestantismus zukommt. Diese ist in der protestantischen Tradition der Verantwortung des einzelnen gegenüber seinem Gott begründet, aus der sich das Prinzip der Prüfung des Gewissens in Fragen des Glaubens und der Sittlichkeit ergibt. Die protestantische Theologie verkörperte um 1900 im Selbstverständnis ihrer Vertreter eine Wertelite, der die Aufgabe zuwuchs, der Nation in Krisenzeiten und Zeiten des Wandels durch Modernisierungsprozesse Orientierungen anzubieten. Im Vergleich zu anderen Fächern ist der Glaube an die gesamtkulturelle Relevanz des eigenen Faches besonders ausgeprägt. Im Zusammenhang mit Szenarien des Werteverfalls, des Relativismus und des Sinnverlustes spielt auch die Annahme vom Untergang der freien und in jedem Fall christlich geprägten Persönlichkeit eine Rolle (GRAF 1989). Nicht nur in den engeren Kreisen der protestantischen Theologie, sondern auch in einem darüber hinausgehenden intellektuellen Umfeld, etwa bei dem Kulturphilosophen RUDOLF EUCKEN, war die Überzeugung weit verbreitet, daß eine neue Religiosität und damit eine neue religiös geprägte Persönlichkeit dazu beitragen könnten, die Krise der Moderne zu überwinden. Auf EUCKEN etwa bezogen sich die Verfasser der Bremer Denkschrift zum schulischen Religionsunterricht aus dem Jahre 1905 (KOERRENZ/COLLMAR 1994, S. 26). EUCKEN und andere diskutierten darüber, ob sich die Fragmentierungen der Moderne und der Verlust von Bindungen durch religiöse Erneuerung wieder zu einem sinnvollen Ganzen zusammenfügen ließen. Bei dieser Frage wurde der Schule eine wichtige Bedeutung beigemessen. So setzte etwa einer der prominentesten protestantischen Theologieprofessoren, ADOLF VON HARNACK, auf eine stärkere Ausrichtung der Schulen und anderer Erziehungsinstitutionen auf die sittlich-religiöse Bildung (GRAF 1989, S. 129).

In der Selbstwahrnehmung der Zeit wurde durchaus eine schwindende Bindekraft der Konfessionen registriert, diese wurde aber nicht als eine grundsätzliche Krise der Religion verstanden. Exemplarisch dafür ist ERNST TROELTSCH, der attestierte, daß die gegenwärtige Religionskrise eine des kirchlich organisierten Christentums sei, daß sich aber in der Gegenwart vielfache Zeichen für eine neue „Kulturbedeutung“ religiöser Weltdeutungen ausmachen ließen (ebd., S. 110 f.). Für eine breite Gruppe protestantischer Universitätstheologen, die sich vor allem um den Göttinger Systematiker ALBRECHT RITSCHL gruppierte, zielte die Weltgeschichte auf einen idealen Zustand freier, nur in Gott gebundener Persönlichkeiten. Aus dieser Perspektive erschien die Moderne als Weg der „Annäherung ans göttliche Reich der

Persönlichkeit“ – eine Denkfigur, die sich auch bei KEY Ijn expliziter Anlehnung an RITSCHL findet (KEY 1906). Die Institution Kirche, so lassen sich die Analysen im Umfeld der protestantischen Theologie zusammenfassen, tritt in den Hintergrund, an ihre Stelle tritt als Träger und Garant der Religiosität die (neu)religiöse Persönlichkeit, die zum Mittel kultureller Erneuerung werden sollte. Die zahlreichen Projekte des neu-religiösen Menschen bilden eine Facette der vielen Entwürfe des „neuen Menschen“ um 1900 (LEPP/ROTH/VOGEL 1997) und Reformpädagogen und -pädagoginnen partizipierten daran. Diese Entwürfe lassen sich als Antworten auf die Krisen der Kirchen und Konfessionen deuten.² Die Suche nach neuen Formen des Religiösen sind unter anderem als Versuche zu verstehen, Religion nach DARWIN und NIETZSCHE zu begründen.

Bei den skizzierten Debatten im Umkreis der protestantischen Theologie stand bei allen Lagern der Begriff der „Kultur“ im Zentrum und man war, wie die meisten Vertreter der Geistes-, Sozial- und Kulturwissenschaften um 1900, davon überzeugt, daß sich „die Kultur“ mit Mitteln der Kulturwissenschaften steigern lasse. Kultur wurde im Gegensatz zu Zivilisation verstanden und von der sittlichen Praxis ausgehend definiert. Dabei wurde ein konstitutiver Zusammenhang zwischen sittlicher Kultur und Religion vertreten. Die Religion, so HARNACK, sei das „Hauptstück“ der sittlichen Kultur. Die Religion wurde als wichtigste Voraussetzung für die Entwicklung von Sittlichkeit und Moral bestimmt. Diese Position der protestantischen Theologie, wonach Religion die Voraussetzung für Sittlichkeit sei, ist auch in reformpädagogischen Konzepten präsent. Für KEY etwa, die HARNACK rezipierte (KEY 1906), gibt es ohne Religiosität keine Moralität. KEY ging es dabei jedoch um eine neue Form der Religiosität unter Berufung auf NIETZSCHE und HAECKEL. Sie betrachtete den herkömmlichen, konfessionell gebundenen Religionsunterricht als das demoralisierendste Moment der Schule, da die christliche Lehre nicht mit dem Darwinismus vereinbar sei (KEY 1992, S. 202, 208 ff.).

Träger jener Kultur, als deren Herzstück die Religion gesehen wird, ist die Persönlichkeit. Nur durch deren Bildung sei die Kultur zu bewahren. Dieser Zusammenhang verweist auf das Erziehungssystem und wird auch in reformpädagogischen Ansätzen betont, etwa wenn KEY durch die Erziehung zu

2 Zur Religion um 1900 in Deutschland einschlägig das Kapitel „Religion und Kirche“ in NIPPERDEY 1990, S. 428–530.

starken Persönlichkeiten zur Höherentwicklung der Kultur beitragen wollte. (KEY 1906, S. 30 ff.).

F.W. GRAF zeigt, daß innerhalb der protestantischen Theologie, über die verschiedenen Lager hinweg, der Konsens herrschte, daß „Persönlichkeit“ immer schon ein religiöser Begriff sei. Auch diese Vorstellung ist in reformpädagogischen Kontexten, wie z.B. in dem Beitrag „Religiöse Erziehung“ des einschlägigen reformpädagogischen Erziehungsratgebers „Vom Kinde“ (BONHOFF 1907), fest verankert. Deshalb nahm, sowohl für die liberale protestantische Theologie als auch für die Reformpädagogik um 1900, die Beschäftigung mit den religiösen Persönlichkeiten der Geschichte, vor allem mit dem Leben Jesu, der in besonderer Weise das Ideal einer religiös-sittlichen Persönlichkeit verkörpere, einen besonderen Stellenwert ein. Eine wichtige Schrift, auf die in diesem Zusammenhang verwiesen wurde, ist „Das Leben Jesu“ (1835/36) des Theologen FRIEDRICH DAVID STRAUß (GRAF 1989, S. 124). In den Konzepten von Reformpädagogen und -pädagoginnen trat die Beschäftigung mit großen Persönlichkeiten, insbesondere mit großen religiösen Persönlichkeiten, an die Stelle des traditionellen konfessionellen schulischen Religionsunterrichtes, der nach DARWIN und NIETZSCHE als problematisch empfunden wurde. Sowohl in der Denkschrift der Bremer Lehrervereinigung zum schulischen Religionsunterricht aus dem Jahre 1905 als auch in den dazu eingeholten Gutachten sowie bei KEY, LIETZ, WYNEKEN und GEHEEB findet sich die Forderung, daß die Beschäftigung mit großen Persönlichkeiten einen wichtigen Stellenwert im Unterricht einnehmen müsse, sei es im Religionskundeunterricht, sei es im Geschichts- oder im Deutschunterricht (KEY 1992, S. 201–224; LIETZ 1906; GEHEEB 1985, S. 27). Für GEHEEB sollte im Mittelpunkt des Unterrichtes in Religionsgeschichte an der als überkonfessionell konzipierten Odenwaldschule die „fruchtbare Auseinandersetzung mit Jesu Persönlichkeit“ stehen (GEHEEB 1985, S. 27). Und auch sonst maß er der Beschäftigung mit Persönlichkeiten eine hohe Bedeutung bei – genannt werden vor allem PLATO, HERDER, GOETHE, SCHILLER, HUMBOLDT und FICHTE (ebd., S. 32). Als das höchste Ziel der Schule bezeichnete er die Erziehung zu einer ursprünglichen und „überkonfessionellen Religiosität“ (GEHEEB 1927; BAADER 2002).

LIETZ erhob den Anspruch, durch seine Schulen zur „Rettung und Erlösung der Menschheit“ (LIETZ 1897, S. 73) und zu einer „religiös-sittlichen Wiedergeburt des deutschen Volkes“ beizutragen (DERS. 1911, S. 22). Auch für LIETZ stehen die Persönlichkeit des Lehrers wie des Schülers im Zentrum der Schule (DERS. 1906) und die Beschäftigung mit Persönlichkeiten im Zentrum des Religionsunterrichtes. Neben Jesus nennt LIETZ FRIEDRICH DEN

GROBEN, KAISER WILHELM I., BUDDHA, WULFILA, MARTIN LUTHER, KONFUZIUS, SOKRATES, MOSES, CARLYLE, RUSKIN u.a. (DERS. 1897, S. 50–60). Sein ehemaliger Mitarbeiter GEHEEB erklärte 1931, daß die „neue Jugend“ aus ihren „Heimen hinaus ... zur völligen Umgestaltung der menschlichen Gesellschaft“ wirke (GEHEEB 1985, S. 20). Und auch WYNEKEN wollte durch seine Schule „für die Erlösung“ und an der „Verwirklichung des göttlichen Reiches mitarbeiten“ (WYNEKEN 1922, S. 139; DERS. 1928, S. 63). Die hier beanspruchte „Rettung“ und Erneuerung der Kultur sollte durch die in den Landerziehungsheimen erzogenen „Persönlichkeiten“ erfolgen. GEHEEB sprach von der schöpferischen Entfaltung der „Totalität der harmonischen Persönlichkeit“ und erklärte: „Wir glauben nicht an die Macht des Wissens, sondern an die Macht der Persönlichkeit. Sie wird um so entscheidender, je stärker sich unser Leben mechanisiert und differenziert und je mehr Masse wir zu Gemeinschaften zu formen haben“ (GEHEEB 1985, S. 14, 33). Hier stößt man auf genau diejenigen Argumente, die im Umfeld der protestantischen Theologie diskutiert wurden, und es kann davon ausgegangen werden, daß die ehemaligen Theologiestudenten LIETZ, GEHEEB und WYNEKEN diese Debatten kannten. Schließlich hatten sich LIETZ und GEHEEB 1892 in Jena im Seminar des liberalen protestantischen Theologen LIPSIUS kennengelernt.

Wenn also Reformpädagogik um 1900 sich auf den Zusammenhang von Kultur, Sittlichkeit, Religion und Persönlichkeitsbildung konzentriert, so spiegelt sich darin eine Konstellation, um die auch andere Geistes- und Kulturwissenschaften kreisen. Für Reformpädagoginnen und Reformpädagogen läßt sich mit der Persönlichkeitsbildung als der wichtigsten Aufgabe von Schule die Bedeutung der Pädagogik für die Kultur legitimieren. Denn wenn die „sittliche Persönlichkeit“ Träger der Kultur ist, die Pädagogik sich als höchstes Ziel die Erziehung zur sittlichen Persönlichkeit steckt, dann kommt ihr eine zentrale Bedeutung für die Kultur zu. Indem der Pädagogik die Aufgabe zugewiesen wird, zur religiös-sittlichen Persönlichkeit zu erziehen, tritt sie das Erbe der Kirche und der Theologie an, zumal nach dem Ende der geistlichen Schulaufsicht in der Weimarer Republik. Vor diesem Hintergrund ist es nicht erstaunlich, wenn sich dann bei LIETZ, WYNEKEN und anderen Reformpädagogen die Rede vom Lehrer als Priester oder Prophetenjünger findet (LIETZ 1897, S. 50–60; WYNEKEN 1919, S. 163–181). In dem Ziel einer Erziehung zur Persönlichkeit waren sich viele reformpädagogische Entwürfe einig; darin, daß diese Persönlichkeit eine religiöse Persönlichkeit sein sollte, ebenfalls. Wie die Religiosität jedoch zu definieren ist, darin unterscheiden sich die hier thematisierten reformpädagogischen Ansätze.

3 **Persönlichkeitspädagogik im Dienste der Religion: Ernst Linde**

GAUDIG bezeichnete in seiner Schrift „Die Schule im Dienste der werdenden Persönlichkeit“ aus dem Jahre 1917 seinen Ansatz als „Persönlichkeitspädagogik“. Diesen Begriff übernahm er von dem Volksschullehrer ERNST LINDE, der 1897 seine Schrift „Persönlichkeits-Pädagogik“ schuf damit ein in der Pädagogik stark rezipiertes Schlagwort gelegt hatte, das auch für Reformpädagogik wegweisend war (KOERRENZ/COLLMAR 1994, S. 52). LINDES „Persönlichkeits-Pädagogik“ erschien bis 1922 in fünf Auflagen. Es geht in dieser sich als „Unterrichtslehre“ verstehenden Schrift darum, daß die Persönlichkeitsbildung der höchste Erziehungsauftrag der Schule sein soll. Im Zentrum von LINDES „Persönlichkeitspädagogik“ stehen sowohl die Persönlichkeit des Lehrers als auch die des Schülers (LINDE 1922, S. 239). Beide Aspekte hängen unmittelbar zusammen, denn, so die These, nur Persönlichkeiten können zu Persönlichkeiten erziehen. Da, so ein zentraler Gedankengang LINDES, nur eine starke Lehrerpersönlichkeit zur Bildung der Persönlichkeit des Schülers beitragen könne, liegt ein eindeutiger Schwerpunkt seiner Ausführungen auf der Lehrerpersönlichkeit. Der fruchtbare Moment jeden Unterrichtes sei nur der, in dem der Lehrer sich selbst als Persönlichkeit mit ihren Gefühlen darbiere.³

LINDES Programm läßt sich als „Geniereligion“⁴ im pädagogischen Kontext beschreiben. Auch LINDE verfolgt – unter Bezugnahme auf FRIEDRICH PAULSEN – das Ziel der Rettung der christlichen Persönlichkeit (ebd., S. 11, 39, 85). Im Gegensatz zu KEY, GEHEEB und anderen Reformpädagogen geht es ihm darum, der Auflösung eines konfessionell gebundenen protestantischen Christentums entgegenzuarbeiten. Dies sollte durch die Konzentration auf eine Erziehung zur religiösen Persönlichkeit geschehen, die zwar nicht in engster Anbindung an die Kirche verstanden wurde, sich aber an der Vollkommenheit Jesu Christi orientieren sollte (ebd., S. 48).

LINDE versteht seine Schrift durchaus als Vorläufer reformpädagogischer Ansätze, indem es ihm um die „Erlebnis- oder Erfahrungsschule“ und nicht um die „Buch- und Lernschule“ geht (ebd., S. IX, 72). Zur „Arbeitsschule“ ließen sich, so LINDE, leicht Brücken schlagen. Wenn man „Arbeitsschule“

3 Damit verstand LINDE den „fruchtbaren Moment“ anders als FRIEDRICH COPEI (vgl. COPEI 1930). Für diesen Hinweis danke ich Heidemarie Kemnitz.

4 So der Titel des weiter unten vorgestellten Buches von ZILSEL 1918.

im Sinne von „Tätigkeitsschule“ verstehe, dann sei er der erste gewesen, der für dieses moderne Schulideal eingetreten sei. Von der „Handarbeitsschule“ hingegen distanziert LINDE sich, da die Persönlichkeitspädagogik dem „Manualismus“ ablehnend gegenüber stehe – womit vermutlich KERSCHENSTEINERS Ansatz gemeint ist. LINDE plädiert für eine „innere Schulreform“ durch „Persönlichkeit“ (ebd., S. VI, XI). Erziehung müsse auf das Gemüt zielen, denn die Persönlichkeit wurzele im Gemüt. Definiert wird das Gemüt als die aktive Variante des Gefühls, das eher passiv sei. Das Gemüt ist nach LINDE ein „aktives, schöpferisches und produktives Fühlen“, das die Seele weder auflöst noch, wie der Verstand, verschließt. Dabei wird das Gemüt mit der Seele in Verbindung gebracht und als deren Grundkraft bezeichnet. Als Opposition zum Gemüt erscheinen der Intellekt, die Wissenschaft und, unter Berufung auf PESTALOZZI, die Mechanisierung der Erziehung. Statt Objektivität wird Subjektivität gefordert, statt Analyse Synthese, statt Abstraktion Sinnlich-Empfundenes, statt Wissenschaft Kunst und statt Nüchternheit Gefühl. Gemüt, Subjektivität, Synthese und Kunst bezeichnet er zudem als zutiefst „deutsch“. Die höchste Autorität von Bildung und Erziehung müsse „das deutsche Herz“ sein (ebd., S. 40, 32, V). Wenn alle Denkübingen auch das Gemüt einbeziehen würden, könne es keine Überbürdung geben. Unter „Überbürdung“, dieser berühmten Formel der Schulkritik um 1900, versteht der Autor „die einseitige Belastung des Verstandes“.

Der pädagogische Gegner ist die HERBART-ZILLERSche-Formalstufentheorie. Gegliedert ist LINDES Buch folgendermaßen: Auf einen ersten Teil, überschrieben mit „Das Allgemeine“, folgt ein zweiter, „Das Besondere“, in dem es darum geht, wie „Persönlichkeitspädagogik“ in den verschiedenen Fächern zu praktizieren sei. Dabei schließt die „Persönlichkeitspädagogik“ sowohl die „Sozialpädagogik“ als auch die „Individualpädagogik“ ein. Denn die „Vererbung der Kulturgüter“, die RIBMANN als oberstes Ziel der „Sozialpädagogik“ benannt habe, könne auf keinem anderen Weg vonstatten gehen als über die „Persönlichkeitspädagogik“.

LINDÉS pädagogische Begründung für die Bedeutsamkeit von „Persönlichkeitsbildung“ im Unterricht lautet: Nur wenn der Lehrer seinen Unterrichtsstoff in seinem eigenen Herzen und Gemüt erschafft, überträgt sich etwas davon auf seine Schüler. Dieses Wiedergebären mache nicht selten alle „methodische“ Bearbeitung überflüssig (ebd., S. 37, 27, 5). Im Zentrum schulischen Unterrichts solle also nicht „der Drang nach Wissenschaftlichkeit“ stehen, sondern „das persönliche Empfinden“, das, wenn es beim Lehrer vorhanden ist, sich auf den Schüler übertrage. Die didaktische Zauber-

formel, die in diesem Zusammenhang verkündet wird, lautet: „Anschauung statt Begriff“ (ebd., S. 63).

Hier findet sich genau das Konstrukt, das ZILSEL später als wichtiges Moment der Geniereligion kritisiert, nämlich die Idee der Übertragung eines wichtigen Gefühlserlebnisses von einer Persönlichkeit auf andere Menschen, auf Jünger und Schüler. Auch dieses Argument hat sein Vorbild in der Religion: „Die Persönlichkeit Christi hat in andern Persönlichkeiten das Feuer der Religion entzündet“, schrieb JOHANNES LANGERMANN exemplarisch (LANGERMANN 1906, S. 43). In LINDES Argumentationsführung wird deutlich, warum die Persönlichkeit so oft im Zusammenhang mit dem Erlebnis auftaucht. Es geht dabei um ein charismatisches Übertragungsmodell, das religiöse Züge hat. Für die Pädagogik heißt das: durch inneres Erleben auf Seiten des Lehrers zum inneren Erleben auf Seiten des Schülers. Oder mit LINDES Worten: „Der Lehrer muß selbst empfinden, wovon er will, daß es die Schüler empfinden sollen“, an anderer Stelle spricht LINDE vom „Parallelismus des Seelenlebens zwischen Lehrer und Schüler. Der Lehrer lehrt nicht sowohl, als er lebt vor, und der Schüler lernt nicht sowohl als er lebt nach“ (LINDE 1922, S. 66, 71). Je tiefer der Lehrer empfinde, desto größer die Chancen, auch tiefe Empfindungen auf Seiten des Schülers auszulösen. Neben dem von ZILSEL diagnostizierten Übertragungsmodell finden sich in LINDES Schrift auch jener Kult der Tiefe, den ZILSEL als charakteristisch für die Persönlichkeitsreligion beschreibt.

Die Fähigkeit des Lehrers, das persönliche Empfinden als Mittel im Unterricht einzubringen, wird eher als Kunst denn als Wissenschaft bezeichnet und als der „fruchtbare Moment“ des Unterrichtsgeschehens gesehen: „Unseren Inspektoren, Direktoren und Rektoren ist vielfach das Geheimnis noch gar nicht aufgegangen, daß der fruchtbare Moment jeder unterrichtlichen Darbietung nur der ist, wo der Lehrer sich selbst darbietet“. Indem der Lehrer sich selbst darstellt und dadurch diesen fruchtbaren Moment bei seinen Schülern hervorruft, ist er schöpferisch und damit Künstler. „Hier sollte nun vorerst einmal das eine klar herausgestellt werden, daß sich die Erziehung nahe mit der Kunst berührt, in dem Sinne als hier wie dort nur ein inneres wie ein äußeres schöpferisches Tätigsein, nur eine Darstellung der Persönlichkeit zum Ziel führt“. Das Modell für den Erzieher ist der Künstler, in diesem Zusammenhang bezieht LINDE sich wiederholt auf LANGBEHNS „Rembrandt als Erzieher“ (1890).⁵ LINDE schreibt über den Erzieher als Künstler:

5 Zu LANGBEHN siehe BILSTEIN 1991.

„Dem wahren Erzieher muß alles Stoffliche ein Persönliches geworden sein“. Das Werk tritt hinter die Person zurück, wie ZILSEL für den Persönlichkeitskult bemerkt, und der Stoff hinter den Lehrer. Auch wenn die Pädagogik sich damit gegen die ganze Welt stelle, müsse man nicht die Arbeit des Lehrers, sondern den Arbeiter – also die Person – beurteilen:

„Es mag dies vorerst noch widersinnig klingen; denn überall in der Welt schätzt man doch den Mann nach dem, was er leistet, ohne sonst viel danach zu fragen, was und wie er ist. Aber wenn dies auch auf der ganzen Welt so wäre: in der Erziehung ist es eben anders; da kommt es ganz vorzugsweise auf die Persönlichkeit des Erziehers an, – eben weil es sich um Bildung von Persönlichkeiten handelt, und weil der Erzieher hauptsächlich durch das wirkt, was er ist. Sein Personenleben ist seine Leistung“.

Jener anti-professionelle Habitus wird letztlich religiös begründet, und zwar mit der Formel: Glauben statt Wissen. „Und doch ist das Beste, was der Mensch sein nennt ..., nicht sowohl ein Wissen als vielmehr ein Glauben, eine religiöse, künstlerische, wissenschaftliche Überzeugung“ (LINDE 1922, S. 11, 20, 90). Erziehung wird damit als das Gegenteil von Professionalität, Sachlichkeit und Rollenhandeln konzeptioniert.

Bei LINDE findet sich jene Konstellation, die für OELKERS die Reformpädagogik charakterisiert: Die Entwicklung der Persönlichkeit überdeckt das Wissen (OELKERS 1996). Diese Position steht bei LINDE deutlich in einem Zusammenhang mit den religiösen Implikationen des Persönlichkeitskults. Religiös konnotiert wird auch jener fruchtbare Moment, in dem sich etwas von dem Erleben des Schülers auf den Lehrer überträgt, denn LINDE nennt dies die „Weihestunde“. Je tiefer das Empfinden des Lehrers, desto größer die Chance für die „Weihestunde“, für die Übertragung der Empfindung des Lehrers auf den Schüler. In diesen „Weihestunden“ wird auch für LINDE der Lehrer zum Priester, zum Führer: Wenn der Lehrer seinen Unterricht „lebensvoll gestaltet“, ist er schöpferischer Künstler und kann „uns allen hierin als Muster und als Führer dienen“.

Indem die „Weihestunde“ aufs Gemüt zielt, trägt sie zur Erziehung der sittlich-christlichen Persönlichkeit bei, denn diese entsteht nur, wo der Samen des Gemütes genährt und gepflegt wird. Damit der Unterricht zur „Weihestunde“ wird, muß er vor allem anschaulich in dem oben beschriebenen Sinne sein. Für LINDE soll jeder Unterricht zur „Weihestunde“ werden – eine Konstruktion, die auch bei anderen Reformpädagogen, etwa bei den Gutachten zur Denkschrift der Bremer Lehrervereinigung, bei LIETZ und bei KEY, begegnet. Gleichwohl beschäftigt sich LINDE im zweiten Teil seiner Schrift

auch explizit mit dem Religionsunterricht, mit biblischer Geschichte und mit religiöser Poesie.

In diesem Zusammenhang polemisiert LINDE erneut gegen eine Orientierung am Wissen. „Aber Wissen ist keine Religion und Religion kann nicht gelernt werden. Religion ist die Sehnsucht des Herzens nach einem Unendlichen, Überweltlichen, Über-Alles-Erhabenen, in welchem es sich fest verankert weiß ... sie ist das dunklere oder hellere Bewußtsein von ihrem göttlichen Ursprung“, Religion ist, in der Tradition des romantischen Religionsverständnisses, Religion des Herzens, und sie läßt sich – wie SCHLEIERMACHER 1799 betont hatte – nicht lehren (SCHLEIERMACHER 1799). Aus diesem Grunde lehnt LINDE auch das Auswendiglernen des Katechismus im Religionsunterricht ab. Statt dessen wird der Katechismus als Zeugnis einer von Christus ergriffenen „gewaltigen, kindlich-gläubigen und schöpferischen Persönlichkeit“ verstanden. Nur die Persönlichkeit des Lehrenden könne „retten vor aller weitergehenden Auflösung und Verflüchtigung konfessionell-konkreten Christentums“. Schließlich konvergieren bei LINDE „Persönlichkeitspädagogik“ und religiös-christliche Erziehung in der Seelsorge. „Religion ist nur, wo Gemüt ist, und Gemüt ist nur, wo Religion ist. Daher steht unsere Persönlichkeitspädagogik im Dienste der Religion, wie umgekehrt die Kirche die Religion nicht mehr wahrhaft zu pflegen vermag, wenn sie nicht auch, in gewissem Sinne nur an den Erwachsenen, Persönlichkeitspädagogik treibt, nämlich Seelsorge“. Über den Begriff der Persönlichkeit werden hier Pädagogik und Seelsorge parallelisiert (LINDE 1922, S. 129 ff.). Pädagogik tritt die Nachfolge der Theologie an, und der Lehrer wird damit zum Seelsorger. In Übereinstimmung mit der protestantischen Theologie bestimmt LINDE die Idee der Persönlichkeit als genuin christlich-protestantisch: „... ja die christliche Religion ist recht eigentlich eine Persönlichkeitsreligion“. Und schließlich wird die Persönlichkeitsbildung in Schule und Kirche mit Erlösung in Zusammenhang gebracht. „Die Erlösung, die die Kirche will, und die Erziehung, die die Schule will, treffen sich in dem Begriff: Persönlichkeitsbildung durch Persönlichkeit“. Am Ende gibt es für Schule, Unterricht und Erziehung ein Modell, auf das zurückgegriffen wird: „Christus, der Erlöser wird auch der vornehmste Erzieher der Schüler“. Wie stark LINDE sich dem Protestantismus verpflichtet sieht, zeigen auch seine Distanzierungen vom Katholizismus. Im Zusammenhang mit Überlegungen zum alten Testament distanziert er sich zudem vom „jüdischen Nationalcharakter“, der das alte Testament geprägt habe (ebd., S. 133 ff.).

Auch im Geschichtsunterricht sollen die Personen und Helden eine wichtige Rolle spielen, die Ereignisse sollten nie die Personen überwuchern, die

„den ruhenden Pol in der Erscheinungen Flucht“ bilden. Im Vordergrund des Geschichtsunterrichtes soll das Erleben der Personen stehen. Geschichte soll in Bildern und Geschichten reden, dadurch sinnlich sein und auf das Gemüt der Schüler wirken. Geschichten und Anschaulichkeit sollen gleichfalls beim naturkundlichen Unterricht vorrangig sein. Auch im Kontext der Ausführungen über den naturkundlichen Unterricht kehrt jene anti-professionelle Formel wieder, wonach „die Tiefe der Empfindung“ wichtiger sei als das Wissen und das Experiment. Einmal mehr wird der anti-wissenschaftliche Impuls religiös begründet:

„Wir können Gott niemals auf wissenschaftlichem Wege finden, – wenigstens auf dem Wege nicht, den die heutige Wissenschaft wandelt, auf dem Wege der sinnlichen Wahrnehmung, des Experiments, des Mikroskops, der Röntgenstrahlen und der logischen Beweisführung. Wohl aber auf dem Wege des liebevollen Sichversenkens in die Natur!“

Zur Persönlichkeitsbildung sollen schließlich auch Lektüre und Sprachunterricht beitragen. Orthographie, Grammatik und Stillehre würden nicht in den Dienst der Persönlichkeitspädagogik treten, wohl aber ein Unterricht, der den Inhalt der Sprache und ihren Lebensgehalt erfasse. Auch hier geht es wieder um das Mitfühlen und das „Insichnachschaffen von Stimmungsgehalten“. Gegen das gelehrte Hochdeutsch wird, ganz biedermännisch, das „Volk- und Hausdeutsch“ gepriesen. Nicht nur die Herzensbildung wird als genuin deutsch beschrieben und „nationalisiert“, sondern auch die deutsche Schrift, die „von keinem anderen Volke gebraucht, also eine Nationalschrift ist, in der sich, wenn auch schwer nachweisbar, ein Stück deutschen Charakters abspiegelt“ (ebd., S. 195 ff., 237).

„Die Entwicklung der Persönlichkeit“ soll vor allem durch die Beschäftigung mit den „Kulturgütern unseres Volkes“ stattfinden (ebd., S. 249). Das Postulat der Konzentration auf die Kultur trägt durchaus nationalistische und völkische Züge. Teil der als genuin deutsch typisierten Herzensbildung sind die protestantische Religiosität sowie die Bedeutung der Poesie und auch die Naturreligion. Daß „die innige Verflechtung des religiösen und des übrigen Kulturlebens“ charakteristisch für das deutsche Volk sei, vertritt neben LINDE auch GAUDIG (GAUDIG 1930, S. 112).

Die Analyse von LINDES „Persönlichkeitspädagogik“ macht deutlich, wie eng die Idee der Erziehung zur Persönlichkeit mit Fragen der Religion, des Christentums und der Rettung der deutschen und der „abendländischen Kultur“ verbunden ist. Daß LINDE sich bei seinen Referenzen und Literaturangaben stark auf die „Christliche Welt“ bezieht, erstaunt nicht. In dieser Zeit-

schrift wird die Debatte um die „Persönlichkeit“ intensiv geführt. LINDES „Persönlichkeitspädagogik“ versteht sich explizit als Programm zur Bewältigung einer Krise, die durch Industrialisierung, Technisierung, Globalisierung („Weltverkehr“) und Materialismus über die abendländische Kultur gekommen sei. Nur indem die christlich-sittliche Persönlichkeit durch Erziehung garantiert wird, bleiben die Fundamente der alten Welt und der abendländischen Kultur erhalten. Die Persönlichkeit soll eine Konstanz des Alten im Neuen garantieren. Für die notwendige Stärkung der sittlichen Persönlichkeit kann nach LINDE auch die Orientierung an anderen Religionen hilfreich sein. LINDE beschließt sein Buch mit folgendem Passus:

„Es ist die Frage unserer abendländischen Kultur überhaupt, die wir hier berühren. Daß wir mit dieser in einer Krise angekommen sind, die nicht nur die im Weltkrieg unterlegenen, sondern auch die Sieger-Völker ergriffen hat, ist klar. Was uns an äußeren Gütern reich gemacht hat – Industrialismus, Technik, Handel, Weltverkehr, Spekulation, kurz, der Materialismus, die nur auf fieberhaftes Jagen nach Gewinn und Genuß bedachte Denkart –, das hat uns auch gestürzt und wird uns dem Untergang zuführen, wenn wir ihm nicht durch eine Kultur ganz anderer Art, durch Pflege unserer eingeborenen innern Güter ein hinlängliches Gegengewicht zu bieten vermögen. Vielleicht wird uns eine nähere Bekanntschaft mit dem Orient und seiner beschaulichen Kultur – Erscheinungen wie Theosophie und Buddhismus auf europäischem Boden, oder auch der Siegeszug eines Rabindranath Tagore durch die Hauptstädte unseres Kontinents legen solche Gedanken nahe – diese Kursänderung erleichtern. Sie schon in der Jugend und dem kommenden Geschlecht anzubahnen, dies und nichts anderes soll die Aufgabe der Persönlichkeitspädagogik sein. Wir brauchen dazu übrigens keinen andern asiatischen Impfstoff als den wir bereits unserem germanischen Volkskörper einverleibt haben: das Christentum wie es sich in der Persönlichkeit seines Urhebers darstellt“.

LINDES Text ist in mehrfacher Hinsicht exemplarisch für pädagogische und reformpädagogische Debatten um 1900: Er konzentriert sich auf die Kultur, und er distanziert sich von einer Ausrichtung des Unterrichtes auf die Verstandesbildung. Dies wird in Zusammenhang mit einer Kulturkritik gebracht, die sich von Rationalität, Nüchternheit und Materialismus distanziert. Diese Distanz wird wiederum als typisch „deutsch“ bezeichnet. Gefühl statt Verstand, Glaube statt Wissen, Anschauung statt Begriff, so lauten die Formeln. Die Orientierung am Gefühl und an der Anschauung wird nicht nur als deutsch, sondern auch als „kindgemäß“ bezeichnet. Diese Ausrichtung sowie die Konzentration auf die Personen, hinter die das Wissen zurücktritt, führen zu einem Konzept, das Pädagogik als Seelsorge versteht und das zugleich mit einer Rettungsvision in Verbindung gebracht wird.

Da der Begriff der „Persönlichkeitsbildung“ eine ethische Dimension impliziert, wird er auch nach 1900 immer wieder unter Einschluß einer religiösen Dimension verwendet: etwa wenn WILHELM FLITNER fünfzig Jahre spä-

ter in seiner „Allgemeinen Pädagogik“ im Zusammenhang mit der Person und der Persönlichkeit von einem „transzendenten, göttlichen Anspruch“ schreibt, dem gegenüber die Person verantwortlich ist (LÜTH 1991; FLITNER 1950, S. 48 f.).

Für die Forderungen nach „Erziehung zur Persönlichkeit“ und Persönlichkeitsbildung um 1900 und die Verknüpfung von Persönlichkeit und Religiosität läßt sich insgesamt die folgende Typologie entwerfen:

- (1) Die sittliche Persönlichkeit wird mehr oder weniger fest im konfessionell gebundenen Christentum verankert: Dies trifft für LINDE, für PAULSEN, für GERTRUD BÄUMER (BÄUMER 1910) und vermutlich auch für LIETZ und GAUDIG zu, auch wenn LIETZ' Religiosität durchaus völkische Züge trägt (BAADER 2002). Gleichwohl sind die Konsequenzen, die daraus für die Frage nach dem schulischen Religionsunterricht gezogen werden, höchst unterschiedlich.
- (2) Die sittliche Persönlichkeit wurzelt im liberalen Kulturprotestantismus, der sich positiv auf einen protestantischen Freiheitsgedanken bezieht, sich aber von der lutherischen Kirche distanziert. Diese Position vertritt etwa Ludwig GURLITT, für den jedoch die Bibel ein wichtiger Bezugspunkt in Fragen der Sittlichkeit bleibt (KOERRENZ/COLLMAR 1994, S. 52 f.).
- (3) Die sittliche Persönlichkeit wird als im emphatischen Sinne religiöse Persönlichkeit konzipiert, die allerdings nicht unbedingt konfessionell gebunden ist, sondern sich auch an neu-religiösen Formen orientiert: Dies ist bei KEY der Fall, bei GEHEEB und WYNEKEN oder auch bei HEINRICH SCHARRELMANN, dessen Argumentation mystische und buddhistische Elemente aufweist. Diese Orientierung an neu-religiösen Formen schließt die Bezugnahme auf das Christentum keinesfalls aus.

Deutlich wird, daß pädagogische Ansätze, die die Erziehung zur Persönlichkeit in den Vordergrund stellen, wie dies die Reformpädagogik auszeichnet, die Frage nach der Religion anders stellen müssen als die, denen es in erster Linie um Wissensvermittlung geht. Dabei scheint es, als werden die Debatten um die religiöse Persönlichkeit und die kulturkritischen Hoffnungen, die sich auf eine Erlösung der Kultur durch die religiöse Persönlichkeit richteten, vor dem Ersten Weltkrieg mit einer besonderen Intensität geführt.

4 Persönlichkeitskult als Geniereligion: Edmund Zinsel

Eine umfassende Kritik des modernen Persönlichkeitsbegriffes legte EDMUND ZISEL mit seiner Schrift „Die Geniereligion. Ein kritischer Versuch über das moderne Persönlichkeitsideal, mit einer historischen Begrün-

„dung“ im Jahre 1918 vor. ZILSEL hatte Physik, Mathematik und Naturlehre studiert, unterrichtete Philosophie und Physik, sowohl an der Schule als auch an der Volkshochschule. Der Volkshochschule widmete er 1926, drei Jahre nach Ablehnung seiner mit „Beiträge zur Geschichte des Geniebegriffes“ betitelten Habilitationsschrift, eine weitere Schrift zum Geniebegriff. ZILSEL war nicht nur in der Wiener Volksbildungsbewegung engagiert, sondern setzte sich auch aktiv für Schulreformen ein. ZILSEL, Jude und Sozialdemokrat, hatte an der Universität Wien mit seiner Habilitationsschrift um die Erteilung der *venia legendi* für das Gesamtgebiet der Philosophie nachgesucht. An der Ablehnung seiner Habilitation war der Ordinarius für Pädagogik, ROBERT MEISTER, ein eifriger Gegner der österreichischen Schulreform, maßgeblich beteiligt. ZILSEL wurde 1938 aus dem österreichischen Schuldienst entfernt und emigrierte im gleichen Jahr mit Frau und Sohn zunächst nach England und dann in die USA, wo er 1944 Selbstmord beging.

ZILSELS Kritik am Kult der Persönlichkeit bezieht sich unter anderem auf die Pädagogik und die Schule, der er zum Vorwurf macht, daß sie an der zeitgenössischen Helden- und Genieverehrung partizipiere (ZILSEL 1918, S. 163). In diesem Zusammenhang argumentiert ZILSEL anthropologisch-psychologisch: die Schule mißbrauche die „liebende Ehrfurcht“, die Kinder zunächst ihren Eltern, dann Lehrern, Erziehern und sonstigen Autoritäten entgegenbrächten und schlage so „eine Brücke“ zur gesellschaftlichen Helden- und Genieverehrung, die ZILSEL für außerordentlich problematisch hält. Seine Schrift läßt sich an vielen Stellen als Gegenentwurf zu KEY lesen: ernennt diese das GOETHE-Zitat „das höchste Glück der Erdenkinder sei die Persönlichkeit“, zu ihrem Motto, so greift ZILSEL genau diese Vorstellung an, indem auch er auf jenes GOETHE-Zitat zurückgreift (ebd. u. S. 229). Ein besonderer Vertreter des von ihm abgelehnten Persönlichkeits- und Geniekultes ist für ZILSEL THOMAS CARLYLE, auf den sowohl KEY als auch LIETZ sich positiv beziehen.

ZILSELS Hauptvorwurf gegen den Persönlichkeitskult ist, daß er, mit seinem Ideal von der tiefen oder starken Persönlichkeit, eine hierarchische Differenz zwischen Menschen herstelle. Die hierarchische Differenz als geistesaristokratische Denkfigur, die die Persönlichkeit von der Menge unterscheidet, ist für ihn Ausdruck tiefster Unmenschlichkeit. Ein halbmetaphysisches Ideal von Menschenverehrung und Menschenverachtung sei nicht zu rechtfertigen, der Begriff der genialen Persönlichkeit und der Tiefe stelle eine „arge Gefahr für unser Zeitalter“ dar:

„... daß ein Mensch über einen anderen Menschen bloß aufgrund eines halb-metaphysischen Begriffes wie den der tiefen Persönlichkeit verächtlich ein Werturteil abgibt, ohne sich vorher im Spiegel zu besehen und ein wenig zu zweifeln, das ist Ausdruck einer Gesinnung, die zwar in der heutigen Literatur allgemein verbreitet ist, die sich letzten Endes aber immer in Unmenschlichkeit entladen muß“.⁶

Am Anfang von ZILSELS Kritik des Geniebegriffes steht zunächst dessen historische Rekonstruktion: das Barock des 17. Jahrhunderts habe ihn vorbereitet, die Stürmer und Dränger seien ihm nahegekommen, die Romantik habe ihn schließlich erfunden, SCHOPENHAUER ihm die Leidenschaft eingehaucht und in den letzten Jahrzehnten sei er vor allem von CARLYLE, WAGNER, CHAMBERLAIN und WEININGER vertreten worden. ZISEL verweist immer wieder auf die religionsähnliche Natur des Geniebegriffes, die es möglich mache, daß etwa DAVID FRIEDRICH STRAUß die Verehrung klassischer Dichter und Helden als Konfessionsersatz vorschlagen könne: eine Argumentationsfigur, die – wie eingangs gezeigt – in der Reformpädagogik stark vertreten ist (ebd., S. 52 f.).

ZISEL argumentiert sowohl religions- als auch massenpsychologisch und bringt das Genedogma in Zusammenhang mit religiöser Unsterblichkeitssehnsucht. Diese diskutiert er in Verbindung mit dem sogenannten Nachweltsglauben, wonach es vor allem die Nachwelt sei, die sich zum Richter darüber erhebe, wer eine große Persönlichkeit gewesen sei (ebd., S. 64 ff.).

Eine religiöse Dimension sieht ZISEL auch in der Vorstellung vom „verkannten Genie“. Diese, die er in Zusammenhang mit einer religionsbildenden Kraft des Leides bringt, impliziere eine Erlösungsidee. Er interpretiert den Geniekult als Kind des „religiösen Verfalls“, als religiösen Kult, der an die Stelle der Religion getreten sei (ebd., S. 72, 78, 88). Bei seiner Ideologiekritik hebt ZISEL die zentralen Widersprüche des Persönlichkeitskultes hervor. Dabei argumentiert er aus historischer, religionskritischer und psychologischer Perspektive und kritisiert den „Heroismus der großen Männer“.

In eine enge Verbindung mit dem Persönlichkeitskult bringt er außerdem den Begriff des „Erlebnisses“, auf dessen Zusammenhang mit dem Persönlichkeitskult auch MAX WEBER 1919 hingewiesen hat (WEBER 1994, S. 29).⁷ Auch dieser Begriff wird häufig unter Einschluß einer religiösen Dimension verwandt, die ihre Wurzeln ebenfalls in der protestantischen Kultur hat. Die große oder starke Persönlichkeit, so ZISEL, solle tief sein. Der große Gedanke werde vom Genie nicht nur gedacht, sondern auch gefühlt und erlebt. Der

6 ZISEL, Klappentext zu obiger Ausgabe, die Textstelle befindet sich nicht in ZISEL 1990.

7 Zum „Erlebnis“ bei MAX WEBER siehe HETTLING 1997.

Persönlichkeitskult personalisiere das Denken, indem er alles auf die Person beziehe: die Wahrheit beziehe sich auf den Gedanken, die Tiefe hingegen auf die Person. Diese Konzentration auf die Person führe dazu, daß zwischen Werk und Person nicht unterschieden werde.

Der Geniekult, der die Gefühle und das Erleben in den Vordergrund stellt, arbeite mit der Vorstellung, daß die Gefühle der Persönlichkeit auf die abfärben, die mit ihr in Berührung kommen, er spricht hier von einer „unscharfen Gefühlsübertragung“ (ZILSEL 1918, S. 92, 95, 119, 107). Das Persönlichkeitserlebnis stehe im Zentrum des gesamten Geniekultes. Durch das suggestive Persönlichkeitserlebnis verschmelze das Ich mit dem Anderen, dem Du: „Dieses bis zur Suggestion gesteigerte, unser eigenes Icherlebnis überflutende Dugefühl ist aber das suggestive Persönlichkeitserlebnis“. Dieses Verschmelzungsgefühl bringt ZILSEL wiederum in einen Zusammenhang mit religiösem Erleben, etwa mit der Reliquienverehrung (ebd., S. 151) und der Funktion von Priestern, die in einer besonderen Nähe zum Heiligen stehen. Die bevorzugten Verehrer einer Persönlichkeit entsprechen, so ZILSEL, den Priestern. In diesem Zusammenhang kritisiert er das Verständnis des Lehrers als Priester. Der eigentliche Antrieb für den Persönlichkeitskult, oder wie ZILSEL es auch nennt, die weltliche Heldenverehrung, sei der Trieb nach Erhöhung der eigenen Geltung, die die Basis für das Priestergefühl sei (ebd., S. 133, 151, 168).

„Es mag also Weise und Dummköpfe, Künstler und Stümper, fähige und unfähige Leute, wuchtige und kleinliche Charaktere geben: wir wollen alle Verschiedenheiten zugeben, wir wollen von unseren Mitmenschen lernen, wollen ihnen danken, mit ihnen fühlen und über sie lachen, wir wollen mitspielen und zuschauen: aber von niemandem wollen wir uns weismachen lassen, daß wir sie zu verehren haben. Die Menschenverehrung wollen wir uns abtun; verehrungswürdig ist nur die Sache und der gute Mensch – den uns noch keine Mutter geboren hat“.

Da für ZILSEL die Heldenverehrung einem anthropologischen Grundbedürfnis entspricht, kommt es eher darauf an, diese zu bremsen als sie zu steigern: „da Heldenverehrung einem lebhaften Trieb der Menschen entspringt, der viel eher einer Hemmung bedürftig erscheint als einer Anfeuerung, werden Parteihelden von ihren Parteien, Künstler von ihren Jüngern, Schulhäupter von ihren Schülern bewundert und verehrt werden, auch wenn das formale und parteilose Genieideal, die Religion der schöpferischen Persönlichkeit längst vergessen sein wird“ (ebd., S. 178, 191).

Gegen die „Religion der Persönlichkeit“ setzt ZILSEL ein Personenkonzept, das an einem menschlichen Maß, an Sachlichkeit und Werkgerechtigkeit orientiert ist. „Der getreue und ehrliche Werkmeister, der Sachverständige, der ehrliche und sachliche Mensch, das ist ein Ideal, das jeden von uns

bei der Hand ergreifen und weiterführen kann, so weit ihn eben seine Kräfte tragen“. Bemerkenswert ist allerdings, daß auch ZILSELS Gegenkonzept der Religion nicht ganz entkommt:

„Und wenn es je gelingen könnte, alle Tatsachen, alle Erlebnisse, selbst unser innerstes Ichgefühl restlos zu rationalisieren, dann wäre das unerreichbare Ziel erreicht, die Wahrheit wäre gefunden, die Welt und das Ich wäre zur *Sache* geworden. Dieses unerreichbare Ziel der Sache mag mystisch erscheinen, aber dennoch liegt es weit ab von der Sucht, das Ich ins Metaphysische emporwachsen zu lassen“ (ebd., S. 190, 221).

Bemerkenswert an ZILSELS Schrift mit ihrer Kritik an der hierarchischen Differenz zwischen Menschen, die den Persönlichkeitskult kennzeichnet, ist die durch und durch demokratische Orientierung des Verfassers. Und noch etwas unterscheidet ihn von den genannten anderen Texten: sein Humor. ZILSELS Ablehnung von Ideologien der Ungleichheit und die Orientierung an Sachlichkeit und Sachangemessenheit verdanken sich vermutlich dem Milieu seiner Herkunft und Sozialisation: seiner Distanz zum Kulturprotestantismus und seiner naturwissenschaftlichen Ausbildung. Der Kritiker der Persönlichkeitsbildung ZILSEL entstammt weder einem protestantischen Milieu noch einem ausschließlich geistes- und kulturwissenschaftlichen.

5 Fazit

Die Debatte um die schulische Persönlichkeitsbildung um 1900 ist eng mit der über Religiosität verbunden, denn es wurde danach gefragt, ob die „sittliche Persönlichkeit“ zugleich eine religiöse Persönlichkeit sein sollte. Reformpädagogische Erziehungskonzepte, die den „ganzen Menschen“ erziehen wollen, müssen die Frage nach der Religion anders stellen als solche, die darin nicht die primäre Aufgabe von Schule sehen. Ansätze, die eher die Wissensvermittlung ins Zentrum stellen, wie bei ZILSEL, zeigen sich skeptisch gegenüber den religiösen Konnotationen der Persönlichkeitsbildung. Der hohe Stellenwert der Idee der Persönlichkeit und die Verknüpfung von Persönlichkeit und Religiosität, die in der Position gipfelt, Persönlichkeit sei immer schon ein religiöser Begriff, haben ihre Wurzeln im Protestantismus und im Kulturprotestantismus.

Darin, wie die religiöse Persönlichkeit aussehen soll, unterscheiden sich reformpädagogische Konzepte. Ist von „Persönlichkeitsbildung“ als Aufgabe von Schule die Rede, so müssen wir durchaus verschiedene Konzepte unterscheiden. Die Frage nach der „Erziehung zur Persönlichkeit“ ist eng mit der Frage nach der Lehrerpersönlichkeit verbunden. Denn, so die Positionen bei LINDE, BONHOFF, LIETZ, KEY u.a.: Zur Persönlichkeit kann nur die authenti-

sche Persönlichkeit erziehen. Dabei fällt auf, daß die Lehrerpersönlichkeit nicht durch konkrete Kompetenzen und Fähigkeiten charakterisiert wird, die Rede ist vor allem vom Er- und „Vorleben“ oder „lebendiger Verkörperung“ des „Werde, der du bist“ (LIETZ 1897, S. 50–60; GEHEEB 1985, S. 32).

Die „Genese der Pädagogik aus dem Geist der Theologie“ sei unbestritten, bemerkt TENORTH (2000).⁸ Die Rekonstruktion der spezifischen Verknüpfung theologischer und pädagogischer Debatten über die schulische Persönlichkeitsbildung um 1900 zeigt, wie sich Prozesse der Verschiebung von der Theologie zur Pädagogik an der Jahrhundertwende vollzogen. Die Reformpädagogik um 1900 erhielt entscheidende Impulse aus den Debatten um Religion und Religiosität. Daß die inspirierende Mitte der Reformpädagogik die Kunsterziehungsbewegung gewesen sei, wie HERMANN RÖHRS im Anschluß an NOHL behauptet, darf deshalb bezweifelt werden (RÖHRS 1998, S. 102 ff.). NOHL begründet diese Position mit dem Erfolg von LANGBEHNS „Rembrandt als Erzieher“ (NOHL 1963, S. 31). Aber auch hinter LANGBEHNS Ruf nach dem Erzieher als Künstler steht die Frage nach der Religion. Die basale Ausgangsfrage ist nicht die nach der Kunst, sondern die nach der Religion. Sie ist eine der entscheidenden Fragen, auf die Reformpädagogik reagiert (BAADER 2002).

Die hier vorgenommene Kontextualisierung reformpädagogischer Positionen wirft auch eine neue Sicht auf NOHLS Diktum, daß die erste Phase der Reformpädagogik durch Debatten um die „Persönlichkeit“ bestimmt gewesen seien, die zweite, seit dem Ersten Weltkrieg, um die durch die „Gemeinschaft“ (ebd., S. 11, 16 f., 53). Diese Diskussionen waren nicht auf die Pädagogik beschränkt, sondern sie spiegeln und reproduzieren Debatten in breiteren Kontexten. Die Diskussion um 1900 über die Persönlichkeit etwa fand noch ihren Reflex in MAX WEBERS Text „Über Wissenschaft als Beruf“ aus dem Jahre 1919, in dem er den Ruf nach „Persönlichkeit“ und „Erleben“ kritisiert. Sowohl die „Persönlichkeit“ als auch das „Erleben“ bezeichnet WEBER als „Götzen“, deren „Kult“ sich überall breitmache (WEBER 1994, S. 29).

Dennoch scheint es tatsächlich so, als ob sich die Erlösungshoffnungen bis zum Ersten Weltkrieg eher auf die Persönlichkeit, nach dem Ersten Weltkrieg eher auf die Gemeinschaft gerichtet haben. Eine breitere Diskussion um den Gemeinschaftsbegriff fand, wie LINSE gezeigt hat, erst in der Weimarer Republik statt, nachdem zu der auf TÖNNIES zurückgehenden Kategorie der „Gemeinschaft“ die Kategorie des „Bundes“ hinzukam, die HERMANN

8 Zum Zusammenhang von Pädagogik, Religion und Theologie s. OELKERS/OSTERWALDER/TENORTH 2003.

SCHMALENBACH 1922 soziologisch ausformuliert hatte (LINSE 1998, S. 163 f.). NOHLS Phasenmodell hat also seine Entsprechungen in einem größeren Kontext und ist nicht auf die Pädagogik beschränkt, es ergibt sich nicht, wie NOHL behauptet, aus der Eigenlogik pädagogischer Reflexion. Auch die Idee der „Gemeinschaft“ wurde, genau wie die Idee der „Persönlichkeit“, in einem Zusammenhang mit dem Verlust religiöser Bindungen diskutiert.

Wer sich heute auf die reformpädagogischen Forderungen nach Persönlichkeit bezieht, sollte sich der religiösen, ästhetischen und heroisierenden, teilweise auch nationalistischen und völkischen Konnotationen der Debatten um 1900 bewußt sein. Dies gilt besonders für die Entwürfe der Lehrerpersönlichkeit und das Bild und Konstrukt des „Lehrers als Prophet“. Gegen genau diese verbreitete Vorstellung polemisiert schon MAX WEBER im Zusammenhang mit dem Hochschullehrer: Wenn der Prophet „nicht da ist oder wenn seiner Verkündigung nicht mehr geglaubt wird, dann werden sie ihn ganz gewiß nicht dadurch auf die Erde bringen, daß Tausende von Professoren als staatlich besoldete oder privilegierte kleine Propheten in ihren Hörsälen ihm seine Rolle abzunehmen versuchen“ (WEBER 1994, S. 66).

Quellen und Literatur

Quellen

- BÄUMER, G.: Probleme der religiösen Bildung. In: Zeitschrift für Jugendwohlfahrt und Jugendbildung (1910), H. 1, S. 14–19, S. 104–110. Abgedr. in: KOERRENZ/COLLMAR 1994, S. 89–98.
- BONHOFF, C.: Religiöse Erziehung. In: SCHREIBER, A. (Hrsg.): Das Buch vom Kinde. Berlin/Leipzig 1907, S. 211–215.
- COPEI, F.: Der fruchtbare Moment im Bildungsprozess. Berlin 1930.
- FLITNER, W.: Allgemeine Pädagogik. Stuttgart 1950.
- GANSBERG, F. (Hrsg.): Religionsunterricht? Achtzig Gutachten. Ergebnis einer von der Vereinigung für Schulreform in Bremen veranstaltete allgemeine deutsche Umfrage. Leipzig 1906 (Teildruck in: KOERRENZ/COLLMAR 1994).
- GAUDIG, H.: Die Schule im Dienste der werdenden Persönlichkeit. 3., verkürzte Aufl., Leipzig 1930 (1. Aufl. 1917. Teildruck in: KOERRENZ/COLLMAR 1994, S. 104–145).
- GEHEEB, P.: Die Errichtung der Andachten in der Odenwaldschule. In: Der neue Waldkauz. Zeitschrift der Odenwaldschule 1 (1927), H. 4, S. 40–45.

- DERS.: Die Odenwaldschule im Lichte der Erziehungsaufgaben der Gegenwart. (1931) In: *Oso-Hefte. Berichte aus der Odenwaldschule. Neue Folge* (1985), H. 9, S. 13–33.
- KEY, E.: *Der Lebensglaube. Betrachtungen über Gott, Welt und Seele.* Berlin 1906.
- DIES.: *Das Jahrhundert des Kindes.* (1900) Neu herausgegeben und mit einem Nachwort von U. HERRMANN. Weinheim 1992.
- LANGERMANN, J.: Gutachten zum schulischen Religionsunterricht 1906. Abgedruckt in: *KOERRENZ/COLLMAR 1994*, S. 42 f.
- LANGBEHN, J.: *Rembrandt als Erzieher.* (1890) 76. Aufl., Leipzig 1922.
- LIETZ, H.: *Emlohstobba. Roman oder Wirklichkeit.* Berlin 1897.
- DERS.: *Gründungsaufwurf von 1898.* In: DIETRICH, T. (Hrsg.): *Die Landerziehungsheimbewegung.* Bad Heilbrunn 1967, S. 15–17.
- DERS.: Gutachten zum schulischen Religionsunterricht 1906. In: *KOERRENZ/COLLMAR 1994*, S. 43–46.
- DERS.: *Religionsgeschichte.* In: DLEH. *Das elfte Jahr im DLEH.* Zweiter Teil. Leipzig 1909.
- DERS.: *Vom 28. April – 1. Juli 1898. Das erste und zweite Jahr im DLEH bei Ilsenburg.* Leipzig 1910.
- DERS.: *Die deutsche Nationalschule.* Leipzig 1911.
- DERS.: *Die ersten drei DLEH zwanzig Jahre nach der Begründung. Ein Versuch ernsthafter Durchführung deutscher Schulreform.* Veckenstedt 1919.
- LINDE, E.: *Persönlichkeits-Pädagogik. Ein Mahnwort wider die Methodengläubigkeit unserer Tage. Mit besonderer Berücksichtigung der Unterrichtsweise Rudolf Hildebrands.* (1897) 5., durchges. Aufl., Leipzig 1922.
- NOHL, H.: *Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie.* 6., unveränderte Aufl., Frankfurt a.M. 1963.
- PAULSEN, F.: *Väter und Söhne.* (1907) In: DERS.: *Gesammelte pädagogische Abhandlungen.* Stuttgart 1912, S. 498–501.
- SALOMON, A.: *Die Entfaltung der Persönlichkeit und die sozialen Pflichten der Frau.* (1905) In: DIES.: *Frauenemanzipation und soziale Verantwortung. Ausgewählte Schriften.* Hrsg. v. A. FEUSTEL. Bd. 1: 1896–1908. Berlin 1997, S. 253–261.
- SCHLEIERMACHER, F.: *Über die Religion. Reden an die Gebildeten unter ihren Verächtern.* (1799) Hrsg. v. G. MECKENSTOCK. Berlin 1999.
- WEBER, M.: *Wissenschaft als Beruf.* (1917) Schutterwald 1994 (Erstdruck in: *Geistige Arbeit als Beruf. Vorträge vor dem Freistudentischen Bund.* München/Leipzig 1919).
- WYNEKEN, G.: *Schule und Jugendkultur.* Jena 1919.
- DERS.: *Der Kampf für die Jugend.* Jena 1920.

DERS.: Wickersdorf. Lauenburg 1922.

DERS.: Was ist „Jugendkultur“? In: KINDT, W. (Hrsg.): *Schriften der deutschen Jugendbewegung*. Düsseldorf 1963, S. 116–128.

DERS./HALM, A. (Hrsg.): *Wickersdorfer Jahrbuch 1908. Abhandlung zum Programm der freien Schulgemeinde*. Jena 1909.

ZILSEL, E.: *Die Geniereligion. Ein kritischer Versuch über das moderne Persönlichkeitsideal, mit einer historischen Begründung*. (1918) Hrsg. und eingeleitet von JOHANN DVORAK. Frankfurt a.M. 1990.

Literatur

BAADER, M.S.: *Erziehung als Erlösung: religiöse Dimensionen der Reformpädagogik*. In: *Zeitschrift für pädagogische Historiographie* 8 (2002), H. 2, S. 89–97.

DIES.: *Transformationen des Religiösen: Religiöse Dimensionen der Reformpädagogik 1880–1950*. Habilitationsschrift, Ms., Universität Potsdam 2002 (a).

BILSTEIN, J.: *Pädagogik und Kulturkritik*. In: *Neue Sammlung* 31 (1991), S. 389–410.

BRINKMAIER, P.: *Evangelische Jungfrauenvereine*. Diss., Ms., Universität Potsdam 2003.

GRAF, F.W.: *Rettung der christlichen Persönlichkeit. Protestantische Theologie als Kulturwissenschaft des Christentums*. In: BRUCH, R. v. /GRAF, F.W./HÜBINGER, G. (Hrsg.): *Kultur und Kulturwissenschaften um 1900*. Stuttgart 1989, S. 103–132.

HETTLING, M.: *Das Unbehagen in der Erkenntnis. Max Weber und das „Erlebnis“*. In: *Simmel Newsletter* (1997), H. 7, S. 49–65.

KOERRENZ, R.: *Hermann Lietz. Grenzgänger zwischen Theologie und Pädagogik. Eine Biographie*. Frankfurt a.M. 1989.

DERS.: *Schule als Gemeinde*. Bernhard Hells schulpädagogische Schriften. Weinheim 1996.

DERS./COLLMAR, N. (Hrsg.): *Die Religion der Reformpädagogen. Ein Arbeitsbuch*. Weinheim 1994.

LEPP, N./ROTH, M./VOGEL, K. (Hrsg.): *Der neue Mensch. Obsessionen des 20. Jahrhunderts*. Ostfildern-Ruit 1992.

LINSE, U.: *Exkurs: „Gemeinschaft“ und „Gesellschaft“ von Ferdinand Tönnies bis Theodor Geiger*. In: KERBS, D./REULECKE, J. (Hrsg.): *Handbuch der deutschen Reformbewegungen 1880 bis 1933*. Wuppertal 1998, S. 161–166.

- LÜTH, CH.: Persönlichkeitsbildung und Lehrerbildung – Zu einem wechselnden Verhältnis. In: HOMFELDT, G. (Hrsg.): Ausbilden und Fortbilden. Krisen und Perspektiven der Lehrerbildung. Bad Heilbrunn 1991, S. 81–95.
- NÄF, M.: Paul Geheeb. Seine Entwicklung bis zur Gründung der Odenwaldschule. Weinheim 1998.
- NIPPERDEY, T.: Deutsche Geschichte 1866–1918. Bd. 1: Arbeitswelt und Bürgergeist. München 1990.
- OELKERS, J.: Die Reformpädagogik. Eine kritische Dogmengeschichte. Weinheim 1989, 3., erw. Aufl. 1996.
- DERS./OSTERWALDER, F./TENORTH, H.-E. (Hrsg.): Das verdrängte Erbe. Pädagogik im Kontext von Religion und Theologie. Weinheim/Basel 2003.
- OSTERWALDER, F.: Der Erzieher als nationaler Prophet. Nation, Seele, Kind und Entwicklung – liberale Theologie als Kontext deutscher Reformpädagogik. In: RÜLCKER, T./OELKERS, J. (Hrsg.): Politische Reformpädagogik. Bern 1998, S. 125–150.
- RETTNER, H.: Theologie, Pädagogik und Religionspädagogik bei Peter Petersen. Weinheim 1995.
- RÖHRS, H.: Die Reformpädagogik. Ursprung und Verlauf unter internationalem Aspekt. 5., erw. Aufl., Weinheim 1998.
- SCHMITT, H.: Gustav Wyneken als Reformpädagoge. In: Zeitschrift für Religions- und Geistesgeschichte 53 (2001), S. 240–255.
- TENORTH, H.-E.: Natur als Argument in der Pädagogik des 20. Jahrhunderts. In: BAADER, M.S./JACOBI, J./ANDRESEN, S. (Hrsg.): Ellen Keys reformpädagogische Vision. „Das Jahrhundert des Kindes“ und seine Wirkung. Weinheim 2000, S. 301–322.
- TRÖHLER, D.: The Discourse of German Geisteswissenschaftliche Pädagogik – a Contextual Reconstruction. Ms., Zürich 2003.
- UHLE, R.: Der Nietzsche-Kultus in der Wahrnehmung philosophischer Pädagogik – das Beispiel Friedrich Paulsen. In: NIEMEYER, CH./DRERUP, H./OELKERS, J./POGRELL, L. V. (Hrsg.): Nietzsche in der Pädagogik? Beiträge zur Rezeption und Interpretation. Weinheim 1998, S. 80–95.

Anschrift der Autorin:
PD Dr. Meike Sophia Baader
Institut für Pädagogik der Universität Potsdam
Postfach 601553, 14415 Potsdam
baader@rz.uni-potsdam.de

Sozialpädagogische Kindheitskonzepte in der Weimarer Republik

1 Einleitung

Kindheitsdiskurse mit einer sozialpädagogischen Intention wurden zu Beginn des 20. Jahrhunderts maßgeblich durch lebensreformerische, medizinische, schulpädagogische und sozialpolitische Debatten initiiert. Wie diese Diskurse in Deutschland und international verliefen, anhand welcher Themen und Problemlagen sie sich entzündeten und welche besonderen Maßnahmen schließlich in der Weimarer Republik attraktiv waren, ist Gegenstand dieses Beitrags. Dabei erfolgt eine Konzentration auf den Diskurs über Kinder und Kindheit im Kontext sozialreformorientierter und sozialdemokratischer Leitideen. In der Differenz zwischen Kindheit und Jugend ist es notwendig, diese politische Tradition sozialpädagogischer Arbeit stärker zu beleuchten. Für sozialpädagogische Kindheitskonzepte wirkten im ersten Drittel des zwanzigsten Jahrhunderts reformpädagogische und sozialreformerische Motive zusammen.

Im Zentrum des Beitrags steht deshalb der Konzeptbegriff. Die Analyse von Kindheitskonzepten ermöglicht es, das Ineinandergreifen unterschiedlicher Perspektiven auf Kindheit, auf die Bedingungen des Aufwachsens von Kindern sowie auf Kindheits- und Kinderbilder aufzuzeigen. Ein solcher Zugang muß über die disziplinären Grenzen der Sozialpädagogik hinausgehen, weil das Verständnis vom Pädagogischen ebenso wie das vom Sozialen heterogen und komplex war. In sozialpädagogisch angelegten Kindheitskonzepten der Weimarer Republik kumulierten Vorstellungen aus politischen, pädagogischen, rechtsphilosophischen, sozialtheoretischen und sozialreformerischen Kontexten. Eine Gemeinsamkeit bildete dabei der häufig diffus gedachte Begriff des Sozialen, der wiederum mit spezifischen Krisenwahrnehmungen korrespondierte. In der Relation eines analytischen Begriffs des Sozialen und der Krisensemantik liegt ein Zugang zur Diskursgeschichte der Kindheit und ihrem Verhältnis zu den sozialen Bedingungen des Aufwach-

sens. Im folgenden geht es demnach weniger um einen Beitrag zur Geschichte der Kindheit aus sozialpädagogischer Perspektive, sondern um einen kindheitstheoretischen Zugang zur Thematisierung des Aufwachsens unter komplexen Bedingungen und in einer als krisenhaft wahrgenommenen Zeit. Diese Auseinandersetzungen verliefen zu Beginn des zwanzigsten Jahrhunderts keineswegs willkürlich, schließlich hatte sich bereits ein grundlegendes Konzept von Kindheit ausgebildet, das sich mit dem Begriff des Moratoriums umschreiben läßt (ANDRESEN 2001). Kindheit als Moratorium enthielt eine räumliche Dimension des Schutzes und eine zeitliche der Entpflichtung. Damit verbunden waren Relationen von Schule und Familie, von Pflicht und Freizeit, die Problematisierung von Arbeit in der Kindheitsphase und die Kritik an besonderen Belastungen durch soziale Verhältnisse. Insbesondere die Nachkriegssituation spielte deshalb in den ersten Jahren der Weimarer Republik eine besondere Rolle sowie die sozialen Lebensbedingungen von Arbeiterkindern. In diesem Zusammenhang entstanden in Pädagogik, Medizin, Fürsorge und Politik Krisensemantiken, die Kinder und Kindheit zum Ausgangspunkt nahmen, darauf aber nicht beschränkt blieben. Vielmehr ließen sich soziale Probleme besonders scharf markieren und Zusammenhänge darstellen.

In der sozialen Thematisierung von Kindheit und der politischen Kritik an der Situation von Arbeiterkindern verschränkten sich nicht nur interdisziplinäre Überlegungen und Ansätze, sondern auch internationale Debatten, die weit ins 19. Jahrhundert zurückreichten. Das dominante Thema der Analysen war die Beschulung der Kinder, von der man sich auch eine sittliche Lebensbildung erhoffte und die der einseitigen Belastung und dem frühen Raubbau am Körper entgegenwirken sollte. Erreicht wurden in diesem Zusammenhang zudem die Einführung strengerer Gesetze sowie die Kontrolle ihrer Einhaltung durch eine Kooperation zwischen Schulbehörden, Geistlichen und Polizei. Im Verlauf des 19. Jahrhunderts verknüpfte man die Diskussionen über Fabrikarbeit mit Überlegungen zur Bekämpfung der Armut, verbunden mit der Sorge um eine Degeneration der Kultur. Bereits in diesen Auseinandersetzungen wurde insbesondere auf Erfahrungen und theoretische Zugänge aus England zurückgegriffen (ANDRESEN 2003a). Sozialpolitik, Nationalökonomie, Fürsorge und Volkswohlfahrt wurden in einen engen Zusammenhang gebracht, weil die Komplexität der sozialen Vorgänge wissenschaftliche, politische und publizistische Klärungsversuche nötig machte. In diesem Beitrag soll gezeigt werden, daß sozialpädagogische Kindheitskonzepte im Spannungsfeld von Arbeit, Bildung und Betreuung standen.

Auf die Einleitung folgt im zweiten Abschnitt die Analyse relevanter Rezeptionenlinien, die für Kindheitskonzepte im sozialpädagogischen Kontext wirksam wurden. Dabei geht es auch um das Aufzeigen internationaler, interdisziplinärer und politischer Zugänge und somit um den Nachweis von Kumulationen im Kindheitskonzept. Dies wird exemplarisch an der Auseinandersetzung der deutschen Sozialwissenschaftlerin und Sozialdemokratin HELENE SIMON mit ROBERT OWEN und der „Fabian Society“ gezeigt. Der dritte Abschnitt thematisiert die Differenz von Stadt und Land und ihre Bedeutung für Kindheitskonzepte am Beispiel der landwirtschaftlichen Kinderarbeit. Wiederum HELENE SIMON analysierte aus sozialwissenschaftlicher Sicht und unter Rückgriff auf empirische Studien diese spezielle Problematik. Im vierten Abschnitt stehen schließlich eine spezifische und in der Weimarer Republik verbreitete (sozial-)pädagogische Maßnahme, Kindererholung, und das jeweils zugrundeliegende Kindheitskonzept im Mittelpunkt. Dabei stellt sich die Frage, ob die Kindererholungsheime, von denen MARIE BAUM eines gegründet hat, primär aus sozialpädagogischer Perspektive und die Kinderrepubliken der sozialdemokratischen Kinderfreunde demgegenüber aus politischer zu betrachten sind, oder ob sich im Kindheitskonzept die kumulativen Zugänge abzeichnen und in der Sozialpädagogik semantisch niederschlagen.

2 Englische Sozialreformdebatten aus deutscher Perspektive

Die Auseinandersetzung mit englischen Verhältnissen, der englischen Politik und Sozialphilosophie hatte in Deutschland eine Tradition, an die auch die junge Sozialwissenschaft teilweise anzuknüpfen versuchte. Über den politischen, sozialwissenschaftlichen und -philosophischen sowie über den evolutionstheoretischen Weg gelangten englische Ideen schließlich in sozialpädagogische Kontexte. Ein Beispiel für diesen rezeptions- und wirkungsgeschichtlichen Kontext ist HELENE SIMON, deren Analysen zur Kinder- und Frauenarmut, Schulspeisung, Arbeiterwohlfahrt und Kinderarbeit nicht ohne ihre Verbindung zur „Fabian Society“, ihre theoretische und politische Auseinandersetzung mit ROBERT OWEN, WILLIAM GODWIN oder MARY WOLLSTONECRAFT und ihre Kontakte zu führenden englischen Sozialreformern wie BEATRICE und SIDNEY WEBB, die sie auch ins Deutsche übersetzte, zu denken sind.

Ebenso wie in der Frauenbewegung bemühte man sich auch in sozialwissenschaftlichen und sozialpolitischen Kontexten um den Anschluß an inter-

nationale Debatten und Forschungszusammenhänge. In diesem Sinne analysierte SIMON den historischen Prozeß der deutschen Sozialdemokratie als stete Aneignung englischer Ideen und formulierte die These, daß die deutschen Sozialdemokraten in ihren pädagogischen Vorstellungen auf OWEN zurückgehen; die sozialdemokratische Bewegung trage OWENS Stempel: „Die Erbin seiner Kritik ist sie, seiner ökonomischen Lehre, des kosmopolitischen Zugs seines Sinnens und Trachtens.“ (SIMON 1905, S. 337) Vor dem Hintergrund seiner philosophischen Überlegungen zur Bedeutung und Wirkung des Sozialen habe OWEN sich besonders mit Fragen der öffentlichen Erziehung und mit den persönlichen und sozialen Folgen von Arbeitslosigkeit beschäftigt. SIMON griff diese Engführung von Erziehungsreform und Arbeiterschutz auf, und machte sie für ihre sozialpädagogisch und -politisch angelegte Konzeption von Kindheit fruchtbar: „Allein Schulen sind zwecklos, wo die Kinderkraft die Beute gewerblicher Arbeit wird. Zwecklos, wo die Erwachsenen von früh bis spät im gleichen Dienste frohnden.“ (Ebd., S. 336)

OWEN habe kaum einen Aspekt der Armut, ihrer Ursachen und Bekämpfung außer acht gelassen, und vor allem die Betroffenheit der Kinder sei eines seiner zentralen Anliegen gewesen: „Das Kind vor allem – das eheliche und uneheliche – will Owen vor ungünstigen Einflüssen und Eindrücken schützen, für seine zukünftigen Lebenspflichten und die Behauptung seiner Lebensrechte wappnen, in eine Umwelt es bringen, die unverkümmerte Entfaltung gestattet.“ (Ebd.) Für SIMON kristallisierten sich in OWENS politischem Werk zum einen der Gedanke der Erziehung und der Schutz des Kindes, zum anderen aber die politische Vision einer „Klassenversöhnung“ heraus. Schließlich sah sie in OWEN auch einen Wegbereiter deutscher Lebensreform und brachte ihn mit ihrer eigenen Kritik am Moloch Großstadt in Verbindung. So habe auch die deutsche Gartenstadt ihre Wurzeln in der englischen Genossenschaftsidee. Bedeutung gewinne der in OWENS Genossenschaftskonzept verkörperte Drang nach Dezentralisation von Handel und Verkehr und in der Faszination für eine Gegenwelt zu der entnervenden und entsittlichenden Wirkung der Großstädte mit ihren Verrohungspotentialen der Jugend. Anhand ihrer Auseinandersetzung arbeitete SIMON das vor allem in der Weimarer Republik zur Geltung kommende Anliegen heraus, daß sich der politische und pädagogische Fortschritt an der Gestaltung von Kindheit und der Schaffung gerechter Bedingungen des Aufwachsens zu beweisen habe.

Während sich SIMON anhand von OWEN mit einer spezifischen Ausprägung des Sozialismus vertraut gemacht hatte und seine theoretische und politische Bedeutung für die deutsche Entwicklung auszuloten versuchte, sah sie in ihrem Anschluß an die „Fabian Society“ die Möglichkeit, konkreter und

zeitgemäßer Modernisierungskritik und -politik. In den 1880er Jahren begann sich die Gruppe der Fabians im Zuge von Transformationsprozessen innerhalb der spätviktorianischen Gesellschaft zu formieren. Dabei ging es den Protagonisten in dem industriell weit fortgeschrittenen Land um den Versuch einer Rationalisierung der sozialen und politischen Bereiche, um eine Neustrukturierung der sozialen Institutionen unter Rückgriff auf eine positivistische Sozialwissenschaft und in Distanz zur parlamentarisch-liberalen Tradition. Für SIMON und andere Zeitgenossen vertraten die Fabians ein modernes Politikverständnis, das einen Umgang mit den wissenschaftlichen, technischen und vor allem sozialen Bedingungen der Zeit zu versprechen schien. Dabei handelte es sich um eine Gruppe bürgerlicher sozialistischer Intellektueller, die die achtziger Jahre als Umbruchphase der englischen Gesellschaft wahrnahmen und deren Biographien ebenso wie deren politische Theorien vom Grunddilemma der spätviktorianischen Epoche zeugen: das Changieren zwischen Glaubensverlust und Neuorientierung, zwischen Fortschritt und sozialer Regression (WITTIG 1982). Auf die Gründung der Gesellschaft 1884 folgte eine langjährige Phase der Theoriebildung und Krisenorientierung, die mit der Publikation der „Fabian Essays in Socialism“ (1889) zu einem vorläufigen Abschluß kam.¹

Zu den bekannten und teilweise schillernden Mitgliedern zählten, neben BEATRICE und SIDNEY WEBB, u.a. GEORGE BERNARD SHAW, SIDNEY OLIVIER, HERBERT GEORGE WELLS, GRAHAM WALLAS und ANNIE BESANT.² Einige frühe Fabians wie OLIVIER oder WALLAS kamen aus der „University Settlementbewegung“ um „Toynbee Hall“, die im Umfeld der internationalen Geschichte der Sozialen Arbeit und Sozialpädagogik bedeutungsvoll war, was sich herausragend bei JANE ADDAMS zeigt (PINHARD 2003). Die Fabians opponierten gegen die Idee der Revolution zugunsten eines evolutionären Sozialismus, der unter anderem durch Erziehung überzeugen und die Gesellschaft verändern sollte. Zu den wichtigen Einflüssen, die sich die Fabians teilweise eklektizistisch aneigneten, gehörten maßgeblich der Positivismus COMTES, die politische Ökonomie MILLS, die Evolutionstheorie DARWINS und die Philosophie SPENCERS. Den wissenschaftlichen Experten aus der intellektuellen und professionellen Mittelklasse wiesen die Fabians eine zen-

1 Einige Mitglieder gingen aus der Freidenker-Gruppierung der „Fellowship of the New Life“ (1883) hervor.

2 Einen guten Überblick über die biographische Herkunft, die bei vielen evangelikal geprägt war, und den politischen und theoretischen Werdegang der Fabians liefert WITTIG in seiner Monographie über den englischen Weg zum Sozialismus (1982). Siehe auch B. WEBB 1926/1979.

trale politische Position im evolutionären Sozialismus zu. „Als der ideologische Orientierungsprozeß der Fabier zu Ende ging, trat ihr Sozialismus nur noch als pragmatische soziale Theorie hervor, die Fragen jenseits konkreter institutioneller Neuordnung nicht mehr berührte.“ (WITTIG 1982, S. 47) Unter dem Einfluß des englischen politischen Radikalismus, des „New Radicalism“ von JOSEPH CHAMBERLAIN und inspiriert durch die Ideen des amerikanischen Sozialreformers und -theoretikers HENRY GEORGE wandten sich die Fabians konkreten Reformprojekten zu und setzten sich so mit Erziehungsreform- oder Bodenreformprojekten auseinander. Hier knüpfte auch das Interesse der Sozialwissenschaftlerin HELENE SIMON an, indem sie unter Verweis auf die englische Praxis beispielsweise die Schulspeisung als Maßnahme zur Bekämpfung von Kinderarmut in Deutschland zu etablieren versuchte (ANDRESEN 2003a).

Die „Fabian Essays in Socialism“ (1889) stellen eine programmatische und theoretische Grundlage ihrer politischen Arbeit dar und machten die „Fabian Society“ bekannt. Die Essays sind durch die oben skizzierte vielfältige Verwurzelung gekennzeichnet, obwohl im Vorwort auf eine gemeinsame politische Herkunft und Intention verwiesen wird:

„The writers are all Social Democrats, with a common conviction of the necessity of vesting the organization of industry and the material of production in a State identified with the whole people by complete Democracy.“ (Fabian Essays 1889, S. IV)

Die Essays behandelten „The basis of Socialism“ in ihrer ökonomischen, historischen, industriellen und moralischen Dimension. Sie waren zugeordnet zu Grundlagen, Organisation und Übergang und thematisierten „The Organization of Society“ und das Verhältnis von Armut und Sozialismus sowie von Industrie und Sozialismus. Dabei interessierte die Autoren besonders der Transformationsprozeß zur sozialen Demokratie. Wirkungsgeschichtlich verband man fortan mit den Fabians die Thesen, daß mit der industriellen Entwicklung eine Ablösung vom Individualismus durch den Kollektivismus einher gehe, die ideale politische Organisation im Sozialismus, verstanden als demokratischer Kollektivismus, zu sehen sei und daß sich der Übergang zum Sozialismus evolutionär und mit politischen Mitteln vollziehe. In diesem Sinne analysierte SIDNEY WEBB die Grundlagen des Sozialismus unter Bezug auf die sozialevolutionistische Theorie HERBERT SPENCERS, während BERNARD SHAW den Einfluß von MILL, COMTE, DARWIN und MARX betonte. SHAW nahm die Gründung der „Fabian Society“ und die Veröffentlichung der Essays dezidiert zum Anlaß, den englischen Demokratisierungsprozeß

kritisch zu betrachten und Selektionsmechanismen und Privilegierungsstrategien herauszustellen:

„This is all but manhood suffrage; and it will soon complete itself as adult suffrage. However, I may leave adult suffrage out of the question, because the outlawry of woman, monstrous as it is, is not a question of class privilege, but of sex privilege.“ (Ebd., S. 187)

In „Industry under Socialism“ artikuliert ANNIE BESANT das Verhältnis von öffentlicher und privater Verantwortung für die in der Natur des Menschen steckenden Grundbedürfnisse:

„It should be added that children and workers incapacitated by age or sickness should receive an equal share with the communal employees. As all have been children, are at times sick, and hope to live to old age, all in turn would share the advantage; and it is only just that those who have labored honestly in health and through maturity should enjoy the reward of labor in sickness and through old age.“ (Ebd., S. 165)

SHAW schließlich formulierte die Hoffnung, daß sich durch die ökonomische Unabhängigkeit der Frau sowohl der Status des Kindes als auch die Stellung der Familie grundlegend verändern würde:

„One can say ... that the economic independence of woman, and the supplanting of the head of the household by the individual as the recognized unit of the State, will materially alter the status of children and the utility of the institution of the family.“ (Ebd., S. 200)

In Anlehnung an die politischen Überzeugungen der „Fabians“, deren Texte SIMON alle kannte, schlußfolgerte sie für deutsche Verhältnisse, daß es politisch und pädagogisch um das Verhältnis unterschiedlicher Verantwortungsbereiche gehe, daß in demokratischen Prozessen die Frage nach Legitimation und Mitbestimmung zentral sei und daß vor allem die staatliche Inpflichtnahme der Kinder durch den Schulzwang eine Entpflichtung von Arbeit ebenso nach sich ziehen müsse wie eine Verpflichtung des Staates gegenüber dem Kind. Die bei SIMON rekonstruierbare öffentliche Problematisierung der Kinderarbeit ging mit umfassenden Schulungsbestrebungen einher und stand zudem in einem gemeinwesenorientierten Kontext. In der Kinderarbeitsdebatte ging es um Entpflichtungen der Kinder zum Zwecke der Bildung und zugleich um die antizipatorische Inpflichtnahme des Kindes als zukünftigem Staatsbürger. Parallel dazu kam es aufgrund des Industrialisierungsgrades aber zu einer verschärften Inanspruchnahme der Arbeitskraft des Kindes. Diese Doppelspurigkeit, Entpflichtung und Schulung einerseits und

Beanspruchung kindlicher Arbeitskraft andererseits, kritisierten ab dem letzten Drittel des 19. Jahrhunderts Sozialisten ebenso wie bürgerliche Sozialreformer als eine beschämende Begleiterscheinung des Kapitalismus. Im Zuge der Industrialisierung und der sichtbar werdenden Folgeerscheinungen formierten sich in Deutschland kritische Lehrer aus unterschiedlichen politischen Lagern, um gegen die Ausbeutung der kindlichen Arbeitskraft vorzugehen. Diese Debatten standen in einer engen Beziehung zu den juristischen Auseinandersetzungen um das Kinderschutzgesetz von 1903. Insofern formierte sich an der Frage nach Kindheit und Arbeit ein neuer rechtlicher Rahmen von Kindheit als Moratorium, der von der Sozialpolitik stets mitbedacht wurde.

Die These, daß sozialpädagogische Kindheitskonzepte im Spannungsfeld von Sozialpolitik und Schulreform zu sehen sind, wird auch durch das sozialkritische Engagement einzelner Lehrerinnen und Lehrer sowie ihrer Verbände und Vereine gestützt. Sie bezogen sich in ihrer Kritik vielfach nicht nur auf Belange der Schulentwicklung, sondern auch auf außerschulische Aspekte des Aufwachsens. Nicht nur sozialistische, sondern auch Lehrkräfte aus dem nationalliberalen und kirchlichen Lager setzten sich mit der Frage der Kinderarbeit und den Konsequenzen aus der Arbeitsschutzgesetzgebung auseinander. Insbesondere unter den politischen Bedingungen im Kaiserreich und parallel zu reformpädagogischen Schuldiskursen kam es somit zu Auseinandersetzungen der Lehrerschaft, die auch für die Sozialpädagogik ihre Relevanz entfalten sollten.

3 Landwirtschaftliche Kinderarbeit im Licht sozialwissenschaftlicher Reflexion

Nicht wenige Lehrkräfte und Sozialpädagogen sahen im Kinderschutzgesetz, das 1904 in Kraft trat, einen Meilenstein für das „Jahrhundert des Kindes“. Mit dem Gesetz trat eine neue juristische Dimension in das Verhältnis von familialer und öffentlicher Verantwortung für das Aufwachsen. Die damit verbundenen Konflikte bekamen insbesondere Fabrikinspektoren und -inspektorinnen unmittelbar vor Ort zu spüren. Als solche war auch MARIE BAUM tätig, als sie im Großherzogtum Baden die Arbeitsbedingungen von Frauen und Jugendlichen überprüfte. Zudem mußte sie kontrollieren, ob das Kinderarbeitsschutzgesetz eingehalten wurde, bei Gewerbetreibenden und Eltern für Verständnis werben und Aufklärungsarbeit leisten. Vor dem Hin-

tergrund ihrer damaligen Erfahrungen reflektierte sie in ihrer Autobiographie über die Wirkung staatlicher Kontrolle auf häusliche Erziehung und über staatliche Einschränkungen elterlicher Macht. Im Schwarzwald, so BAUM, waren besonders in der Uhrenindustrie, in der Bürstenmacherei und der Holzschnitzerei Kinder unter zehn Jahren beschäftigt.

„Das Jahr 1904 hatte das Kinderschutzgesetz gebracht, mit dem zum ersten Male staatlicher Schutz den Schritt über die Schwelle des Hauses setzte, und es gehörte zu meinen Aufgaben, seine Bestimmungen in den hauptsächlichlichen Bezirken der Kinderheimarbeit einzuführen. Dabei stieß ich bei aller Vorsicht auf nicht geringen Widerstand. ‚Und wenn der Großherzog selber käme, – wie ich meine Kinder zu erziehen habe, lasse ich mir von niemandem vorschreiben!‘ Die Mütter, die, beide Arme in die Seite gestemmt, mich in dieser Weise abkanzelten, mögen nicht die schlimmsten gewesen sein. Und wie bitter nötig war doch das Gesetz!“ (BAUM 1950, S. 100)

Das Kinderschutzgesetz wurde als eine wichtige Etappe zur Sicherung eines modernen Kindheitskonzeptes angesehen, und diesen Erfolg konnten sich sowohl Reformpädagogen und Lehrer aus dem Umkreis reformorientierter Lehrervereine als auch Sozialwissenschaftler und -politiker zuschreiben. Alle Gruppierungen waren sich darin einig, einen Sieg für die moderne, geschützte Kindheit errungen und die soziale Lage einzelner Kinder entscheidend verbessert zu haben.

So wie sich die gesamte Kulturkritik auf Großstadtphänomene konzentrierte, wurde auch das in einer Fabrik arbeitende Großstadtkind zum Vermächtnis von Degenerationsprozessen, zum Symbol der kulturellen Befreiung und der Überwindung von Krisen, wohingegen das behütete, bürgerliche Großstadtkind andere Leiden zu verkörpern schien. Auch die Diskussionen über Kinderarbeit und Kinderschutz fokussierten auf das Leben der Großstadt und blendeten regionale Differenzen systematisch aus. Zu diesen zählte die landwirtschaftliche Kinderarbeit, die zwar wiederholt thematisiert wurde, aber nie ernsthafter Kritik ausgesetzt war, auch nicht von parteipolitischer Seite. Nach dem Versagen deutscher Parteien angesichts des Ersten Weltkrieges und notwendiger sozialpolitischer Überlegungen in der Weimarer Republik stellte sich die Frage nach dem Sozialen neu. Die politische Zersplitterung führte in einigen wenigen Diskussionszusammenhängen zu dem Versuch einer systematischen Differenzierung unterschiedlicher Arbeitermilieus, und diese wurden auch an der sozialen Situation der Kinder festgemacht. Vor diesem Hintergrund diskutierte HELENE SIMON in den zwanziger Jahren die unterschiedlichen sozialpolitischen Konsequenzen, die aus der hohen Arbeitslosigkeit für die Bedürfnisse der Kinder folgten (SIMON 1922). In diesem Zusammenhang veröffentlichte sie 1925 eine umfangreiche Schrift

zur landwirtschaftlichen Kinderarbeit (SIMON 1925). Die Studie basierte auf den Ergebnissen einer Umfrage des Deutschen Kinderschutz-Verbandes von 1922 sowie auf den Daten einer staatlichen Erhebung über die Lohnbeschäftigung von Schulkindern in der Landwirtschaft von 1904. Die Erhebung von 1904 war auf Drängen der Lehrervereine und durch das Engagement KONRAD AGAHDs zustande gekommen. Sie brachte jedoch Ergebnisse, die offenbar nicht an die Öffentlichkeit dringen sollten und erst in SIMONS Schrift publiziert wurden.

Bereits in der Einleitung machte SIMON auf die uneinheitliche Datenbasis aufmerksam und verwies auf die eingeschränkte Vergleichbarkeit internationaler Agrarverhältnisse und -strukturen. Insbesondere bezog sie sich auf die in den zwanziger Jahren viel beachtete Studie von MICHAEL HAINISCH zur „Landflucht“ (1924). Angesichts des internationalen Vergleichs und der Längsschnittdaten, so SIMON, gäben die Studien der Annahme „neue Berechtigung, daß sich in einem Zeitraum von 20 Jahren die Verhältnisse für die Kinder, trotz der dazwischen liegenden Kriegs- und Nachkriegsschwankungen, im Kerne nicht geändert haben. Sie lenkt das Augenmerk insbesondere auf die Formen, in denen sich die Kinderlandarbeit abspielt, sowie auf deren festgestellte Verbindung mit industrieller und jeder anderen Art kindlicher Erwerbstätigkeit.“ (SIMON 1925, S. 4)

1904 plädierten die Initiatoren der Erhebung für die Ausweitung des Kinderschutzgesetzes auf die Landwirtschaft. Man argumentierte zum einen im Hinblick auf die Gefährdung der Gesundheit und die fehlende Aufmerksamkeit im Schulunterricht und zum anderen im Hinblick auf die Gefährdung der Sittlichkeit. So galten beispielsweise die Hütekinder als besonders gefährdet und sinnlich wie körperlich provoziert. Auch in der österreichischen Studie wurde hervorgehoben, daß sich keine Tätigkeit so nachteilig auf das moralische Verhalten insbesondere in der Schule auswirken würde wie die Arbeit in der Landwirtschaft.

Die Studie von 1904, in der alle Volksschüler befragt wurden, die in der Landwirtschaft tätig waren, aber nicht im elterlichen Betrieb Beschäftigung fanden, gibt einen differenzierten Einblick in die Alltags- und Arbeitssituation der Kinder. SIMON unterteilte die Daten nach Alter und Geschlecht, machte Anmerkungen zu den einzelnen Tätigkeiten und verwies auf regionale Besonderheiten.³

3 1904 waren von 9,25 Millionen Volksschulkindern unter 14 Jahren 1.770.000 in der Land- und Forstwirtschaft beschäftigt und an allen Beschäftigungsarten beteiligt.

Insgesamt, so stellte sie heraus, arbeiteten die Schulkinder auch außerhalb der Ferienzeit zeitweise mehr als sechs Stunden täglich. Aufschlußreich sind die von SIMON genannten Ergebnisse zum Alters- und Geschlechterverhältnis, da die Entscheidung, wie die Kinder nach Alter und Geschlecht in die pädagogische Praxis einbezogen werden sollten, nicht nur von volkswirtschaftlichen, sondern auch von kommunalen oder privaten Vorstellungen abhing. Diese standen nicht selten im Widerspruch zum Rechtsanspruch auf Erziehung ebenso wie zu den Interessen des Staates an intelligenten und vorgebildeten Kräften.

Im Vorfeld der Diskussionen um die Erhebung zur landwirtschaftlichen Kinderarbeit durch den Deutschen Kinderschutz-Verband von 1922 zeigte sich teilweise schon die Schwierigkeit, für die Problematik überhaupt zu sensibilisieren. Die Umfrage war abhängig von der unterstützenden Tätigkeit der Gutachter, Arbeitgeber und -nehmer und deren Organisationen, Landrats-, Gemeinde- und Wohlfahrtsämter, Krankenkassen, Gewerbeaufsicht, Kreisärzte, Geistliche und Lehrer. Diejenigen, denen die Problematik der Kinderlandarbeit bereits zuvor bewußt war, steuerten ausführliche Gutachten bei. Vielfach wurde die Umfrage jedoch boykottiert und das Anliegen, Kinderarbeit zu verbieten, wegen der besonderen Situation der Landwirtschaft kritisiert. Gegner und Kritiker bedienten sich familienpolitischer Argumente und lehnten jeden Eingriff in die elterliche Verantwortung als unzulässig ab. Daraus schlußfolgerte SIMON auf grundlegende nationale Interessensgegensätze, die nicht zuletzt das politische System gefährden könnten:

„Zwei gegensätzliche Interessensphären springen ins Gesicht: hier das unmittelbare Interesse der Lehrerschaft an Schule und Schulerfolg, dort das der Landwirte, vom Rittergutsbesitzer bis zum Bauern und jedem, der eine Parzelle sein eigen nennt oder eine Pacht hat, an der Verwendung der Kinder.“ (Ebd., S. 93)

Die Gutachten gaben ein sehr heterogenes Bild hinsichtlich der Bewertung: Einerseits wiesen insbesondere Lehrer, Ärzte und Geistliche darauf hin, daß bestimmte Gruppen von Kindern durch die Tätigkeit beeinträchtigt würden, beispielsweise seien Stadtkinder den Anstrengungen der Landarbeit häufig nicht gewachsen. Außerdem beklagten sie, daß Fürsorgezöglinge und fremde Kinder besonders ausgenutzt würden. Andererseits gab es mehrere Gutachten, in denen die Belastungen bagatellisiert, die Arbeiten eher als Idyllen dargestellt wurden. Zudem betonten die Befürworter landwirtschaftlicher Kinderarbeit die durch die Landflucht der schulentlassenen Jugend bedingten Schwierigkeiten der Versorgung.

Am Phänomen der landwirtschaftlichen Kinderarbeit zeigt sich die unterschiedliche Betrachtung von Kindheit. Entweder forderte man eine Ent-

pflichtung oder aber legitimierte den ökonomischen Einsatz von Kindern im Interesse der Familie.⁴ In diesen Debatten ging es demnach nicht nur um das Verhältnis von öffentlicher und familialer Verantwortung für das Aufwachsen, sondern um die Konstruktion polarer Interessen am Kind, also um Interessensgegensätze zwischen Staat und Familie.

Die Lehrerschaft versuchte, eigene Möglichkeiten der Kontrolle im Interesse der Schule stark zu machen und die Kompetenzen der Wohlfahrtspflege anzuzweifeln. So schrieb ein preußischer Lehrer:

„Wie will das Wohlfahrtsamt über ca. 3 Städte und 100 Dörfer die Aufsicht führen? Meiner Meinung nach ist das ohne die Lehrer nicht möglich; letztere würden sich aber durch diesbezügliche Berichte sehr unbeliebt in ihrem Ort, vielleicht auch unmöglich machen.“ (Zit. n. SIMON 1925, S. 109)

Diese Einschätzung sei, so SIMON, sehr typisch für die an sich stärkere Aufsicht befürwortenden Lehrer und zeige die starke Beeinflussung und Abhängigkeit, unter der die Lehrerschaft zu stehen schien.

HELENE SIMON machte deutlich, daß die anhand der Erhebung sichtbar gewordenen Einschätzungen voller Widersprüche waren. Dies war zum einen auf regionale Unterschiede zurückzuführen, so wurden in Ostpreußen im Unterschied zu Pommern bereits sehr junge Kinder zur Arbeit herangezogen. Zum anderen resultierte die Heterogenität der Urteile aus berufs- und damit betroffenen spezifischen Differenzen, vor deren Hintergrund Pfarrer und Lehrer meist zu anderen Einschätzungen kamen als Kommunalpolitiker.

SIMON kam nicht zuletzt aus pädagogischer Perspektive und im Sinne ihres Kindheitskonzeptes, in dessen Kern der Gedanke des Schutzes und der Advokatorik stand, zu einer eindeutigen Einschätzung, die sie auch mit dem politischen Krisenempfinden der Zeit verband:

„Allein die Not des Tages darf den Fernblick nicht umnebeln; ein Volk, das um neuen Aufstieg ringt, muß über das Heute hinwegblicken können und seine Jugend als einen seiner größten Aktivposten vor Raubbau auf Kosten der Zukunft schützen. Jenseits der Rentabilität der Kinderarbeit und ihrer Eigenschaft als Notstandshilfe steht diese Frage: Kann uneingeschränkte Kinderlandarbeit unter Berücksichtigung ihrer soziologischen Tragweite aller wirtschaftlichen und erzieherischen Wechselbeziehungen als dauernde Förderung der Volkswirtschaft gelten?“ (SIMON 1925, S. 349 f.)

4 Gegner eines Verbots betonten, daß nicht in die Rechte der Eltern eingegriffen werden dürfe. In den preußischen Provinzen wurde ein generelles Arbeitsverbot abgelehnt, zudem befürchtete man, daß die Bauern die Macht hätten, sich über ein Verbot hinwegzusetzen. Statt dessen versuchte man, dem Jugend- oder Wohlfahrtsamt Kontrollaufgaben zuzuschreiben.

SIMON betonte, daß die große Verbreitung der Kinderlandarbeit auf Rentabilitätsüberlegungen der Arbeitgeber zurückzuführen sei. Kinder seien hier auch als Folge des gesetzlichen Ausschlusses der Schulkinder von der Fabrikarbeit vogelfrei. Für gravierend hielt sie die Landflucht der Jugend und deren Orientierung an anderen Berufszweigen. In der Zurückgewinnung jugendlicher Arbeiter müsse demnach ein volkswirtschaftliches Interesse liegen und nicht in der Ausbeutung kindlicher Arbeitskraft. Es gelte, Bauern- und Arbeiterkinder durch freie Entscheidung dem Land zu erhalten, ihnen durch Erziehung und Bildung einen positiven Zugang zur Landwirtschaft zu eröffnen sowie durch sozialpolitische Reformen Existenzgründungen zu ermöglichen. SIMON ging davon aus, daß traumatische Kindheitserfahrungen in der Landwirtschaft jugendliche Schulabgänger nachhaltig vertreibe:

„Die Bürde der Kindheit lebt besonders nachhaltig in den landgebürtigen weiblichen Hausangestellten, und ist sowohl eine der Ursachen des großen Mangels an weiblichen ländlichen Hilfskräften, als auch der Abneigung der vom Lande stammenden Arbeitslosen gegen die zeitweilige oder dauernde Rückversetzung.“ (Ebd., S. 457 f.)

An SIMONS sozialwissenschaftlich orientierter Auseinandersetzung mit dem Phänomen landwirtschaftlicher Kinderarbeit, das sich, anders als die gewerbliche Kinderarbeit, modernen Schutzbestimmungen gegenüber lange als resistent erwies, zeigt sich die Problematik der Diskussionen über Kindheitskonzepte. Die Sozialdemokratin SIMON diskutierte grundsätzlich aus der Perspektive des Klassenstandpunktes und stellte den Zusammenhang zu arbeits- und sozialpolitischen Vorgaben her. Vor diesem Hintergrund versuchte sie, Kindheitskonzepte zu differenzieren, so daß sie in ihrer Analyse der Umfrageergebnisse von 1904 und 1922 zu dem Ergebnis kam, daß bei einer kontrollierten und mäßigen landwirtschaftlichen Tätigkeit Kinder erzogen werden könnten.

In ihrer Gesamteinschätzung unterschied sie zwischen Kindheit als Arbeiterkindheit in der Stadt und als Arbeiter- und Bauernkindheit auf dem Land ebenso wie zwischen Kindheit als Familienkindheit oder als Fürsorgekindheit. In ihren Analysen tritt deutlich hervor, daß sie die Komplexität der sich herauskristallisierenden Industriegesellschaft begrifflich differenziert zu fassen versuchte. Kindheit auf dem Land und Kinder, deren Kindheit durch landwirtschaftliche Arbeit beeinträchtigt wurde, waren von modernen Erziehungsvorstellungen und dem Bild von Kindheit als pädagogischem Moratorium weit entfernt.

Die Kritik an und der Kampf gegen Kinderarbeit generell und insbesondere auch der landwirtschaftlichen Kinderarbeit wurde zunächst von der Lehrerschaft geführt und von Sozialpädagoginnen und -pädagogen sowie von

Sozialarbeiterinnen aufgenommen. SIMON versuchte mit ihren Studien ebenso wie mit ihrer sozialpolitischen Programmatik eine sozialdemokratische Wohlfahrtspflege zu begründen. 1921 formulierte sie, daß die Wohlfahrtspflege ihrer Natur nach zwar unpolitisch sei, aber stets von politischen Voraussetzungen abhängig (SIMON 1921): „Sie muß deshalb ihren Rückhalt im klassenbewußten Proletariat erhalten. Die Arbeitsgemeinschaft mit der bürgerlichen Wohlfahrtspflege ist notwendig. Es gilt jedoch den klassenbewußten Einschlag durchzusetzen gegen überkommene Einstellungen.“ (Ebd., S. 59) Sie forderte dementsprechend einen Wechsel des Denkens von Abschreckung, Kargheit, Bevormundung und Erniedrigung zu Vorbeugung, Erziehung, Selbständigmachung, Achtung der Persönlichkeit und Hebung der Menschenwürde. Ferner plädierte sie für die enge Zusammenarbeit zwischen schulischer und wohlfahrtspflegerischer Tätigkeit. Dies um so mehr, als SIMON die Verantwortung der Familie für das Aufwachsen der Kinder relativierte. Dabei kritisierte sie die Diskrepanz zwischen der verfassungsrechtlichen Bewertung der Familie als Kulturzelle des Gemeinschaftslebens und der bereits durch die Schulpflicht erfolgten Relativierung familiärer Pflichten. In Anlehnung an den Kollektiv- und Gemeinschaftsbegriff der Fabians beurteilte sie Erziehung als Gemeinschaftsaufgabe, die weit über die Familie hinausreiche:

„Erziehung ist Gemeinschaftsaufgabe, Familienerziehung ist anvertraute Gemeinschaftsaufgabe. Dies bringt klar zum Ausdruck, daß es sich seitens der Familie um die Erfüllung einer gesellschaftlichen Pflicht unter der Obervormundschaft des Staates handelt, als auch, daß jene (die Familie) nur einen Teil der heutigen Erziehungsaufgaben bewältigen kann“ (SIMON 1921, S. 68).

4 Sozialpädagogische Kindheitskonzepte zwischen Kindererholungsfürsorge und Kinderrepubliken

Die Debatten gemäßiger Sozialdemokratinnen, bürgerlicher Sozialreformer und Sozialpädagogen über Kinder und Kindheit stellten in der Weimarer Republik eine politische und pädagogische Herausforderung dar. In diesen Kontext gehörten die Kindererholungsfürsorge ebenso wie die politisch und pädagogisch motivierten „Kinderrepubliken“ der Sozialdemokraten. Sie operierten mit der Idylle des Ländlichen gegenüber dem Arbeiteralltag in der Stadt und fanden nicht zuletzt auch aus organisatorischen Gründen in ländlichen Regionen statt. Vor allem nach dem Ersten Weltkrieg lag es nicht nur in Deutschland nahe, die Kindererholungsfürsorge in Erholungs- und Heilstätten auszubauen (TRIEBHOLD 1929). Mit diesen Einrichtungen reagierte man auf die unmittelba-

re kriegs- und nachkriegsbedingte Not von Kindern verschiedenen Alters. Die Tätigkeit in den Heimen, z.B. in dem von MARIE BAUM gegründeten Heim für Kinderholungsfürsorge auf dem „Heuberg“ (ANDRESEN 2000), spielte sich an der Schnittstelle von Sozialpädagogik, Sozialarbeit, Sozialhygiene, Heilpädagogik und Schulpädagogik ab. Auch auf diese Form der Kindererholungsfürsorge reagierten die Sozialdemokraten mit ihren Kinderrepubliken. Für sie war es konzeptionell nötig, sich vom Fürsorgekonzept abzugrenzen, ohne zu ihrem auch sozialpädagogisch begründeten Anspruch in Widerspruch zu geraten. Äußerlich angelehnt an Organisationsformen der bürgerlichen Jugendbewegung ebenso wie an die Boy Scouts, organisierten die sozialdemokratischen Kinderfreunde Ferienlager für Kinder, die der politischen Schulung, der pädagogischen Betreuung und der sozialpädagogischen Fürsorge dienten. Insbesondere die sozialdemokratischen Kinderfreunde bemühten sich darum, Kindheit zu thematisieren und Kinder zu organisieren. Dabei flossen wiederum sowohl konzeptionell als auch praktisch sozialpädagogische, politische, schul- und lebensreformerische Anliegen zusammen.

Kinder galten als Opfer des Krieges und der Nachkriegszeit. Deshalb zielte die explizit sozialpädagogische Kinderfürsorge darauf, daß Kinder Nahrung, ein Bett, einen kleinen persönlichen Platz und angemessene Hygienebedingungen haben mußten. Vor allem körperlich geschwächte und unterernährte Kinder sollten in den Genuß eines vier- bis achtwöchigen Erholungsaufenthalts kommen. Da die Kinder meist in großen Gruppen in den Erholungsheimen anreisten, stand weniger das einzelne Kind im Mittelpunkt, sondern die Förderung des einzelnen durch eine einfache und gesunde Lebensführung sowie durch die Gemeinschaft. Die soziale Gemeinschaft mache, so eine Leitidee MARIE BAUMS, Kinder froh und glücklich, weil sie ihren Geltungstrieb, neben anderen zu bestehen, ausleben sowie die kindgemäße Befriedigung des Verlangens nach Freude erfahren könnten. Darüber hinaus organisierte man die Kinder in Familienstrukturen mit Hausmüttern und „Tanten“. BAUM betont, daß gerade die Erziehung und Lebensbildung der jungen Betreuerinnen ein wesentliches Element der sozialpädagogischen Tätigkeit in der Kindererholungsfürsorge war. Letztlich betrachtete man die jungen „Tanten“ als werdende Erwachsene, die in der Gemeinschaft mit den Kindern und ihrer verantwortungsvollen Aufgabe ebenso wachsen wie die eigentlichen Fürsorgezöglinge. Somit wurde eine aus der Jugendbewegung stammende Maxime, Jugend führt Jugend, sozialpädagogisch gewendet. Hinzu kam der Gedanke des freiwilligen Dienstes, der ausgesprochen geschlechtsspezifisch definiert war.

Das Konzept der Erholungsfürsorge auf dem „Heuberg“ berücksichtigte in der Nachkriegszeit auch sogenannte nationale Aufgaben. Vor allem Kinder aus dem besetzten Ruhrgebiet, aus Norddeutschland und Ostpreußen sollten ideo-

logisch den Kontakt zu ihrer deutschen Heimat nicht verlieren, weshalb ein Ziel der Kindererholungsfürsorge die Stabilisierung eines nationalen Bewußtseins war. Fürsorge war hier unmittelbar verbunden mit dem Ziel, in den Kindern die Liebe für die deutsche Nation zu wecken. Ferner war auch die religiöse Arbeit mit Kindern und Erzieherinnen zentral. Auf dem „Heuberg“ sollte die Religion dem Kind zum Erlebnis werden. Es kam den Verantwortlichen darauf an, eine religiöse Atmosphäre zu schaffen, damit die religiös erweckten Kinder sich ganz als Gottes Kinder fühlen und die der Religion entfremdeten Kinder einen Weg zurück zu Gott finden könnten. „Das Hinauskommen aus der gewohnten Umgebung und das Hineinversetztwerden in engen Zusammenhang mit der Natur öffnet die Kinderseelen für das Erleben der ‚Ehrfurcht vor dem, was über uns ist.‘“ (TRIEBOLD 1929, S. 87)

Für die Kinder sollte explizit ein Schonraum zur körperlichen, seelischen und moralischen Stärkung eingerichtet werden, in der Hoffnung, daß die intensiven, auf einen kurzen Zeitraum komprimierten Erfahrungen den weiteren Lebensweg der Kinder bestimmen würden. Das Generationenverhältnis, das dem Kindheitskonzept zugrunde lag, war durch ausdifferenzierte Schonraumkonzepte für Kindheit und Jugend charakterisiert, und aus ihnen ergab sich zudem die religiös unterlegte Bestimmung von Fürsorgearbeit als Akt des kameradschaftlichen Dienens der Erwachsenen, nicht zuletzt auch im Dienst für das Vaterland. Kinderfürsorge war hier keineswegs am reformpädagogischen Individualismus einer „Pädagogik vom Kinde aus“ orientiert, sondern an einer am Gemeinschaftsbegriff und am Kindheitsstatus festgemachten Idee des Moratoriums. Für BAUM sollte soziale Arbeit der Atomisierung der Moderne entgegenwirken. Die Kritik an Modernisierungsprozessen richtete sich gegen die drohende Zerstörung des kindlichen Schonraums. Vor diesem Hintergrund war der Rekurs auf die Gebote der bürgerlichen Jugendbewegung sowie die Berücksichtigung des Jugendmoratoriums als Ergänzung zur sozialen Arbeit eine konsequente Folgerung aus einer als krisenhaft erfahrenen Nachkriegsgesellschaft im politischen Umbruch.

Die explizit sozialpädagogische Kindererholungsfürsorge enthielt, wie das Beispiel von MARIE BAUM zeigt, sozialkritische Elemente, favorisierte das Gemeinschaftserlebnis und vermittelte religiöse und nationale Ideale. Davon mußte sich die politisch angelegte Kinderarbeit der sozialdemokratischen Kinderfreunde, die ihren Wirkungskreis unter den Bedingungen der Weimarer Republik zunächst ausbauen konnten, abgrenzen. Dabei zeigen die Formen durchaus Ähnlichkeiten zur sozialpädagogischen Kindererholungsfürsorge.

Kinderrepubliken waren keine singuläre deutsche Erscheinung und stellten in der Praxis eine Mischform zwischen Zeltlager, Selbstregierung und Erholungsfürsorge dar (KAMP 1995). KURT LÖWENSTEIN, der wichtigste Theoreti-

ker der Kinderfreunde, bezog sich auf WILLIAM GEORGES Überlegungen zum Einüben demokratischer Praxis durch Selbstverwaltung und -verantwortung und der daraus resultierenden demokratischen Haltung (LÖWENSTEIN 1928/1976, S. 140 ff.). Die Kinderfreunde bemühten sich stets darum, den sozialpädagogischen Charakter nicht abzulehnen, aber zugleich das politische Ziel konzeptionell zu stärken. In der Kinderrepublik ging es deshalb nur am Rande um die körperliche Erholung, statt dessen stand das Gemeinschaftserlebnis im Mittelpunkt (LUBE 1929). Von diesem Anspruch sahen die Kinderfreunde nur dann ab, wenn die Kinder aus Regionen kamen, in denen sie aufgrund hoher Arbeitslosigkeit oder anderer Ursachen schlecht versorgt wurden. LÖWENSTEIN ebenso wie die ehrenamtlich tätigen Helferinnen und Helfer verstanden die Kinderrepubliken als aktiven und lebendigen Sozialismus.

„Das Lager in Seekamp [bei Kiel, S.A.] war von einem einheitlichen Gedanken getragen. In der primitiven, aber für Kinderaugen so anschaulichen Form des Zeltlagers wurde für vier Wochen lang ein sozialistisches Gemeinwesen aufgebaut. Alle, Kinder wie Erwachsene, standen unter gleichen sozialen günstigen Lebensbedingungen, alle arbeiteten für die eine große Gemeinschaft.“ (LÖWENSTEIN 1929, S. 41 f.)

LÖWENSTEIN bediente in dieser Beschreibung typische Bilder: das Gemeinschaftsgefühl wurde nicht zuletzt durch die einfachen Lebensverhältnisse, denen alle gleichermaßen unterlagen, erzeugt. Im Umgang mit und der gemeinsamen Überwindung von hygienischen oder ernährungstechnischen Schwierigkeiten lag eine Herausforderung, die der Idee nach eine Basis für das sozialistische Gemeinwesen bildete.

Ziel der sozialistischen Erziehung, wie sie die Kinderfreunde interpretierten, sollte eine äußere Befreiung der Kinder sein, die Abschaffung von Autoritätsverhältnissen und die Einführung kindlicher Arbeitsweisen. Zudem sollte psychologisch darauf hingearbeitet werden, daß die inneren Spannungen, die aufgestauten negativen Gefühle entladen werden können.⁵ Kindern und Helfern sollte bewußt sein, daß die Kinderrepubliken keine Inseln der Glückseligen darstellten, sondern daß sie von der Öffentlichkeit, insbesondere der unmittelbaren Region, in der sie stattfanden, beobachtet und beurteilt wurden. Insofern zielten die Verantwortlichen darauf, daß die Außenwirkung der Lager dazu beitrug, die Kinderfreunde zu einer Massenbewegung zu machen (NEDDERMEYER 1929).

Die Kinderfreunde waren durchaus bereit, in ihrer – von manchen als sozialpädagogisch bezeichneten – Initiative „die pädagogische Form eines

5 HELMUT VON BRACKEN, ein sozialistischer Pädagoge, formulierte in einem Artikel diese Ziele und bezog sich u.a. auf BERTOLD OTTO (v. BRACKEN 1929).

neuen Jahrtausends“ zu sehen (GAYK 1930).⁶ LÖWENSTEIN differenzierte deshalb zunehmend zwischen den politischen und den pädagogischen Anteilen und verstand letztere als sozialpädagogisches Vorgehen. So zählte er die Koedukation zu denjenigen Phänomenen, die der sozialpädagogischen Theorie entsprungen seien (LÖWENSTEIN 1931).

Die 1929 stärker gewichtete politische Bedeutung der Selbstorganisation in den „Parlamenten“ sollte 1930 durch ein pädagogisches Experiment weitergeführt werden. Überzeugt von den Unterschieden in der kindlichen Entwicklung, hielt man es für wichtig, daß die Entwicklungsstufen auch in der Lagerorganisation berücksichtigt würden. „Den Jungfalken soll jede nur denkbare Möglichkeit zu kindlichem Spiel und schöpferischer Betätigung, den Roten Falken Gelegenheit zu größtmöglicher Selbstverwaltung und Selbstverantwortung gegeben werden.“ (GAYK 1930, S. 43) Beiden Gruppen sollte es freistehen, während des Lagers die Formen zu verändern oder altersgemäßer zu gestalten. Auf diese Weise wollten die Kinderfreunde herausfinden, ob die Kinderrepublik angemessen für die unterschiedlichen Altersstufen organisiert war oder ob insbesondere in der Selbstverwaltung Änderungen in Anlehnung an die Entwicklungsstufen vorgenommen werden sollten.

Zusammenfassend läßt sich sagen, daß auch die politische Arbeit mit Kindern stets Rücksicht auf die soziale Situation verlangte, wenn sie erfolgreich sein wollte. Zudem zeigt die pädagogische Tätigkeit der Kinderfreunde wiederum das explizite Zusammenwirken von politischen, reformerischen und sozialpädagogischen Motiven. Das zugrundeliegende Kindheitskonzept basierte auch hier auf der Idee zeitlicher Entpflichtung und räumlichen Schutzes zur Entwicklung und Bildung, also auf der Idee von Kindheit als Moratorium. Diese Grundkonzeption war auch die Basis für sozialpädagogische Zugänge zu Kindern und Kindheit in der Weimarer Republik, sei es in der Kindererholungsfürsorge, sei es im Kampf gegen die gewerbliche und landwirtschaftliche Kinderarbeit. Diese Grundkonzeption manifestierte sich jedoch an konkreten Problemstellungen, die eng mit der gesellschaftlichen Entwicklung, mit Fragen sozialer Benachteiligung und mit der auch in der Schule nicht gebremsten Reproduktion sozialer Ungleichheit zusammenhingen. Die Analyse von Kindheitskonzepten ermöglicht Einblicke in die Spannungsfelder von Arbeit, Bildung und Betreuung sowie in die Dynamik zwischen dem Sozialen und dem Pädagogischen.

6 GAYK zitierte hier den Katholiken LEO WEIBMANTEL, einen ideologischen Gegner der Kinderfreunde.

Zitierte Quellen und Literatur

Quellen

- AGAHD, K.: Die Erwerbsthätigkeit schulpflichtiger Kinder. Bonn 1897.
- DERS.: Die Erwerbsthätigkeit schulpflichtiger Kinder und die deutsche Lehrerschaft. In: Soziale Praxis. Centralblatt für Sozialpolitik 7 (1898), Nr. 21, Sp. 529–534.
- BAUM, M.: Rückblick auf mein Leben. Heidelberg 1950.
- BRACKEN, H. v.: Seelische Befreiung der Kinder. In: Sozialistische Erziehung. Organ der Reichsarbeitsgemeinschaft ... (1929), H. 6, S. 44–46.
- Fabian Essays in Socialism: By G. Bernard Shaw, Sidney Webb, William Clarke, Sidney Olivier, Annie Besant, Graham Wallas and Hubert Bland. London 1889.
- GAYK, A.: Kinderrepublik Lübecker Bucht. Das neue Versuchslager der Kinderfreunde. In: Sozialistische Erziehung. Organ der Reichsarbeitsgemeinschaft ... (1930), H. 6, S. 42–43.
- HAINISCH, M.: Die Landflucht, ihr Wesen und ihre Bekämpfung im Rahmen einer Agrarreform. Jena 1924.
- LÖWENSTEIN, K.: Das Kind als Träger der werdenden Gesellschaft. In: DERS.: Sozialismus und Erziehung. Eine Auswahl aus den Schriften 1919–1933. (1924, 2. Aufl. 1928) Neu herausgegeben von F. BRANDECKER u. H. FEIDEL-MERTZ. Berlin/Bonn-Bad Godesberg 1976, S. 89–213.
- DERS.: Die Aufgabe der diesjährigen Zeltlager. In: Sozialistische Erziehung. Organ der Reichsarbeitsgemeinschaft ... (1929), H. 6, S. 41–43.
- DERS.: Die Lehren der diesjährigen Kinderrepubliken. In: Sozialistische Erziehung. Organ der Reichsarbeitsgemeinschaft ... (1931), H. 8/9, S. 57–59.
- LUBE, F.: Als Arzt im Zeltlager der Kinderfreunde. In: Sozialistische Erziehung. Organ der Reichsarbeitsgemeinschaft ... (1929), H. 10, S. 77–79.
- NEDDERMEYER, H.: Kinderrepublik und Umwelt. In: Sozialistische Erziehung. Organ der Reichsarbeitsgemeinschaft ... (1929), H. 7, S. 49–51.
- SIMON, H.: Robert Owen. Sein Leben und seine Bedeutung in der Gegenwart. Jena 1905.
- DIES.: Aufgaben und Ziele der neuzeitlichen Wohlfahrtspflege. Vortrag aus dem Jahre 1921. In: FRIEDLÄNDER, W.: Helene Simon. Ein Leben für soziale Gerechtigkeit. Bonn 1962, Anhang, S. 58–78.
- DIES.: Achtstundentag, Arbeitspausen, Arbeiterwohlfahrt und Arbeitsergebnis. In: Soziale Praxis 31 (1922), Sp. 1257–1264.
- DIES.: Landwirtschaftliche Kinderarbeit. Ergebnisse einer Umfrage des Deutschen Kinderschutz-Verbandes über Kinderlandarbeit. Berlin 1925.

- Sozialistische Erziehung. Organ der Reichsarbeitsgemeinschaft der Kinderfreunde und der Arbeitsgemeinschaft sozialistischer Lehrer und Lehrerinnen Deutschlands (1929–1932).
- TRIEBHOLD, K.: Erholungs- und Heilstätten. In: NOHL, H./PALLAT, L. (Hrsg.): Handbuch der Pädagogik. Bd. 5: Sozialpädagogik. Langensalza 1929, S. 85–94.
- WEBB, B.: My Apprenticeship. (1926) Neue Auflage, eingeleitet v. N. MACKENZIE. Cambridge 1979.
- WEBB, B./WEBB, S.: Das Problem der Armut, übersetzt von Helene Simon. Jena 1911/1912.

Literatur

- ANDRESEN, S.: „Sehnsuchtsland – Kinderland – Sonnenland“. Marie Baum und das Konzept der Kinderfürsorge im Kinderheim auf dem Heuberg. In: 100 Jahre Sozialpädagogik Paul Natorps. Aktuelle Forschungsprojekte zur historischen Sozialpädagogik und Sozialarbeit. Beiträge zum 2. Fachtreffen: Historische Sozialpädagogik/Sozialarbeit. Dresden 2000, S.180–196.
- DIES.: „Sozialisten werden nicht geboren, sondern erzogen.“ Kindheit und Politik – Pionierbiographien der DDR. In: BEHNKEN, I./ZINNECKER, J. (Hrsg.): Kinder – Kindheit – Lebensgeschichte. Ein Handbuch. Seelze/Velber 2001, S. 998–1016.
- DIES.: Marie Baum und die Bildung des Sozialen. In: BEINZGER, D./DIEHM, I. (Hrsg.): Frühe Kindheit und Geschlechterverhältnisse. Konjunkturen in der Sozialpädagogik. Frankfurter Beiträge zur Erziehungswissenschaft. Frankfurt a.M. 2003, S. 37–52.
- DIES.: Kindheitskonzepte zwischen Sozialpolitik und Sozialpädagogik. In: Zeitschrift für Sozialpädagogik 1 (2003), Heft 3, S. 226–240 (a).
- KAMP, J.-M.: Kinderrepubliken. Geschichte, Praxis und Theorie radikaler Selbstregulierung in Kinder- und Jugendheimen. Opladen 1995.
- PINHARD, I.: Dimensionen von Erfahrung im sozialen Handeln und Denken von Jane Addams. In: Zeitschrift für Sozialpädagogik 1 (2003) (i. Dr.).
- WITTIG, P.: Der englische Weg zum Sozialismus. Die Fabier und ihre Bedeutung für die Labour Party und die englische Republik. Berlin 1982.

Anschrift der Autorin:

Dr. Sabine Andresen
 Universität Zürich, Pädagogisches Institut
 Gloriastr. 18a, CH-8006 Zürich
 E-Mail: andresen@paed.unizh.ch

Das Pädagogische Zentrum in Berlin – eine Verbindung von Wissenschaft und Praxis Rückblick auf ein gescheitertes Projekt*

Der nachstehende Bericht über ein, wenn auch gescheitertes, aber alle Beteiligten damals faszinierendes, Projekt erfolgt in Form einer Reflexion engagé, als Beteiligter. Es handelt sich weder um einen auf Vollständigkeit bedachten Arbeitsbericht noch um eine nachträgliche Rechtfertigung meiner eigenen Praxis als Leiter des Pädagogischen Zentrums.

Die Rolle des Pädagogischen Zentrums (PZ) war abhängig von allgemeinpolitischen Rahmenbedingungen, den Zielsetzungen und dem Selbstverständnis einer Stadt, die nach dem Bau der Mauer Funktionsverluste befürchtete und die sich angesichts der Frage „Weltstadt oder Provinz?“ (Titel einer Artikelserie in der *Berliner Morgenpost*) damals ohne Zögern entschied. Dies war das Hauptmotiv zur Gründung des PZ. Berlin sollte zu einem „Bildungszentrum“ ausgebaut werden. 1962 erörterte das Abgeordnetenhaus den Bericht über den Ausbau Berlins als Stätte der Bildung, der Wissenschaft und der Kunst. In der Folge wurden außer dem PZ das Institut für Bildungsforschung in der Max-Planck-Gesellschaft (heute Max-Planck-Institut für Bildungsforschung) und das Schulbauinstitut der Länder gegründet. Den Bericht, den ein Ausschuß erarbeitet hatte, legte damals Senator TIBURTIUS (CDU) vor.

Und heute? Berlin unternahm noch vielfältige Anstrengungen, um überregional und international nicht vergessen zu werden und Ansehen zu behalten; für das PZ wurde jedoch eine gegenläufige Entscheidung getroffen; so wurde bereits 1975 „die organisatorische Verzahnung mit der Verwaltung für das Schulwesen“ (Abgeordnetenhaus, Mitteilungen des Präsidenten 7/212 vom 17.10.1975) festgeschrieben und 1982 das PZ als „Einrichtung der Berliner

* Den Mitarbeitern gewidmet, die gleich mir glaubten, den pädagogischen Fortschritt ein kleines Stück voranzubringen, und die dazu beitragen wollten, den „Ehrgeiz, die Menschen zu beherrschen, durch den Eifer, sie aufzuklären“ (CONDORCET) abzulösen.

Verwaltung“ gekennzeichnet. In einer vom Berliner Senat verabschiedeten Vorlage für den Schulausschuß des Abgeordnetenhauses wurde angekündigt, daß „Leistungen für den überregionalen Bereich vermindert und Arbeiten, die vorwiegend wissenschaftliches Interesse haben, eingestellt werden“ sollen (Der Senator für Schulwesen, Jugend und Sport VI-d-11.02.1982). So sollte beispielsweise die Arbeit der Dokumentation, die im Rahmen des Dokumentationsverbundes Pädagogik – DOPAED – als Leitstelle tätig war, erheblich eingeschränkt werden. Es sollten „keine Leistungen mehr für den überregionalen Bereich“ erfolgen (EUDISED-System des Europarates, Länderübersichten im Verbund mit Hessen und Nordrhein-Westfalen, Betreuung des ERIC-Systems), gefordert wurde sogar, die Arbeiten für den regionalen Bereich einzuschränken und auf die Bedürfnisse der Berliner Schulpraxis (einschließlich der Lehrerfort- und -weiterbildung) zu begrenzen.

Die Rolle des PZ läßt sich, das hängt hiermit unmittelbar zusammen, auch ausgehend von seiner ursprünglichen Aufgabenstellung und tatsächlich ausgeübten Funktion in den Jahren 1965 bis 1970 und den Veränderungen, Auflagen und Abhängigkeiten, die seitdem vorgenommen wurden, darstellen. In der Vorlage für das Abgeordnetenhaus „Zur Beschlußfassung über den weiteren Ausbau des Pädagogischen Zentrums“ (IV/848 vom 26.02.1965) wurde ausdrücklich festgestellt: „Die Arbeit des Pädagogischen Zentrums (ist) nicht nur auf schulpädagogische Probleme begrenzt, sondern berücksichtigt – entsprechend einer umfassenden pädagogischen Konzeption – auch die vorschulische Erziehung, die Sozialpädagogik und Sozialarbeit, die Betriebspädagogik und die Erwachsenenbildung im Sinne einer ‚éducation permanente‘“. Angemerkt sei, daß durch diese weitgefaßte Aufgabenstellung Spannungen zur Senatsverwaltung für Jugend und Sport entstanden, die auszugleichen uns durch bewußt gesuchte Zusammenarbeit damals aber immer wieder gelang.

Die sich verändernde Rolle des PZ kann ebenfalls anhand der verschiedenen Personal- und Organisationsstrukturen beschrieben werden, beginnend mit der die gesamte Breite des pädagogischen Aufgabenfeldes umfassenden Abteilungsgliederung mit Schulkindergärten und einer schulpädagogischen Beratungsstelle, wie sie 1965 vom Abgeordnetenhaus beschlossen wurde (der Endausbau war für 1972 vorgesehen), und der 1967 erlassenen gesonderten „Verordnung über die Ämter des wissenschaftlichen Dienstes am PZ“, durch die eine eigene Laufbahn für die wissenschaftlichen Mitarbeiter geschaffen wurde. Umstrukturierungen erfolgten 1970, 1974 und 1982, wobei ganze Bereiche – Pädagogische Psychologie, Erwachsenenbildung und Sozialpädagogik, Pädagogische Soziologie, die Schulkindergärten sowie die Be-

ratungsstelle – ausgeklammert wurden; 1977 erfolgten neue laufbahnrechtliche Teilregelungen und danach Änderungen in der Personalstruktur. Mit der Gründungsverfügung vom 9. März 1994 ging das PZ in das „Berliner Institut für Lehrerfort- und -weiterbildung und Schulentwicklung“ (BIL) auf (§1, SenSchulSport I 123):

Konzeption und Aufbau des PZ in den ersten fünf Jahren sind als Bemühen anzusehen, das Modell einer Institution zu realisieren, das ohne Vorbild war, nämlich ein Institut, dessen wissenschaftliche Arbeit praxisorientiert und dessen unmittelbar praxisbezogene Arbeit wissenschaftsgeleitet sein sollte. Dies wurde bereits in der Vorlage für das Abgeordnetenhaus unmißverständlich ausgeführt (Vorlage IV/848 vom 26.02.1965): „Das Pädagogische Zentrum wird ‚in enger Verbindung mit der Schul- und Erziehungspraxis arbeiten und‘ ... ‚in enger Verbindung mit der Forschung‘ ... ‚Die verschiedenen Aufgabenbereiche werden im einzelnen in vielen anderen Einrichtungen gepflegt. Das besondere Ziel des Zentrums ist jedoch, eine neuartige Integration solcher Aufgaben und das Zusammenführen der in getrennten Bereichen Tätigen zu gemeinsamer Arbeit.“ So hatte es bereits der „Planungsausschuß Pädagogisches Zentrum“ konzipiert, eben als „Pädagogisches Zentrum“.

In klarer Abgrenzung zu andern erziehungswissenschaftlichen Instituten, z.B.

- dem Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, Berlin,
- dem Deutschen Institut für Internationale Pädagogische Forschung, Frankfurt a.M.,
- dem Schulbauinstitut der Länder, Berlin, und
- den entsprechenden Instituten an Pädagogischen Hochschulen und Universitäten und anderen unabhängigen Einrichtungen der Bundesrepublik und des Auslands,

mit denen teilweise eine enge Zusammenarbeit bestand, war dem PZ die Aufgabe gestellt, „zwischen den Forschungsergebnissen und der Wirklichkeit der Erziehung, Unterricht und Ausbildung ..., zu vermitteln, um die Kluft zwischen den Ergebnissen der Fach- und Erziehungswissenschaftlichen Forschung und der Praxis durch Information und durch die Entwicklung und Erprobung von Erziehungs- und Unterrichtsmodellen zu überwinden.“ (Ebd.) Das PZ sollte also Bindeglied sein zwischen Wissenschaft und Praxis. Es trug dazu bei, „daß die Ergebnisse wissenschaftlicher Forschung in pädagogische Praxis umgesetzt (wurden) ... und die Forschung sich an den aktuellen Problemen der Erziehungswirklichkeit orientiert(e)“ (Vorwort zum Prospekt

„Pädagogisches Zentrum – Veröffentlichungen“, 1969). Zu den bereits vom Planungsausschuß gestellten Aufgaben im engeren Sinne gehörten:

1. „Information und Didaktischer Dienst, damit die „unüberschaubare Fülle pädagogischer und fachlicher Informationen sowie die Ergebnisse der fach- und erziehungswissenschaftlichen Forschung“ in die Praxis „Eingang finden“ können.
2. Entwicklung und Erprobung von Erziehungs- und Unterrichtsmodellen in unmittelbarer Kooperation mit den verschiedenen Bereichen der Praxis und den in ihr tätigen Praktikern. Dabei handelt es sich nicht nur um institutseigene Modelle, sondern in besonderem Maße auch um „sorgfältig entwickelte Erziehungsvorhaben und Unterrichtseinheiten, die unter Berücksichtigung neuer Entwicklungen, Verfahren und Hilfsmittel der Lösung von Aufgaben in Erziehung, Unterricht und Ausbildung als vorbildliche Arbeitsformen dienen“. Für die verschiedenen in Gang befindlichen (oder geplanten) Erziehungs- und Unterrichtsversuche wird die laufende Hilfe zur Erfolgskontrolle mit Methoden der pädagogischen, psychologischen und soziologischen Tatsachenforschung angeboten.
3. Förderung pädagogischer Zusammenarbeit der an Erziehung und Unterricht Beteiligten, damit die Kontakte zwischen einer großen „Anzahl kulturell, politisch und wirtschaftlich interessierter gesellschaftlicher Gruppen“, die sich heute intensiv mit Fragen der Erziehung und Ausbildung beschäftigen und zu praktischen Lösungen beitragen, untereinander und mit den Pädagogen im Interesse der Lösung konkreter pädagogischer Aufgaben herbeigeführt oder verstärkt werden.

Seit 1982 galten nur noch (1) die Erarbeitung von Unterrichtshilfen und (2) die Beteiligung an der Entwicklung von Rahmenplänen als zentrale Aufgabe des PZ. Auch die Bibliothek sollte nunmehr eine „klare Ausrichtung auf die Schulpraxis“ vornehmen und beispielweise auf „Anschaffungen, die aller Voraussicht nach seltener gebraucht werden“, verzichten; dafür bei „wichtigeren Publikationen ... Mehrfachexemplare“ erwerben. Zwischen der „Gründungsvorlage“ von 1965 und dem Bericht für den Schulausschuß des Abgeordnetenhauses von 1982 über „Eine Verstärkung der schuldienlichen Tätigkeiten des Pädagogischen Zentrums“ sowie dem 1994 erfolgten Aufgehen in das neu gegründete „Berliner Institut für Lehrerfort- und -weiterbildung und Schulentwicklung“ (BIL) liegen die schrittweise Abkehr von den bei der Gründung betonten überregionalen, ja internationalen Aufgaben und Funktionen, die sich verstärkende Ablehnung der „Pionierarbeit im Pädagogischen Zentrum“, wie die *Berliner Morgenpost* in einem positiven Bericht über das PZ schrieb (31.03.1966), die Vorwürfe, man arbeite „mehr zum eigenen

Ruhm“ als für die Berliner Schule (*Der Spiegel*, Nr. 18, 27.04.1970, S. 108 f.), man baue „das Flugzeug für Übermorgen“ und vernachlässige darüber die Reparaturarbeiten, sowie die allmähliche Zunahme und Verschärfung der Konflikte mit einer Schulverwaltung, die in hierarchischen Verwaltungsstrukturen zu denken und zu entscheiden gelernt hat und in der gewiß vorhandenen Bedrängnis des Alltags auf die vermeintlichen Personalreserven des PZ zurückzugreifen ständig versucht war. Dieses Vorgehen, das auch zum Abzug von Planstellen führte, war weder mit der ursprünglichen Aufgabenstellung und Funktion noch mit dem Selbstverständnis der Mitarbeiter vereinbar.

Die vier skizzierten Aspekte

- die allgemeinpolitischen Rahmenbedingungen,
- die gestellten Aufgaben und ausgeübten Funktionen,
- die Personal- und Organisationsstruktur und
- das Modell eines Theorie und Praxis integrierenden unabhängigen Instituts

schiene Mitte der 60er Jahre in einer so günstigen Konstellation zueinander zu stehen, daß innerhalb relativ kurzer Zeit eine Vielzahl von konkreten Arbeitsergebnissen vorlag, deren Spannweite einerseits durch das dreibändige „Handbuch der Unterrichtsforschung“ (1970, die deutsche Bearbeitung des *Handbook of Research and Teaching* von GAGE) und andererseits durch den PZ-Leselehrgang (Erstunterricht, 1968) markiert werden kann und sowohl internationale Kongresse als auch Beratung und Hilfe für Gruppen und einzelne Pädagogen umfaßte.

Wir fanden Unterstützung durch den damaligen Regierenden Bürgermeister WILLY BRANDT und vor allem durch Senator CARL-HEINZ EVERS, der der eigentliche Motor war und die Gründung eines Pädagogischen Zentrums, das mit Recht so genannt wurde, zielstrebig und mit Nachdruck vorantrieb. Als Gast der Stadt und mit Unterstützung der Ford-Foundation war der amerikanische Wissenschaftler, Diplomat und Bildungspolitiker JAMES B. CONANT (1953 bis 1955 Hochkommissar, dann bis Januar 1957 erster Botschafter der USA in der Bundesrepublik Deutschland) von 1963 bis 1965 als ‚Berater für Bildungsfragen‘ in Berlin.

Der regierende Bürgermeister berief am 19. September 1962 einen „Planungsausschuß Pädagogisches Zentrum“ mit CONANT als Ehrenvorsitzendem und weiteren 16 Mitgliedern aus England (WAGNER, Southampton), Frankreich (BIEDERMANN, Straßbourg), USA (MOEHLMANN, Kulturattaché) sowie NEVE (Berlin), ARLT (Köln), BANASCHEWSKI (Hamburg), H. BECKER (damals noch Kressbronn), BORINSKI (Berlin), ECKERT (Braunschweig),

EDDING (damals Frankfurt a.M.), HAUSMANN (Hamburg), HEIMANN (Berlin), B.M. KAUFMANN (Europäischer Lehrmittelverband), KÜPPERS (UNESCO), MESSERSCHMIDT (Tutzing), ROBINSON (damals UNESCO, Hamburg), ROTH (Göttingen). Der Planungsausschuß legte im Mai 1963 ein Gutachten vor, das dann die Grundlage für den weiteren Aufbau des PZ bildete. Die Bedeutung der Persönlichkeiten dieses Ausschusses und die längere Anwesenheit von CONANT in Berlin, seine Unterstützung und seine Fürsprache hatten auf allen Ebenen so großes Gewicht und rückten das Projekt Pädagogisches Zentrum in eine über Berlin und die Bundesrepublik hinausreichenden Rahmen, daß es durch Beschluß des Abgeordnetenhauses tatsächlich am 1. Januar 1965 errichtet wurde. Der Etatansatz betrug 1965 DM 830.860, stieg 1966 auf DM 2.051.840 und sollte dann bis 1972 Zuwachsraten in der Größenordnung von nicht mehr als 500.000 DM erhalten. Man erwartete 1965 noch die Beteiligung durch andere Finanzträger. Der Schulausschuß der KMK soll in seinen Beratungen nach eingehender Prüfung sogar zu einem „positiven Ergebnis“ gekommen sein. Ein entsprechender Beschluß des Schulausschusses oder der KMK kam aber nicht zustande; gerüchteweise soll die Kritik süddeutscher Länder an meiner Studie über „Das unzeitgemäße Gymnasium“ dabei eine Rolle gespielt haben. Abgesehen von projektbezogenen Mitteln durch die Ford-Stiftung, die Stiftung Volkswagenwerk, das Deutsche Jugendinstitut und die Deutsche Forschungsgemeinschaft, deren Zuschüsse allerdings personenbezogen vergeben wurden, war das PZ mit seinen Ressourcen auf die Berliner Haushaltszuweisungen angewiesen und belastete den Haushalt der Schulbehörde. Für Ende der 60er Jahre war ein Neubau geplant, auf einem städtischen Grundstück an der Lentzeallee, neben dem geplanten und realisierten Standort des Instituts für Bildungsforschung, dort wo heute das Elektronensynchrotron steht. Neubau PZ und Neubau Max-Planck-Institut wurden zusammen in einem Architektenwettbewerb ausgeschrieben. Senator EVERS und ich waren Mitglieder der Jury. Noch vor der Ausschreibung, bei der die Schulkindergärten und die Pädagogische Beratungsstelle eingeplant waren, wurde die ursprüngliche Absicht, auch ein Gästehaus zu bauen, mit Hinblick auf die laufenden Bewirtschaftungskosten und die Berliner Bettenkapazität aufgegeben. Auch an der Planung für den Neubau läßt sich die weitgespannte Aufgabenstellung und die gewollte überregionale Funktion des PZ erkennen.

Eine ganze Reihe von überregionalen und internationalen Konferenzen entsprachen der Aufgabenstellung, einen Beitrag zur Realisierung des Anspruchs, Berlin sei eine Weltstadt, zu leisten:

- 1963 wurde, also in der Vorlaufphase, federführend von der Pädagogischen Arbeitsstelle, die dann in das PZ übergang, unter Beteiligung mehrerer internationaler Institutionen (in diesem Fall auch der Ford-Stiftung) eine internationale Konferenz „Programmierter Unterricht und Lehrmaschinen“ durchgeführt und mit einer Ausstellung verbunden.
- 1964 (Pädagogische Arbeitsstelle und Sekretariat Pädagogisches Zentrum) folgte ein Kongreß „Moderner Fremdsprachenunterricht“ mit 284 Fachleuten aus 29 Ländern, wiederum in Kooperation mit einer ganzen Reihe von internationalen Organisationen und Institutionen.
- 1965 Fortbildungs- und Arbeitstagung „Lese- und Rechtschreibschwäche bei Schulkindern“, durch die „erstmalig in Deutschland einer größeren Zahl von Wissenschaftlern und Schulpraktikern der gemeinsame und unmittelbare Erfahrungsaustausch“ ermöglicht wurde (Tagesprogramm), zusammen mit Experten aus Dänemark, England, Frankreich, Österreich, der Schweiz, Schweden und den USA.
- 1966 veranstaltete das PZ ein Symposium „Mathematikunterricht in der Grundschule“ mit den führenden Experten auf diesem Gebiet (BAUERSFELD, damals Frankfurt a.M.; BIEMEL, Frankreich; CHRISTIANSEN, Dänemark; DIENES, Kanada; HÄSTADT, Schweden; NEUNZIG, Freiburg).
- 1967 wurden im Rahmen der Reihe „Lernen, Lehren und Lehrhilfsmittel heute“ nach den Themen „Programmierter Unterricht“ und „Moderner Fremdsprachenunterricht“ die Probleme des „Schul- und Studienfernsehens“ mit in- und ausländischen Experten behandelt. Auch hierbei kooperierten wir mit mehreren Arbeitskreisen, auch mit der ARD, fanden vielfältige technische Hilfe und die Unterstützung der Stiftung Volkswagenwerk. Der Teilnehmerkreis setzte sich zusammen aus „Vertretern von Sendeanstalten und Universitäten, Hochschulen, wissenschaftlichen Institutionen, Verbänden, Organisationen, Kulturverwaltung, Verlagen und der Presse“ (aus dem Vorwort des Tagungsberichts).
- 1967 veranstaltete das PZ die erste Internationale Arbeitstagung über „Testanwendung in der Schule“ mit etwa 100 Fachleuten aus 27 Ländern. Die Unterstützung der Ford-Stiftung ermöglichte die Teilnahme außereuropäischer Experten, und die Aktion der GEW „Deutschlands Lehrer rufen Lehrer des Auslands nach Berlin“ lud einige europäische Teilnehmer ein. Viele ausländische Experten hatten aber, wie bei den anderen Konferenzen auch, ihre Kosten selbst getragen, oder diese wurden von den Institutionen getragen, denen sie angehörten. Die Sachverständigen kamen nicht nur aus verschiedenen Ländern West- und Osteuropas und den USA,

- sondern auch aus Süd- und Mittelamerika, Afrika, Asien, Australien, aus Israel und Ländern des vorderen Orients.
- Nach einer Vorkonferenz des Programmausschusses unter Mitwirkung von Kolleginnen und Kollegen aus Belgien, Frankreich, Schweden und den USA im Herbst 1967 wurde
 - 1968 zu einer internationalen Konferenz „Die Rolle des Lehrers in der modernen Erziehung“ eingeladen, „an der 200 Pädagogen, Psychologen, Soziologen sowie Fachleute aus den verschiedenen pädagogisch relevanten Entwicklungsbereichen aus 31 Ländern“ (Einführung) teilnahmen. Veranstalter waren neben dem PZ das Institut für Bildungsforschung und mehrere international angesehene Institute. Während der Konferenz wurde gemeinsam mit dem Schulbauinstitut eine Ausstellung gezeigt mit dem Thema „Gesellschaft im Wandel – eine Herausforderung für die Schule“, die auch eigene Beiträge aus Dänemark, Großbritannien, Frankreich und Schweden enthielt. Für die Besucher gab es einen Katalog in Englisch, Französisch und Deutsch.
 - 1968 führten wir außerdem eine Gesamtschulkonferenz „Soziale Integration und Leistungsdifferenzierung“ mit 80 Teilnehmern aus der Bundesrepublik und Berlin durch sowie eine Tagung „Schulentwicklungsplanung und Raumordnung“.
 - Zusammen mit dem erziehungswissenschaftlichen Institut der FU veranstalteten wir öffentliche, vom SFB mitgeschnittene und später gesendete Ringvorlesungen, jeweils über zwei Semester zu den Themen „Didaktik“ und „Sozialpädagogik“ und in einem Semester „Determinanten und Kontrolle des Unterrichts“.

Die Konferenzen wurden intensiv vorbereitet und ausgewertet. Die nachfolgenden Veröffentlichungen – teilweise auch in englischer Sprache (z.B. über die Rolle des Lehrers) und mehrfach aufgelegt (z.B. Legasthenie) – trugen zur weiten Verbreitung der während der Tagungen gewonnenen Erkenntnisse bei. Dem dienten auch begleitende öffentliche Veranstaltungen, die nicht nur auf Multiplikatoren bezogen waren, sondern alle Interessierten, nicht nur Eltern, Lehrer oder Schulverwaltungsbeamte, einbezogen. Presse und Rundfunk informierten die breite Öffentlichkeit. Die Mitarbeiter des PZ meinten damals nicht nur, sich auf der Höhe der jeweiligen Problemdiskussion zu befinden und den, wie uns vorgeworfen wurde, „eigenen Ruhm“ zu mehren, sondern eine für diese Institution konstitutive Aufgabe zu erfüllen als auch mit diesen Konferenzen Bindeglied zwischen Wissenschaft und Praxis zu sein. Wir waren der Auffassung, wenn auch nicht immer unmittelbar, so doch

mittelbar mitzuhelfen, die tägliche Praxis von Erziehung und Unterricht zu verbessern.

Der unmittelbaren Hilfe dienten andere Arten von Veranstaltungen: Seminartage, Arbeitskreise, Lehrerarbeitsgruppen, Gruppen- und Einzelberatung. Es bestanden sehr unterschiedlich intensive Kontakte mit den „Praktikern“, den in der zweiten Phase der Lehrerbildung Tätigen und zu den Vertretern der Senatsverwaltung für Schulwesen. Im Bereich der Sozialpädagogik bestanden ebenfalls unterschiedliche Kontakte, so bei der Entwicklung eines Modells für die Jugendarbeit mit devianten Gruppen und bei der Beratung von Abenteuerspielplätzen oder der Projektgruppe „Inhaltsanalyse der Peter-Pelikan-Briefe“ (von der DFG finanziert).

An einem Beispiel sei die Kooperation zwischen PZ und Praxis erläutert: Im Mai 1969 wurde ein „Seminartag“ „Differenzierender Unterricht an Berliner Schulen“ abgehalten. Er richtete sich an alle Lehrer und Lehrerinnen, die Studienseminare und Schulpraktischen Seminare und an Vertreter der Administration. Ziel war es,

- „über die bisherigen Erfolge und Schwierigkeiten mit der Differenzierung an Berliner Schulen zu informieren,
- anregende Differenzierungsmodelle aus dem In- und Ausland vorzustellen,
- über die personellen und materiellen Voraussetzungen wirksamer Differenzierungsmaßnahmen zu diskutieren,
- über die bereits vorhandenen Unterrichtsmittel und Prüfungsinstrumente zu unterrichten.“

An der Vorbereitung und Durchführung waren eine ganze Reihe Berliner Schulen beteiligt. THORSTEN HUSÉN aus Stockholm hielt das Einleitungsreferat mit nachfolgender Diskussion. Abgeschlossen wurde dieser Seminartag mit einer Podiumsdiskussion, die von Vertretern der Lehrerschaft, der Erziehungswissenschaft, der Bildungspolitik und der Lehrmittelproduktion geführt wurde. Zwischen diesen beiden Veranstaltungen behandelten 25 Arbeitsgruppen Probleme der Differenzierung auf den verschiedenen Schulstufen und in den verschiedenen Fächern. Man ging also von allgemein interessierenden Grundsatzfragen aus, um dann bis zu den Sorgen und Problemen einzelner Fachlehrer vorzudringen. Durch die große Zahl der Arbeitsgruppen und die Art und Weise der Tagungsorganisation konnten viele Kolleginnen und Kollegen miteinander bekannt werden und mit ihren Fragen und Problemen zu Wort kommen. Mit einem Ausblick auf die Weiterentwicklung endete dieser Tag. Von Mitarbeitern des PZ zuvor erarbeitete Unterrichtsmodelle – beispielsweise vom Didaktischen Dienst erarbeitete Beiträge zur Dif-

ferenzierung im Englischunterricht, zur Arbeit im Sprachlabor, zur Differenzierung im Grundschulunterricht, zum differenzierten Unterricht im 5. und 6. Schuljahr, zum Team Teaching als neuer Form der Zusammenarbeit zwischen Lehrern – dienten als Diskussionsgrundlage und wurden auch den Kolleginnen und Kollegen zugesandt, die wegen der zu großen Zahl der Anmeldungen nicht teilnehmen konnten. Die Ergebnisse dieses Seminartages standen dann allgemein zur Verfügung. Unmittelbar „schuldienliche“ Hilfen, wie dies von der Administration später genannt wurde, leistete das PZ also schon bevor dieser Begriff als Instrument zur Eingrenzung seines weitgespannten Auftrags benutzt wurde.

Eine andere Form der Hilfe für die Praxis war beispielsweise die Koordination einer Planungsgruppe „Fachbereich Arbeitslehre im Mittelstufenzentrum Charlottenburg-Nord“ aufgrund einer 1969 getroffenen Verabredung zwischen dem Stadtrat für Volksbildung und dem PZ. Dabei ging es einmal darum, „in einem bestimmten Projekt auftretende Planungsaufgaben zu lösen, und zum anderen um eine Erprobung und Weiterentwicklung der Berliner Arbeitslehrekonzeption. Schulbauplanung, Unterrichtspraxis, didaktische und schulpolitische Überlegungen sollten hier in ihrer wechselseitigen Bezogenheit untersucht werden, um praktische Lösungen zu finden.“ (Tagungsprogramm) Gerade für das Fach Arbeitslehre war das PZ besonders aktiv, u.a. mit didaktischen Informationen und der „Arbeitsgrundlage – Facharbeitslehre 7./9. Klasse“ des Senators für Schulwesen.

Ein weiterer Bereich, für den sich die Mitarbeiter besonders engagierten, war der Komplex Gesamtschule, der von Beiträgen zur erziehungswissenschaftlichen Diskussion bis zu Planungsvorschlägen für den Unterricht an Gesamtschulen reichte und seit 1968 die später vom BMBW unterstützen Gesamtschul-Informationen umfaßt (mit – um 1980 – ca. 1.000 zahlenden Abonnenten bei einer Auflage von 3.500 Stück). Da die Integrierte Gesamtschule schon vor dem Aufbau der ersten Gesamtschule in Berlin als Schulversuch gesellschaftspolitisch umstritten war, geriet das PZ besonders mit dieser Tätigkeit mitten in die schulpolitische Auseinandersetzung. Als die Zuwendungen des Bundes eingestellt wurden, wurde nicht nur die Herausgabe der Gesamtschulinformationen eingestellt, sondern auch das gesamte Referat „Informationsstelle Gesamtschule“ aufgelöst. Zuvor beantwortete sie eingehende Anfragen aus dem In- und Ausland oder vermittelte sie weiter, betreute Einzelbesucher oder Gruppen, ebenfalls aus dem In- und Ausland. Zu den „Pädagogischen Provokationen“, die das PZ in der Reihe Diskussionsbeiträge veröffentlichte, gehörte aber nicht nur das Thema Gesamtschule, sondern auch die Ganztagschule und die Landschulpädagogik.

Die exemplarische Darstellung vielfältiger und verschiedenartiger Aktivitäten des PZ sind nur ein Hinweis auf die unterschiedlichen Formen, mit denen die Aufgabe, ein Pädagogisches Zentrum zu bilden, gelöst werden sollte. Wenigstens erwähnt seien noch einige Arbeiten. So wurde im Februar 1967 im Rahmen der Schulversuche begleitenden Untersuchungen ein Leistungsvergleich zwischen Hauptschülern in der freiwilligen 10. Klasse und Realschülern der gleichen Klassenstufe durchgeführt, der bereits im Oktober zu einem Erlaß des Senators für Schulwesen führte, wonach die mit dem Abschlußzeugnis der 10. Klasse der Hauptschule nachgewiesene Schulbildung als „eine dem erfolgreichen Abschluß der Realschule gleichwertige Schulbildung anerkannt wird“. Zu dieser Art von Arbeiten gehören auch die Effektivitätsuntersuchung „Frühbeginn des Englischunterrichts“ und ein Leistungsvergleichs zweier Grundschulen, die eine mit fünf, die andere mit sechs Tagen Unterricht in der Woche.

Das PZ war intensiv an der Vorbereitung der wissenschaftlichen Begleitung der Gesamtschulversuche beteiligt. Der Versuch einer Abstimmung mit den Interessenten der Schulverwaltung war sehr arbeits- und zeitintensiv. Es war nicht möglich, die unterschiedlichen Interessen miteinander zu versöhnen. Die Vertreter der Senatsverwaltung drängten auf möglichst bald vorliegende, umsetzbare Ergebnisse. Die Mitarbeiter des PZ dagegen vertraten aufgrund der damaligen Standards von Begleituntersuchungen ein längerfristiges Konzept. Spannungen entstanden in diesem Zusammenhang auch mit den Kollegien einzelner Schulen, für die handlungsbegleitende Beratung und Untersuchung ungewohnt waren.

Die *Veröffentlichungen des PZ*¹ erfolgten in den Reihen Dokumentation, Diskussionsbeiträge, Berichte, Didaktik – Analysen und Modelle –, Untersuchungen. Sie stehen oft in Beziehung zueinander, beispielweise die annotierte Bibliographie über die Situation erwerbstätiger Mütter in neun Industrieländern und die Untersuchungen über die erwerbstätigen Mütter in Berlin (West). Die Veröffentlichungen beziehen sich auf das breite Feld der Erziehung, beispielweise den „Sozialarbeiter in der gegenwärtigen Gesellschaft“, „Die Jugendfreizeitheime in der Bundesrepublik Deutschland“, „Jugendliche in organisierter Freizeit“, die „Chancen der Gruppenpädagogik“ oder auf „Jugend im Urlaub“. Sie entstanden manches Mal in Zusammen-

1 Die Veröffentlichungen sind entweder im Eigenverlag des PZ oder im Beltz Verlag (Weinheim/Basel/Berlin) erschienen. Schon aus Raumgründen ist eine vollständige Bibliographie an dieser Stelle nicht möglich. Die Literatur wird aber im einzelnen vollständig in der Bibliographie Pädagogik nachgewiesen.

hang mit einer anderen Institution oder wurden durch Stiftungsgelder erst ermöglicht. Eine Liste mit dem Datum Juli 1969 enthält zusätzlich Veröffentlichungen des PZ, die nicht im Buchhandel erhältlich waren. Sie behandeln sehr unterschiedliche Themen aus folgenden Bereichen: Arbeitslehre, Deutschunterricht, Differenzierender Unterricht, Gesamtschule, Legasthenie, Leselehrgang, Mathematik, Naturwissenschaftlicher Unterricht, Rechtschreibeunterricht, Schülermitverwaltung, Sprachlabor, Konstruktion von Stundenplänen, Team-Teaching, Vorschulunterricht, Zeitgeschichte.

Rückblickend bin ich, besonders im Hinblick auf die kurze Zeitspanne, noch nachträglich erstaunt über die verschiedenen Tätigkeitsfelder und Aktivitäten, die große Zahl unterschiedlicher Veröffentlichungen und Veranstaltungen, die vielfältigen in- und ausländischen Kontakte und vor allem über die große Zahl der Teilnehmer, nicht nur bei den Kongressen und Tagungen. Offensichtlich entsprach unsere zielgruppenorientierte Arbeit, gleich ob mit überregionaler Beteiligung oder als Lehrerarbeitsgruppen (z.B. „Mathematik in der Grundschule“), die Differenzierung im Fachunterricht der Mittelstufe (Deutsch, Biologie, Englisch, Arbeitslehre) oder für Englischtests am Gymnasium, einem Informationsdefizit und konkreten Bedürfnissen der Praxis. International bekannte Experten waren bei uns ebenso zu Gast wie diejenigen, die die unmittelbare Verantwortung für Erziehung und Unterricht trugen. Das PZ war tatsächlich für wenige Jahre ein Bindeglied zwischen Theorie und Praxis.

Erstaunlich war auch das positive publizistische Echo, das wir von Anfang an gefunden hatten, bis hin zum Abgesang im *Spiegel* in der Ausgabe vom 24.4.1970. Und verwundert bin ich beim Wiederlesen eines Interviews in der *Berliner Lehrerzeitung* (4/1965) und eines Artikels in der *Berliner Morgenpost* (31.3.1966), der auf einem Gespräch mit mir aufbaute. Mit was für einem Optimismus habe ich mich damals über die künftige Arbeit geäußert, was für Erwartungen über die Möglichkeiten eines Zentrums nicht nur für Schulpädagogik, sondern auch für die ganze Breite der außerschulischen Erziehung gehegt. War ich politisch so unbefangen, daß ich die in der Rechtsstellung des PZ angelegten Konflikte nicht erkannte? War es das künftige Zwänge verkennende Vertrauen in, so meinte ich, politisch entschiedene Zielsetzungen? Waren es der Reiz und die Herausforderung einer neuen Aufgabe oder einfach das Verfallensein an den pädagogischen „Zeitgeist“, der die Chance zu eröffnen schien, Theorie und Praxis miteinander zu „versöhnen“ und zur „Verbesserung“ der pädagogischen Verhältnisse beizutragen?

Es ging aber offensichtlich nicht nur mir so. Die wissenschaftlichen Mitarbeiter besaßen, das zeigen Vielseitigkeit, Intensität und Umfang ihrer Arbeit, eine besondere Dynamik. Im PZ fanden sie eine Institution, in der sie relativ frei von administrativen Zwängen initiativ werden konnten und weder nur der Praxis oder nur der Theorie verpflichtet waren. Wir wollten nicht die schlechte Praxis reparieren, sondern ihr im Modell ihre besseren Möglichkeiten gegenüberstellen. Der bereits erwähnte Vorwurf, wir arbeiteten „mehr zum eigenen Ruhm“ als für die Berliner Schule, ist unzutreffend. Allerdings nahmen, nachdem der Bruch mit dem ursprünglichen Modell eines Pädagogischen Zentrums offenkundig wurde, alle Abteilungsleiter und eine Reihe von Mitarbeitern nach und nach Rufe auf Professuren in der Bundesrepublik und in Berlin an. An dieser Stelle seien auch einmal Namen genannt, was, um keinen Mitarbeiter zurückzusetzen, bisher bewußt vermieden wurde. Abteilungsleiter waren die Kollegen HÜBNER, INGENKAMP, KENDLER, WOLFGANG SCHULZ, SPANGENBERG. Professoren wurden auch die Kolleginnen und Kollegen BERG, BIEGELMEIER, HOLTMANN, HOLZKAMP, LIEBEL, NAGEL, RITTERS, SCHONIG und WELLENDORF (ich hoffe, daß ich keinen vergessen habe), und Herr LOHMANN wurde Stadtschulrat in Kiel.

Die Rahmenbedingungen hatten sich Ende der 1960er Jahre grundlegend verändert, zum Nachteil des PZ. Der schon länger schwelende Konflikt zwischen der Senatsverwaltung für das Schulwesen und dem PZ wurde offenkundig, als im Wege einer Anordnung sieben wissenschaftliche Planstellen abgezogen wurden, um den Planungsstab für einen Berliner Schulentwicklungsplan bilden zu können. Außerdem hatte der Senatsdirigent nach dem Ausscheiden von Senator EVERS und eine Woche, nachdem der Nachfolger, Senator LÖFFLER, im Amt war, angeordnet, daß Veröffentlichungen „unter Umständen erst nach Kenntnisnahme durch das Abgeordnetenhaus erfolgen“ dürfen und „eventuell“ auch einmal „überhaupt nicht“ (*Der Spiegel* vom 24.4.1970, S. 108). Am 1. April 1970 wurde der einzige Programmierer zum 6. April zur Senatsverwaltung versetzt. Ich protestierte gegen diese Eingriffe und forderte die Umwandlung des PZ unter Beibehaltung seiner vorhandenen Struktur- und Ausbauplanung in eine Anstalt des öffentlichen Rechts. Der Senat lehnte dies ab, ich trat zurück.

Über die weitere Entwicklung habe ich bereits im Zusammenhang mit den skizzierten Aspekten berichtet. Während Senator LÖFFLER 1970 noch, seinen Senatsdirigenten berichtigend, gegenüber den Abteilungsleitern versprach: „Es wird auf keinen Fall eine Vorzensur für die Pädagogik geben“, wurde das PZ auch de facto eine nachgeordnete Dienststelle der Berliner Verwaltung, mit „dem Auftrag, seine Arbeit konsequent auf die Bedürfnisse der

Schulpraxis auszurichten“ (Richtlinien für das Pädagogische Zentrum vom 29.06.1984). Die Arbeitsvorhaben waren jetzt mit der Fachaufsicht abzustimmen, die fachlich zuständigen Mitarbeiter der Verwaltung dabei zu beteiligen und die „Arbeitsvorhaben werden in einem Ablaufplan festgelegt. Einvernehmen ... mit der Senatsverwaltung ist erforderlich“. Veröffentlichungen, die „als Lernmittel oder Unterrichtsvorschläge anzusehen sind, bedürfen vor Drucklegung der Zustimmung des Senators. Bei Veröffentlichungen, in denen ‚Rahmenpläne‘ der Berliner Schulen kommentiert werden, ist die Zustimmung des fachlich zuständigen Mitarbeiters der Schulaufsicht erforderlich“. Vom Modell Pädagogisches Zentrum als einer Institution des „Bildungszentrums“ Berlin ist nichts übriggeblieben.

Die schon erwähnte Gründungsurkunde für das Berliner Institut für Lehrerfort- und -weiterbildung und Schulentwicklung (BIL) besiegelte dann, 29 Jahre nach seiner Gründung, endgültig das Aus für ein Pädagogisches Zentrum:

- Das PZ geht in das BIL auf (§ 1).
- Das BIL ist eine nachgeordnete Einrichtung der Senatsverwaltung (§ 2).
- Die Arbeitsplanung bedarf der Genehmigung durch die Fachaufsicht (§ 5).
- Alle Veröffentlichungen bedürfen der Zustimmung des Direktors/der Direktorin.
- Das Fort- und Weiterbildungsprogramm und die Veröffentlichungen, die als Lehrmittel oder Unterrichtsvorschläge anzusehen sind, bedürfen zusätzlich vor Drucklegung der Zustimmung des für das Schulwesen zuständigen Mitglieds des Senats. Dies gilt auch für Veröffentlichungen, in denen Rahmenpläne kommentiert werden (§ 6).²

Ob meine Sicht der Entwicklung des Pädagogischen Zentrums zu subjektiv ausgefallen ist? Ich wollte über ein zunächst von allen Parteien des Abgeordnetenhauses getragenes Projekt, über seinen zielstrebigem Aufbau und sein Scheitern berichten. Ein Bericht über ein politisches Lehrstück?

Anschrift des Autors:
Prof. Dr. Carl-Ludwig Furck
Wieddöp 7, 22459 Hamburg
E-Mail: clfurck@aol.com

2 Inzwischen ist das BIL selbst im LISUM (Landesinstitut für Schule und Medien) aufgegangen.

Erziehung und Unterricht in Belgisch-Kongo

1 Quelle: Erziehungspraxis in Belgisch-Kongo¹

Apostolische Präfektur Coquilhatville
Unterrichtswesen
Inspektion des Missionar-Inspektors

Bericht über die Tätigkeit der Schulen der Ehrwürdigen Schwestern des Heiligen Vinzenz von Paul in Coquilhatville

Kindergarten

Direktorin: die Ehrw. Schwester Thérèse

Diplomierte Lehrerin: E.S. Louise

Aufseherin, Hilfskraft als Betreuerin: Abanda

Eingeschriebene Knaben: 75 - anwesend: 40

Eingeschriebene Mädchen: 75 - anwesend: 40

Die besten und eifrigsten Schüler bilden die zweite Abteilung. In der ersten Abteilung lösen die Schüler sich ab: die Schüler und Schülerinnen, die heute kommen, werden morgen vielleicht nicht erscheinen. Im allgemeinen ist die Hälfte der Schüler anwesend. Die Jungen sind regelmäßiger und aufmerksamer als die kleinen Mädchen; was man im übrigen überall in unseren Schulen feststellt.

Trotz dieser Unregelmäßigkeit erteilt die Ehrwürdige Schwester Louise liebevoll und fleißig ihren Unterricht, der einen grenzenlosen Einsatz und stete Geduld verlangt; man kann also sagen, daß sie trotz allem einen schönen Erfolg erzielt.

Erfindungsreichtum zeichnet die Tafel aus. Es gibt zahlreiche Wandtafeln und eine ganze Sammlung von Fröbel-Spielen, die die Ehrw. Schwester selbst hergestellt hat.

1 Aus: Centre Aequatoria Bamanya, Mbandaka, Demokratische Republik Kongo; Fonds Ecoles, E 15. Von den Autoren aus dem Französischen ins Deutsche übersetzt.

Die Ehrw. Schwester erfindet immer wieder neue Spiele, um das Interesse der Kleinen zu wecken. Die Kinder singen viel und mit Begeisterung. Ich habe einer sehr originellen Unterrichtsstunde beigewohnt. Dabei legen alle Kinder den Kopf auf den Arm und tun, als würden sie schlafen: die Ehrw. Schwester klingelt 5, 6, 7, 8, 9 Mal. Beim Aufwachen heben die Jungen und Mädchen mit leuchtenden Augen den Finger, die meisten von ihnen wissen genau, wie oft die E. S. geklingelt hat. Danach zeigt man die Zahlen an der Tafel, auf den Wandkarten, in kleinen Dosen, in die die gleiche Anzahl von Bohnen oder Perlen wie die auf dem Boden befindliche Zahl hineingelegt werden müssen.

Um den Kindern das Benehmen bei Tisch beizubringen, ist ein kleiner Tisch vorhanden, den Sie decken, an dem sie sich bedienen; sie erhalten Bemerkungen hinsichtlich der Pflege, des Bedienens, und alle zeigen viel Interesse.

Gäbe es eine größere Regelmäßigkeit, so wäre alles perfekt, aber dies scheint angesichts der großen Entfernung und der Nachlässigkeit der Eltern unmöglich.

Erstes Jahr der ersten Stufe

Betreuerin: Madeleine Akati unter Anleitung der E.S.Thérèse.

Eingeschriebene Schüler: 80.

Jeden Tag fehlen zahlreiche Schüler. Nur von etwa 20 kann man behaupten, daß sie regelmäßig anwesend sind. Allein im Monat Oktober gab es mehr als 200 Abwesenheiten.

LESEN, SCHREIBEN: Im allgemeinen lesen und schreiben die Schüler ordentlich, was sie gelernt haben: alle Selbstlaute und die Mitlaute m, n, t, l, b und s.

RECHNEN: Sie beherrschen Addition und Subtraktion mit den Zahlen 1 bis 8. Der Rechenunterricht wird ausschließlich in Französisch erteilt. Ich würde empfehlen, oft in die Landessprache zu übersetzen und die Schüler oft in der Landessprache zu befragen, um zu prüfen, ob sie alles verstanden haben.

METRISCHES SYSTEM: die Kinder haben eine intuitive Kenntnis von Liter, Halbliter, Franken, Kilogramm und halbem Kilogramm, von Doppelkilogramm und Meter.

30 Schüler sind viel zuviel für eine Klasse, sicherlich für eine Betreuerin, die über keinerlei Berufsausbildung verfügt. Die Ehrwürdige Schwester Direktorin bemüht sich redlich, aber ich habe Verständnis dafür, daß man bisweilen den Mut verlieren könnte. Dieses erste Jahr müßte unbedingt in zwei Abteilungen unterteilt werden, aber es stehen keine Räumlichkeiten zur Verfügung.

Zweites Jahr der ersten Stufe

Betreuerin: Albertine Wanga (unter Anleitung der Ehrw. Schwester Thérèse).

Eingeschriebene Schüler: 45.

Fehlten (teilweise entschuldigt): 10.

Im Monat Oktober wurden 215 Abwesenheiten festgestellt.

Die Kinder sind sehr aufgeweckt und zeigen sehr viel Interesse am Unterricht.

LESEN, SCHREIBEN: Die Schüler kennen und schreiben ordentlich alle Selbstlaute und Mitlaute mit Ausnahme von p, f und w. Ein kleines improvisiertes Diktat wurde sehr gut wiedergegeben.

ARITHMETIK: Mit Ausnahme der Division haben die Kinder alle Rechenoperationen mit den Zahlen 1 bis 10 gelernt. Rechnen wird ausschließlich in Französisch gelehrt, ich empfehle nachdrücklich, oft in die Landessprache zu übersetzen, die Schüler in dieser Sprache zu befragen und Multiplikation und Division gleichzeitig zu lehren.

Beim METRISCHEN SYSTEM kennen die Kinder Meter, Dekameter, Liter und Franken.

FRANZÖSISCH: Neben dem in dieser Sprache erteilten Rechenunterricht beherrschen die Kinder auch einige kleine Gedichte in Französisch.

Erstes Jahr der zweiten Stufe

Diplomierte Lehrerin: E. Schwester Joséphine

Eingeschriebene Schülerinnen: 19

Vorgestellte Schülerinnen: 16

Es fehlten entschuldigt: 2. Eine Schülerin wurde jüngst der Schule verwiesen. Aller Unterricht wird in französischer Sprache erteilt, mit Ausnahme des Katechismus, den sie in der Landessprache lesen und der ihnen vom Ehrwürdigen Vater in dieser Sprache erläutert wird.

LESEN, SCHREIBEN: Die Kinder lesen ordentlich den Katechismus in Lingala und geben ein kleines Diktat in der Landessprache gut wieder. Sie schreiben gut und bemerken die meisten Großbuchstaben. Was das Lesen in französischer Sprache anbelangt, so folgt man der Methode „Lesen für Anfänger“ von L. Defais und Dontaine (Lüttich). Dieses kleine Buch, das sich für Kinder mit Muttersprache Französisch vorzüglich eignet, stellt für diese einheimischen Mädchen eine Anhäufung von Schwierigkeiten dar, und zwar hinsichtlich des Verständnisses und der Aussprache.

Die Ehrwürdige Schwester, die eine sehr eifrige Lehrerin ist, aber noch kein Jahr Aufenthalt aufweist, hat mit dem Problem aller Anfänger zu kämpfen: sie kann sich noch nicht geläufig in der Landessprache ausdrücken. Ich bin der Auffassung, daß es für sie und für die Schülerinnen interessanter wäre, für das Lesen z.B. die „exercices de langage“ Lingala-Französisch aus der Sammlung der Ehrwürdigen Maristenbrüder zu wählen. Die Fortschritte in Französisch würden dadurch erheblich größer ausfallen.

RECHNEN wird in französischer Sprache gelehrt. Die Schülerinnen haben alle Rechenoperationen mit den Zahlen von 1 bis 100 gesehen.

Auch hier empfehle ich, den Rechenunterricht nicht ausschließlich in französischer Sprache zu erteilen, sondern häufig in der Landessprache zu prüfen, ob die Schülerinnen verstanden haben.

Beim METRISCHEN SYSTEM haben die Schülerinnen folgendes gesehen: Meter, Liter und Halbliter, Kilogramm, halbes Kilogramm und Dekagramm, den Franken, den halben Franken, die Geldscheine von 5, 20 und 100 F.

GEOGRAPHIE: Die Kinder kennen die Himmelsrichtungen.

RELIGION: Die Erläuterungen zum Katechismus erteilt der Ehrw. Pater in der Landessprache. In der Klasse wird auch ein schöner Bildkatechismus erklärt.

Zweite Stufe – zweites Jahr

Diplomierte Lehrerin: die Ehrw. Schwester Joséphine.

Eingeschriebene Schüler: 16

Fehlten entschuldigt: 5

Im gleichen Raum kümmert sich die Ehrw. Schwester abwechselnd um das erste und das zweite Jahr der zweiten Stufe. Die Schüler des zweiten Jahres sind weiter fortgeschritten als diese des ersten Jahres, sie haben z.B. die Rechenoperationen für Zahlen von 1 bis 1000 gesehen, sie schreiben und lesen besser, sie haben mehr Stoff im Metrischen System erarbeitet; aber im allgemeinen gelten meine Bemerkungen betreffend das erste Jahr auch für das zweite Jahr.

Zwei kleine Bemerkungen:

Die Pflege der Schrift läßt bei mehreren Schülern etwas zu wünschen übrig, und es wäre vielleicht vorzuziehen, daß die Kinder in jeder Klasse zum Reinigen ihrer Tafeln einige nasse Schwämme zu ihrer Verfügung hätten.

Man sollte sich bemühen, die Eltern zu beeinflussen, so daß sie ihre Kinder regelmäßiger zur Schule schicken. Die große Entfernung zum Dorf der Eingeborenen bleibt ein beträchtliches Hindernis. Die Sorge um die – so sehr gefährdete – Moralität der jungen Mädchen, könnte zu einer gewissen Nachsicht verleiten, die aber nicht geduldet werden könnte. In Zukunft könnte und müßte man strenger sein. Derzeit ist die Aufgabe schwierig und bisweilen mühselig, desto größer ist jedoch der Verdienst, und es liegt mir daran [die Missionare, J.B.] für ihren großen Einsatz zu beglückwünschen.

Der Missionar-Inspektor
Vertenten
Coquilhatville, 8. Mai 1930.

2 Kolonialpädagogik im Kontext der Kolonialgeschichte – die Leuener Untersuchung

In ihrer kommentierten Quellensammlung der Deutschen Missions- und Kolonialpädagogik haben CHRISTEL ADICK und WOLFGANG MEHNERT darauf hingewiesen, wie marginal die koloniale pädagogische Historiographie in der Erziehungswissenschaft insgesamt und in der historischen Pädagogik insbesondere geblieben ist (ADICK/MEHNERT 2001). Diese Feststellung gilt a fortiori für die belgische koloniale Erziehungsgeschichte, worüber zwar bereits einige zusammenfassende Arbeiten (KITA 1960; DEPAEPE/VAN ROMPAEY 1995) vorliegen, tiefgehende Fallstudien allerdings noch fehlen², ganz gewiß in Verbindung mit den Fragestellungen und Methoden der modernen historisch-pädagogischen Forschung.

Dennoch sind wir der Auffassung, daß man dafür zuerst nicht auf die (historischen) Pädagogen oder auf die (historische) Pädagogik zeigen sollte. Zweifelsohne muß, was die belgische Situation betrifft, diese Defizitdiagnose in den breiteren Rahmen des Umgangs mit der kolonialen Vergangenheit eingeordnet werden. Bekanntlich hat Belgien es mit dieser kolonialen Vergangenheit nicht leicht, selbst wenn sie inzwischen mehr als vierzig Jahre zurückliegt. Veröffentlichungen über die nicht sehr schöne Geschichte von LEOPOLD II. und die Ausbeutung des Kongo-Freistaats einerseits und über die ebensowenig schmeichelhaften Ereignisse zu Zeiten der Entkolonialisierung andererseits, haben im vergangenen Jahrzehnt ein breites Publikum zu fesseln gewußt (HOCHSCHILD 1998; DE WITTE 1999). Auch die Medien ließen nicht nach, am Rande beispielweise der LUMUMBA-Debatte, die Meilensteine der Kolonialgeschichte in den Vordergrund zu rücken. Aber dieses Interesse für das Spektakuläre besitzt eine Kehrseite; denn sie führt unvermeidlich dazu, die dazwischenliegende Periode zu vernachlässigen, als wenn im Alltag zwischen 1908 und 1960 kaum etwas geschehen wäre – eine Vorstellung, die übrigens gut mit der allgemeinen Funkstille übereinstimmt, die während der Kolonialzeit selbst herrschte. Die Belgier wußten zwar, daß sie eine Kolonie hatten, aber neben den Informationen, die ihnen über die amtlichen und halbamtlichen Informationskanäle wie den kongolesischen Pressedienst oder die Missionare geliefert wurden, waren sie eigentlich nicht so recht mit dieser Kolonie vertraut. Das ist deshalb auch einer der Hauptgründe

2 Eine eher „chronik-artige“ Ausnahme ist z.B. VAN KEERBERGHEN 1985.

dafür, daß die historische Forschung über Belgisch-Kongo (1) nicht sehr umfangreich ist, (2) sich auf die belgische Anwesenheit konzentriert und (3) die Rolle der Kongolesen vernachlässigt. Tatsächlich besteht die Notwendigkeit eines holistischen, kontextualisierenden und dynamischen Herangehens an die kongolesische Geschichte, unter Berücksichtigung der Entwicklung der kolonialen Verständnisses, des Beitrags und der Standpunkte der Afrikaner, der Alltagspraktiken und -gebräuche, der tagtäglichen Interaktionen und schließlich auch des Wandels, den die Europäer selbst vollzogen, sobald sie als „Kolonialherren“ zum Zuge kamen (VANHEE/CASTRYCK 2002).

An der Universität Leuven haben einschlägige Arbeiten in der pädagogischen Historiographie begonnen. Die Dissertation von JAN BRIFFAERTS zur Schulrealität in Belgisch Kongo z.B. will teilweise diesen Erwartungen entgegenkommen, wenn sie auch aus einer anderen Tradition heraus aufgestellt wird. Sie schließt an die Untersuchung der pädagogischen Praxis an, die in der traditionellen historischen Pädagogik zugunsten der Untersuchung pädagogischer Ideen und Systeme etwas stiefmütterlich behandelt wird. In Anlehnung an DEPAEPE und andere gehen wir davon aus, daß aus der historischen Kenntnis der pädagogischen Praxis grundlegende Erkenntnisse über das sogenannte pädagogische Paradox (KANT) zu gewinnen sind. Dieses Paradox betrifft den Widerspruch zwischen Freiheit und Zwang, zwischen Autonomie und Disziplin, und, um es in den kolonialen Rahmen einzuordnen, zwischen Emanzipation und Unterdrückung. Die Untersuchung der Praxis des kolonialen Unterrichtssystems knüpft auf diese Weise direkt an eine Thematik an, die bereits im Rahmen des belgischen Unterrichts behandelt wurde (DEPAEPE u.a. 2000), wenn sie auch keine einfache Anwendung darstellt.

Zwischen dem belgischen und dem kolonialen Kontext des Unterrichts bestand nämlich ein struktureller Unterschied. Im letzten Fall konnte im Gegensatz zum Mutterland von einer mehr oder weniger homogenen Kultur von Werten und Normen, die den Schülern vermittelt wurde, sicherlich nicht die Rede sein. Die koloniale Unterrichtsszene wurde von der Hybridität der Kultur der Kolonisatoren und jener der Kolonisierten beherrscht. Die Diskrepanz zu der bzw. den autochthonen Kulturen führte dazu, daß der pädagogischen Beziehung eine besondere Dimension der Macht verliehen wurde. Der Gegensatz zwischen den Lehrkräften und den Schülern wiederholte in der Kolonie, gewollt oder ungewollt, den Gegensatz zwischen dem Kolonisator und den Kolonisierten.

Das Funktionieren eines Unterrichtssystems muß im kolonialen Kontext mithin anders eingeordnet werden als im belgischen Kontext. Während man

in Belgien auf organisch gewachsenen Strukturen und Gewohnheiten aufbaute, ging es im Kongo nahezu wortwörtlich um eine „Implantation“. Eine solche Implantation war jedoch keine Kreation „ex nihilo“. Sie wurde in der Praxis stark durch die gängigen Vorstellungen über das Unterrichtswesen in Belgien und durch die Auffassungen beeinflusst, die die Belgier hinsichtlich der intellektuellen Fähigkeiten der schwarzen Bevölkerung hatten.

Der Unterricht in der Kolonie schaltete sich darüber hinaus in breitere gesellschaftliche Projekte ein, z.B. die der Kolonialisierung, Zivilisierung und Evangelisierung: wirtschaftliche und ideologische Eroberungszüge einer fremden Nation in einem fernen und exotischen Gebiet. Dies geschah auf mehreren Ebenen. Zum einen funktionell: Das Unterrichtswesen wurde von *policy makers* als unentbehrliches Instrument der Kolonialpolitik betrachtet und durch die Anpassung an die Bedürfnisse der sich entwickelnden kolonialen Wirtschaft auch bei der Umsetzung dieser Politik eingesetzt. Dabei hatte das Unterrichtswesen auch eine legitimierende Funktion: Gestützt auf den Anspruch der Zivilisierung wurde die pädagogische Institution zu einem der Propagandaelemente gegenüber der Außenwelt, wenn es darum ging, die Kolonialisierung als solche zu verteidigen (DEPAEPE u.a. 1992). Dieses Argument gilt übrigens sowohl für die Schule in Belgien als auch für das koloniale Unterrichtswesen. Aber vor allem hatte das Unterrichtswesen eine sozialisierende Funktion; denn es mußte dafür sorgen, daß das Kolonialreich funktionsfähig gehalten wurde, indem der kongolesischen Bevölkerung die dafür für erforderlichen Fähigkeiten und moralischen Grundsätze beigebracht wurden.

Diesem Kontext müssen auch bildungshistorische Untersuchungen Rechnung tragen; wir können jedenfalls nicht versuchen, eine bestimmte Realität zu analysieren, ohne diese Realität näher zu situieren. Wenn wir beim Klassenraum von einer *black box* sprechen, so bedeutet dies nicht, daß Türen und Fenster für Einflüsse von außen geschlossen waren. Ganz im Gegenteil. Als das Unterrichtswesen sich innerhalb des Spielraums der erwähnten Mechanismen und der Politik befand, muß dies zweifelsohne Einfluß auf den Inhalt und die praktizierten didaktischen Grundsätze gehabt haben. Auch die Frage nach der pädagogischen Basis des kolonialen Unterrichtswesens ist sehr interessant, schon weil der Unterricht durch (von einheimischen Betreuern unterstützten) Missionare erteilt wurde, die selbst nicht notwendigerweise eine pädagogische Ausbildung genossen hatten.

Die Darstellung eines Realitäts- oder Mentalitätsausschnittes in einem bestimmten Gebiet während einer bestimmten Periode bleibt auch eine theoretische Angelegenheit. Daher muß vorab gut über die Abgrenzung des For-

schungsgegenstands (geografisch, Art der Quellen), und über die zu verwendenden Auslegungsmethoden nachgedacht werden. Die Quellenproblematik wurde bereits früher als eines der wichtigsten Hindernisse für das Gelingen der *classroom history* beschrieben, und dies ist für unsere Untersuchung sicherlich auch der Fall (DAMS/DEPAEPE/SIMON 2002). Es mußte jedenfalls eine Alternative zu den pädagogischen Zeitschriften gefunden werden, auf die man sich im belgischen Kontext wegen folgender Qualitäten berufen konnte:

„... as professional journals, pedagogical periodicals allow for Geertz-style ‚thick description‘ and also provide an idea of the appearance of various pedagogical behaviours under specific circumstances. At the same time, they form a fairly constant source - embracing the classroom and what went on there on a regular weekly, fortnightly and monthly basis“ (DEPAEPE u.a. 2000, p. 39).

Im Kontext der Kolonie sind wir zwar auch von Informationen aus Zeitschriften, in diesem Fall aus Missionszeitschriften, ausgegangen, die aber eine andere Art von Quelle sind als die genannten Fachzeitschriften, und somit auch nicht alle vorhin erwähnten Vorteile besitzen. Es entstand somit die Notwendigkeit, so zahlreiche Ergänzungen zu diesen Zeitschriften zu finden wie möglich. Die Ergänzungen hoffen wir in Archiven, in persönlicher Korrespondenz, in verschiedenen Berichten, z.B. Inspektionsberichten, und anhand mündlicher Zeugnisse zu finden.

Dennoch bleibt es angesichts der gegebenen Vielfalt der Region eine Illusion, nach Vollständigkeit zu streben, selbst im Rahmen eines abgegrenzten Territoriums und einer spezifischen Untersuchungsfrage. Bestimmte Missionsgebiete waren mit Schulmaterial und Berichterstattung und/oder Korrespondenz gut ausgestattet, es fehlt aber dort an ergänzenden Informationen. Es gibt große Unterschiede zwischen den Kongregationen, was die Aufbewahrung von Informationen, ihre Bereitstellung und selbst die Offenheit angeht, mit der interessierte Forscher empfangen und unterstützt werden. Wir haben uns letztendlich dazu entschlossen, unsere Untersuchung auf das Missionsgebiet zu beschränken, das unter der Leitung der Missionare vom Heiligen Herzen (MSC) stand. Die Wahl, eine bestimmte Region zu untersuchen, ist somit nur aus praktischen Erwägungen zu rechtfertigen, und es ist vielleicht bedeutsamer, anzugeben, weshalb eben diese Region ausgewählt wurde. Wir gingen davon aus, daß die von uns gewählte Region interessanter ist, weil wir wissen, daß zu den Missionaren vom Heiligen Herzen viele einflußreiche Persönlichkeiten zählen, die gegenüber der üblichen missionarischen Sicht und Vorstellung einen etwas anders gelagerten Standpunkt einnahmen. Wir kommen auf die Debatte zwischen Adaptionisten und Assimi-

lationalisten noch zurück, in der die gegensätzlichen Standpunkte in bezug auf die Haltung sichtbar wurden, die beim Versuch der Zivilisierung der afrikanischen Kultur eingenommen wurden. Wir gehen vor allem der Frage nach, ob diese Unterschiede eine Auswirkung auf das Geschehen im Klassenraum hatten und auf die Fundamente der pädagogischen Praxis, vielleicht sogar auf den Umgang mit dem pädagogischen Paradox. Als Mitspieler – und manchmal auch als Gegenspieler – der Missionare vom Heiligen Herzen traten in dieser Region unter anderem die Brüder der Christlichen Schulen auf, eines Schulordens, der allgemein als traditioneller und assimilatorischer in seiner Auffassungen bezeichnet wird (BRIFFAERTS/DHONDT 2003). Was die zeitliche Abgrenzung anbelangt, situieren wir uns in der Periode, in der die Missionare vom Heiligen Herzen in Belgisch-Kongo tätig waren, das heißt ab 1925 bis zum Ende der Kolonialisierung im Jahre 1960.

3 Pädagogische Praxis in Belgisch-Kongo

3.1 Die ausgewählte Region: das Gebiet um Mbandaka (des früheren Coquilhatville)

Das Gebiet um Mbandaka und den Tschuapa war in der kirchlichen Hierarchie ursprünglich Teil des 1888 gegründeten Apostolischen Vikariats Belgisch-Kongo. Es stand unter der Leitung der Scheutisten, die als erste Kongregation in großer Zahl in das Äquatorgebiet zogen. Mit dem Aufblühen der Missionierung wurde die kirchliche Aufteilung dieser Entwicklung auch wiederholt angepaßt. Mit der Ankunft der Missionare vom Heiligen Herzen zur Ablösung der Trappisten wurde für diese eine eigene Apostolische Präfektur geschaffen, die aus dem ursprünglichen Vikariat herausgelöst wurde.³ Ab dem 11. Februar 1924 erstreckte sich die Apostolische Präfektur Tschuapa in etwa über das Gebiet, das wir nun untersuchen. Die Präfektur erhielt nach acht Jahren den Status eines Vikariats (22. März 1932).⁴ Am Vorabend der Übernahme von Belgisch-Kongo durch den belgischen Staat, 1906, bestand die Missionierung in der Region aus drei Hauptposten (Bamania, Mpa-

3 *Symbolum historiae* M.S.C. 1966.

4 Und stand von nun an unter Leitung eines Bischofs, im Gegensatz zur Präfektur.

ku und Boloko wa NSimba) und rund zehn kleineren Posten.⁵ Die Trappisten hinterließen bei ihrem Weggang aus der Region fünf größere Missionsposten. Zu diesem Zeitpunkt gab es fünf zentrale Knabenschulen und eine zentrale Mädchenschule. Die fünf zentralen Missionsposten und 120 Hilfsposten wurden von etwa 20 Trappisten und 13 Schwestern vom Kostbaren Blut bedient, denen 300 Katechisten⁶ zur Seite standen. Die Missionare vom Heiligen Herzen übernahmen das Gebiet und bauten es zu einem echten Vikariat aus. Im Sinne des Bekehrungsauftrags wurde auch ein Netz von Schulen aufgebaut. Mit zunehmender Zeit wurde immer systematischer zu Werke gegangen, in dieser Region auf zwei verschiedenen Bahnen: in Zentralschulen einerseits, in ländlichen Schulen andererseits. Jeder zentrale Missionsposten, in dem die Missionare sich niedergelassen hatten, erhielt eine Schule. Das erscheint normal, da die logistischen Einrichtungen konzentriert werden mußten und die Anzahl der Personen, die eingesetzt werden konnten, beschränkt war. Angesichts des Problems der Weite des Gebiets griff man sehr früh auf die örtliche Bevölkerung zurück, auch was das Unterrichtswesen betrifft. Die reisenden Missionare warben im Inland Menschen an und brachten sie dazu, Schulen in Betrieb zu nehmen. Für den Unterricht mußte dann ein Kongolese eintreten, der bereits etwas Unterricht erhalten hatte. In jedem zentralen Missionsposten wurde grundsätzlich mindestens ein Reisepater vorgesehen, dessen Auftrag darin bestand, in der gesamten Region die verschiedenen Dörfer nacheinander zu besuchen, Palaver zu schlichten, die Bevölkerung für sich zu gewinnen und die örtlichen Schulmeister zu kontrollieren. Auf Veranlassung der Missionare vom Heiligen Herzen und unter Mitarbeit der verschiedenen Kongregationen, die auch in diesem Gebiet vertreten waren, wurde die Anzahl der Missionsposten im Laufe der Zeit auf rund fünfzig für das gesamte Vikariat ausgeweitet. Schon aus den Anfangsjahren der Heilig-Herz-Mission datieren Boende, Mondombe (beide 1925) und Flandria (1926). Später kam dann noch Imbonga (1940) hinzu. In der Nachkriegszeit wurde noch eine dritte Pfarre in Coquilhatville eingerichtet (Coq II, 1956), und eine zweite in Boende (1956), sowie ebenfalls neue Posten in Iyonda (1945) und Nkembe (1953).

5 Aus der Missionszeitschrift der Trappisten, *Het missiewerk in Belgisch Congoland*, 1906–1907, Nr. 7, S. 126.

6 VSB, Mission des Trappistes, Rapport de 1924 (VSB steht für „Berichte Schulen und Vikariat/Bistum Coquilhatville/Mbandaka 1924–1963“, einer Dokumentensammlung aus dem Aequatoria-Archiv, gebündelt in drei Bänden von HONORÉ VINCK, nicht publiziert).

3.2 Der Kontext der Quelle

Das in diesem Beitrag vorgestellte Dokument stammt aus einem Inspektionsbericht eines Missionars aus dem Jahr 1930. Der Inspektionsbericht betrifft eine der Schulen von Coquilhatville, zu diesem Zeitpunkt vielleicht die bereits am meisten verstädterte Niederlassung der Kolonisatoren in diesem Gebiet. Coquilhatville, ursprünglich „Equateurville“, war zu Beginn ein staatlicher Posten auf dem Äquator und wurde 1833 zusammen mit zwei belgischen Offizieren – COQUILHAT und VAN GÈLE – von HENRY MORTON STANLEY gegründet. Zum Zeitpunkt, zu dem unsere Quelle geschrieben wurde, also 1930, soll Coquilhatville etwa 8.000 Einwohner gezählt haben (DE THIER 1956, S. 110–111).

Zum Zeitpunkt der Gründung der Niederlassung waren nur protestantische Missionare in diesem Gebiet tätig. Erst ab 1902 wurde von den Trappisten ein katholischer Missionsposten gegründet, etwa vierzig Minuten von dem staatlichen Posten entfernt. Der Nachdruck lag bei ihnen jedoch nicht auf dem Unterricht, und von einer echten Schule war bis 1926 keine Rede. In diesem Jahr wurden die Trappisten endgültig von den Missionaren vom Heiligen Herzen abgelöst, und es wurde eine protestantische und eine katholische Schule errichtet. 1929 eröffneten die MSC eine große Schule in Coquilhatville, wobei sie mit den Brüdern der Christlichen Schulen zusammenarbeiteten, die dort Unterricht erteilten. Die Schule, um die es in diesem Bericht geht, ist jedoch die erste „kleine“ Schule, von der wir vorhin sprachen, und sie wurde von einer Frauenkongregation geleitet. Der Titel des Berichts ist etwas irreführend, denn er spricht von den „Schwestern von Vincentius a Paulo“. Es handelt sich dabei jedoch nicht um die Schwestern des Heiligen Vinzenz von Paul (aus Beveren-Waas), die niemals in Coquilhatville tätig waren. Es geht um die Schwestern der Liebe (Soeurs de la Charité), einer von Vincent de Paul gegründeten französischen Kongregation, die in Belgien vor allen Dingen im französischen Landesteil vertreten war. Sie war 1926 mit 5 Schwestern nach Coquilhatville gekommen und leitete dort einen Kindergarten und eine Grundschule.

Dieser Inspektionsbericht ist einer der ältesten seiner Art. Die Schulvorschriften traten jedoch erst Ende der zwanziger Jahre in Kraft, als Ergebnis der Arbeit der sogenannten Kommission FRANCK. Sie war nach dem Minister für die Kolonien LOUIS FRANCK benannt, der die Initiative ergriffen hatte, das Schulnetz im Kongo weiter auszubauen, und dazu eine Reihe von Sachverständigen zusammengebracht hatte, um ein Unterrichtsprogramm und Ansätze von Schulvorschriften auszuarbeiten (BRIFFAERTS 2002). Diese Vor-

schriften sahen vor, daß die Missionare selbst die Missionsschulen inspizieren sollten. Darüber mußte dann ein Bericht erstellt werden, der anschließend der kolonialen Unterrichtsverwaltung übermittelt wurde. Der Inspektor ist in diesem Fall ein MSC, und zwar PETRUS VERTENTEN.⁷ Seine Aufgabe bestand darin, zu überprüfen, ob das durchgeführte Schulprogramm mit den Vorschriften übereinstimmte, wie die materiellen Umstände zu kontrollieren, unter denen der Unterricht erteilt wurde, und eine Evaluierung der Schüler vorzunehmen.

Unsere Quelle stammt aus dem Archiv des Aequatoria-Zentrums, das von den Missionaren vom Heiligen Herzen gegründet und bis heute von ihnen geführt wird. Das Archiv umfaßt Informationen über aller pädagogischen und wissenschaftliche Bereiche, in denen die MSC tätig waren, auch Material über einige führende Mitglieder wie GUSTAAF HULSTAERT und EDMOND BOELAERT, die Gründer der Zeitschrift *Aequatoria*. Außerdem ist dort eine umfassende Dokumentation über den täglichen Handel und Wandel im missionarischen Leben während der Kolonialzeit zu finden. Einer der Fonds ist schließlich dem Unterrichtswesen gewidmet, an dem die MSC natürlich und in mehrerlei Hinsicht beteiligt waren.

4 Quelle und Kontext: Die Unterrichtsgeschichte von Belgisch-Kongo

4.1 Die Schulinspektion in Belgisch-Kongo

Die Quelle fügt sich ein in den Rahmen der belgischen Kolonialpolitik im Bereich Schulinspektion. Diese wiederum richtet sich ihrerseits an der Entwicklung der Schulgesetzgebung in Belgisch-Kongo aus. Wir können in dieser Entwicklung zwei Perioden unterscheiden, für die die Schulvereinbarungen von 1925 eine Scharnierfunktion besitzen (KITA 1982; DEPAEPE/VAN ROMPAEY 1995).

Die erste Periode, von den Anfängen bis 1925 ist eine Phase der Gründung von Schulen sowohl durch den Staat als auch durch die Missionarskon-

7 PETRUS VERTENTEN (Hamme [B] 3.10.1884 – Wilrijk [B] 13.2.1946), war von 1910 bis 1925 Missionar in Neuguinea (der damaligen niederländischen Kolonie, heute West Papua/Irian Jaya) und anschließend von 1927 bis 1939 in Belgisch-Kongo tätig. Er war dort Inspektor des Unterrichtswesens des Vikariats, und zwar von 1928 bis 1936.

gregationen. Diese Gründungen entsprechen den örtlichen und unmittelbaren Bedürfnissen; die Schulen werden angesichts einer fehlenden Gesamtgesetzgebung nur sehr wenig koordiniert. Nur einige wenige Rundschreiben oder Richtlinien der Apostolischen Vikare bieten Anleitung für die praktische Arbeit, und die in groben Zügen erstellten Programme dienen nur als weiter Hinweis. Unter diesen Bedingungen konnte keinerlei Inspektion ins Auge gefaßt werden, so daß der Generalgouverneur sich mit den „Berichten“ zufrieden gab, die ihm von den verschiedenen Direktoren der wenigen vom Staat gegründeten oder subventionierten Einrichtungen übermittelt wurden. Die zahlenmäßige Ausweitung und die qualitativ notwendigen Veränderungen des Unterrichts für „Eingeborene“ führten die Kolonialbehörden ab den Jahren um 1910 dazu, eine echte Systematik, eine größere Koordination und eine bessere Kontrolle für die Organisation dieses Schulwesens zu planen.

Diese Absichten führen 1925 zur Veröffentlichung eines Plans zur *Organisation des freien Unterrichtswesens in Belgisch-Kongo mit der Unterstützung der nationalen Missionsgesellschaften*, das die erste Skizze eines Schulgesetzes verkörpert. Dieses Dokument ist in mehrfacher Hinsicht von Bedeutung. Zum einen richtet sich die gesamte folgende Schulgesetzgebung⁸, die in der restlichen Kolonialzeit veröffentlicht wurde, weitgehend daran aus, wobei selbstverständlich die entsprechenden Anpassungen vorgenommen wurden. Zum anderen handelt es sich um ein umfassendes Projekt. Seine Einleitung, die den Titel „Allgemeine Betrachtungen“ trägt, legt die Ziele und die Philosophie der kolonialen Erziehung dar; es folgen sodann Kapitel für die folgenden Themen: „Schularten, Ausrichtung und Methode“ (Kap. I), „Programme“ (Kap. II), „Niederlassungen“ (Kap. III) und schließlich „Organisation, Inspektion und Subventionen“ (Kap. IV). Im letztgenannten Kapitel werden unter anderem die Ernennungsbedingungen sowie die Rolle und die Pflichten des Missionars-Inspektors festgelegt, wobei eine seiner vorrangigen Aufgaben in der Erstellung eines jährlichen Schulberichts (im Französischen Kürzel RAS für „Rapport annuel scolaire“) besteht, auf dessen Grundlage die

8 Es handelt sich insbesondere um folgende Veröffentlichungen des Kolonialministeriums: *Organisation de l'Enseignement libre au Congo Belge et au Ruanda-Urundi avec le concours des Sociétés de Missions nationales* (1929); *Projet d'Organisation de l'Enseignement libre au Congo belge et au Ruanda-Urundi avec le concours des Sociétés de Missions nationales* (1938); *Organisation de l'Enseignement Libre Subsidié pour indigènes avec le concours des sociétés de missions chrétiennes* (1948); *Organisation de l'Enseignement Libre Subsidié pour indigènes avec le concours des sociétés de missions chrétiennes. Dispositions Générales* (1952).

Regierung die Abrechnung der für die Schulen ihres Gebiets zu überweisenden Subventionen vornimmt. Vorgesehen wird auch die Bildung eines Korps staatlicher Inspektoren, bestehend aus einem Generalinspektor mit Sitz in Leopoldville und einem Inspektor pro Provinz, mit denen der Missionar-Inspektor eng zusammenarbeiten muß.⁹ Schließlich gibt ein Anhang zu diesem Dokument das Modell der Schulvereinbarung wider, die die Regierung den nationalen Missionen vorschlägt. Der Missionar-Inspektor hat über die Einhaltung der Schulgesetzgebung und der Schulvereinbarungen zu wachen.

4.2 Struktur und Schulbevölkerung im Mädchenunterricht

Der von uns in Auszügen dokumentierte Bericht bietet den Vorteil, die Schulen eines der großen städtischen Zentren der damaligen Zeit zu behandeln und sich mit der gesamten bestehenden Schulstruktur zu befassen. Vor der Reform von 1948 umfaßte die Primarschule zwei Stufen, die zwei bzw. drei Jahre dauerten. Die erste Stufe findet sich sowohl in den ländlichen als auch in den städtischen Gebieten, während die zweite Stufe nur in den städtischen Zentren und am Sitz der Missionen arbeitet.¹⁰ Diese Struktur gilt in den Knaben- und in den Mädchenschulen, obwohl die Lehrpläne für die letzteren wesentlich leichter sind.¹¹ Staatlich subventionierte Kindergärten gab es nur innerhalb der Mädchenschulen der großen Zentren. Der Kongo zählte deren 1933 sechs: Leopoldville, Boma, Stanleyville, Coquilhatville, Buta und Albertville; die Schulbevölkerung erreichte insgesamt 706 kleine Schülerinnen, davon 295 allein in der Schule von Coquilhatville.¹² Bemerkenswerterweise kann man feststellen, daß die Schulbevölkerung in dieser Schule sich von 1930 bis 1933 nahezu verdoppelt hat, und dies trotz der hohen Abwesenheitsrate, die in dem Bericht ausgewiesen wird.

Die Rapporte der Missionare-Inspektoren bieten für alle Einrichtungen nützliche und detaillierte Statistiken, die die Grundlage für die amtlichen Gesamtberichte bilden. Die Schulbevölkerung in den Schulen der Ehrw. Schwe-

9 Zum Zeitpunkt dieser Inspektion gab es in Belgisch-Kongo neben dem Generalinspektor drei Provinzialinspektoren und 22 Missionare-Inspektoren (Königreich Belgien, Ministère des Colonies [1928], *Rapport sur l'Administration du Congo belge, présenté aux Chambres Législatives*, Seite 25). Der Bericht begrüßt die „einheitliche Meinungsübereinstimmung“, die überall zwischen den amtlichen Inspektoren und den Missionaren herrscht.

10 Royaume de Belgique, Ministère de Colonies [künftig zit. als R.B., Min. Col.], Archiv Brüssel, (1929), *Organisation de l'Enseignement Libre*, S. 1–3.

11 Ebd., S. 11–22.

12 R.B., Min. Col. (1934), *Rapport aux Chambres*, S. 48–49.

stern des Heiligen Vinzenz von Paul in Coquilhatville gibt die allgemeine Struktur der damaligen kongolesischen Schulpyramiden wider (KITA 1982). Der Bericht zählt 125 Schülerinnen in der ersten Stufe und 35 in der zweiten Stufe. Die zweite Stufe verkörpert somit kaum 22 % der Schulbevölkerung insgesamt. Dieser bereits sehr geringe Anteil spiegelt die bevorzugte Stellung der großen Zentren. Insgesamt gesehen wird der Mädchenunterricht auf dieser Ebene noch mehr beeinträchtigt. So zählten die kongolesischen Primarschulen für Mädchen 1929 insgesamt 9.921 Schülerinnen, davon 1.561 in der zweiten Stufen, also weniger als 16 %. Nach und nach war aber eine Verbesserung festzustellen, so daß 1948 die in der zweiten Stufe eingeschriebenen Mädchen etwas mehr als 30 % der Schulbevölkerung im Primarschulbereich verkörperten; diese Zahl steigt 1954 auf 34 % an, vor der rapiden Zunahme durch die im gleichen Jahr durchgeführte Reform.¹³

4.3 Die weiblichen Unterrichtskräfte

Nach belgischer kolonialer Philosophie und Schulpolitik ist die Erziehung und die Ausbildung der Mädchen den Ordensschwestern und dem weiblichen Laienpersonal vorbehalten, das von ihnen betreut wird. So arbeiten alle kongolesischen Betreuerinnen unter der Anleitung und Aufsicht einer europäischen Ordensschwester, wie auch der Bericht ausweist. Diese Betreuung bleibt bis zu dem Zeitpunkt bestehen, zu dem die Qualifikation der einheimischen Lehrpersonen für ausreichend gehalten wird, was sehr viel Zeit in Anspruch nehmen sollte (KITA 2003; für die deutschen Kolonien ADICK/MEHNERT 2001, S. 305 ff.). Die Entscheidung, auf jegliche männliche Mitarbeit in einer Mädchenschule zu verzichten, führte im übrigen zu einem großen Personalmangel, der nicht allein zur Folge hatte, daß die gleiche Person sich – wie Schwester JOSÉPHINE in dem Bericht – gleichzeitig um zwei Klassen zu kümmern hatte, sondern auch, daß die qualitative und zahlenmäßige Entwicklung weiblicher Unterrichtskräfte verzögert wurde.

4.4 Sprachengebrauch im Unterrichtswesen

Die Frage des Sprachengebrauchs war für die Organisation des Unterrichtswesens in Belgisch-Kongo stets von sehr großer Bedeutung (für die deutschen Kolonien siehe ADICK/MEHNERT 2001, S. 257 ff.). Zum Zeitpunkt der Inspek-

13 Zahlen erstellt anhand von R.B., Min. Col. (1939–1944), *Rapport aux Chambres*, S. 94 (1948), *Rapport aux Chambres*, S. 126; *Rapport aux Chambres*, S. 141.

tion, die hier untersucht wird, war das Problem noch nicht eindeutig geklärt.¹⁴ Die Gesetzgebung begnügte sich mit folgendem: „... der Unterricht darf nur in der Sprache der Eingeborenen oder in einer der belgischen Landessprachen erteilt werden. Der mündliche Unterricht der Landessprachen wird den europäischen Lehrern anvertraut“.¹⁵ In der Praxis haben nur einige wenige Schulen der städtischen Zentren Französisch als Unterrichtssprache verwendet. Zudem sieht das Programm Französisch in den städtischen Schulen in der zweiten Stufe als Pflichtfach vor.¹⁶ Der Bericht äußert Zweifel – zweifelsohne berechtigterweise – am tatsächlichen Verständnis der französischen Sprache seitens der besuchten kleinen Schülerinnen.

4.5 Programm und Methoden

Eine der Aufgaben des Missionars-Inspektors bestand darin sicherzustellen, daß das vom Staat festgelegte Programm effektiv eingehalten wird. Das muß aus jedem seiner Berichte hervorgehen, wie dies auch in diesem Dokument der Fall ist.

Da die Kolonialschule über keine eigene pädagogische Tradition verfügt, greifen seine Animatoren mit mehr oder weniger Erfolg auf die didaktischen und methodologischen Praktiken ihrer eigenen Ausbildung zurück. Hier findet sich einer der Faktoren, der für die meisten Unterschiede zwischen den Schulen sorgt. Bestimmte Unterrichtspersonen begnügen sich nämlich damit, aus Europa didaktisches Material zu importieren, das in vielen Fällen dem Umfeld nicht angepaßt ist; die kreativsten unter ihnen, wie Schwester THÉRESE in diesem Bericht, arbeiten mit Geschick daran, an Ort und Stelle Material nach dem europäischen Modell herzustellen, das sie dann den örtlichen Bedürfnissen anpassen. In vielen Schulen wird leider überhaupt nichts unternommen. Da es keinerlei Politik für die Ausarbeitung von didaktischem Material und keine genaue Richtlinie zu diesem Thema gibt, hängt die Qualität des Unterrichts von der Phantasie und Kreativität der örtlichen Animatoren ab.

14 Eine striktere Gesetzgebung in diesem Bereich wird anlässlich der großen Reform von 1948 eingeführt; siehe zu diesem Thema R.B., Min. Col. (1948), *Organisation de l'Enseignement Libre Subsidie...Dispositions Générales*, S. 33–38.

15 R.B., Min. Col. (1929), *Organisation de l'Enseignement Libre*, S. 45.

16 Ebd., S. 16–18.

Quellen und Literatur

Quellen und Archive

Staatliche Archive

Royaume de Belgique, Ministère des Colonies

- Rapport sur l'Administration du Congo belge, présenté aux Chambres Législatives, 1928.
- Organisation de l'Enseignement Libre, 1929.
- Rapport aux Chambres, 1934.
- Rapport aux Chambres, 1939–1944.
- Rapport aux Chambres, 1948.
- Organisation de l'Enseignement Libre Subsidé ... Dispositions Générales, 1948.
- Organisation de l'Enseignement libre au Congo Belge et au Ruanda-Urundi avec le concours des Sociétés de Missions nationales, 1929.
- Projet d'Organisation de l'Enseignement libre au Congo belge et au Ruanda-Urundi avec le concours des Sociétés de Missions nationales, 1938.
- Organisation de l'Enseignement Libre Subsidé pour indigènes avec le concours des sociétés de missions chrétiennes, 1948.
- Organisation de l'Enseignement Libre Subsidé pour indigènes avec le concours des sociétés de missions chrétiennes. Dispositions Générales, 1952.

Centre Aequatoria Bamanya, Mbandaka, Demokratische Republik Kongo

- Fonds Ecoles.

Literatur

ADICK, C./MEHNERT, W., unter Mitarbeit von CHRISTIANI, T. (Hrsg.): Deutsche Missions- und Kolonialpädagogik in Dokumenten. Eine kommentierte Quellensammlung aus den Afrikabeständen deutschsprachiger Archive 1884–1914. Frankfurt a.M./London 2001.

- BRIFFAERTS, J.: De rol van de Staat in de onderwijsorganisatie in Belgisch Kongo (1908–1958). In: BOEKHOLT, P./VAN CROMBRUGGE, H./DODDE, N./TYSENS, J. (Hrsg.): Tweehonderd jaar onderwijs en de zorg van de Staat. Jaarboek voor de geschiedenis van opvoeding en onderwijs 2002. Assen 2002, S. 185–203.
- BRIFFAERTS, J./DHONDT, P.: The dangers of urban development. Missionaries talking about education in Congolese cities. In: *Neue Zeitschrift für Missionswissenschaft* LIX (2003), H. 2, S. 81–102.
- DAMS, K./DEPAEPE, M./SIMON, F.: By Indirections finding directions out. In: JAMROZEK, W./ŻOŁADŹ-STRZELCZYK, D. (Hrsg.): *Dialogue with the past. In memoriam Professor Jan Hellwig*. Poznan 2002, S. 57–92.
- DEPAEPE, M., unter Mitarbeit von LEFEBVRE, R./ZANA, A.E. (Hrsg.): „Tot Glorie van God en tot Zaligheid der Zielen“. Brieven van Moeder Marie Adonia Depaepe over haar leven en werk als Zuster van Liefde van Jezus en Maria in Belgisch Kongo (1909–1961). Antwerpen 1992.
- DERS./DAMS, K. u.a.: *Order in Progress. Everyday Educational Practice in Primary Schools – Belgium, 1880–1970*. Leuven 2000.
- DERS./VAN ROMPAEY, L.: In het teken van de bevoogding. De educatieve actie in Belgisch-Kongo (1908–1960). Leuven/Apeldoorn 1995.
- HOCHSCHILD, A.: *King Leopold's ghost: a story of greed, terror, and heroism in colonial Africa*. Boston/New York 1998.
- KEERBERGHEN, B.J. VAN: *Histoire de l'enseignement catholique au Kasayi 1891–1947*. Kananga 1985.
- KITA KYANKENGE MASANDI, P.: *Colonisation et enseignement. Cas du Zaïre avant 1960*. Bukavu 1960.
- DERS.: *L'éducation féminine au Congo belge*. Manuskript 2003.
- Symbolum historiae M.S.C.* Rom 1966.
- THIER, F.M. DE: *Le centre extra-coutumier de Coquilhatville*. Brüssel 1956.
- VANHEE, H./CASTRYCK, G.: Belgische historiografie en verbeelding over het koloniale verleden. In: *Belgisch Tijdschrift voor Nieuwste Geschiedenis/Revue belge d'histoire contemporaine* XXXII (2002), S. 305–320.
- WITTE, L. DE: *De moord op Lumumba*. Leuven 1999.

Anschrift der Autoren:

Prof. Dr. Marc Depaepe, Dr. Jan Briffaerts,
Dr. Pierre Kita Kyankenge Masandi
Katholieke Universiteit Leuven
Centrum voor Historische Pedagogiek
Vesaliusstraat 2, B-3000 Leuven
E-Mails: Marc.Depaepe@ped.kuleuven.ac.be
Jan.Briffaerts@ped.kuleuven.ac.be
Pierre.Kita@ped.kuleuven.ac.be

Historische Berufsbildungsforschung

Positionen, Legitimationen und Profile – ein Lagebericht

1 Einleitung – Kontinuität der Marginalisierung historischer Berufsbildungsforschung

Die Berufs- und Wirtschaftspädagogik sieht ihre vorrangige Aufgabe darin, dem Arbeitsmarkt fachdidaktisch ausgebildete Berufsschullehrer zur Verfügung zu stellen, und begreift sich erst dann als eine wissenschaftliche Disziplin, die ihre Aufgabe in der Analyse gesellschaftlicher und berufsbildungspolitischer Kontexte, in der Rekonstruktion von Strukturen und Leitbildern in der Berufsbildung, in der Aufschlüsselung ihrer Bedingungsfaktoren in ihrer historischen Genese und aktuellen Wirkung sieht. Deshalb überrascht es nicht, daß in Relation zu der Fülle anwendungsorientierter Publikationen die Zahl der historiographischen Beiträge eher dürftig ausfällt und „dementsprechend reserviert ... einschlägige Projekte und Veröffentlichungen beachtet (werden), wenn deren Ergebnisse denn überhaupt noch über den relativ kleinen Kreis historisch Interessierter hinaus rezipiert werden“ (PÄTZOLD/RENISCH/WAHLE 2000, S. 9). Entsprechend gibt HANNS-PETER BRUCHHÄUSER zu bedenken, daß sich die Berufs- und Wirtschaftspädagogik „auf dem Wege zu einer geschichtslosen Disziplin“ befinde, und weist darauf hin, daß „die Frage nach der disziplinären Binnenlegitimität innerhalb der Berufs- und Wirtschaftspädagogik ... bei kaum einer anderen Forschungsrichtung so nachdrücklich gestellt (wird) wie bei der unseren“ (BRUCHHÄUSER 2002, S. 23). Hatte KARLWILHELM STRATMANN (1970) bereits in den 1970er Jahren eine Randständigkeit berufspädagogisch-historischer Forschung konstatiert und auch – aus heutiger Sicht treffend – für die Zukunft prognostiziert, deutet seit der zweiten Hälfte der 1990er Jahre vieles auf eine massive Krise, mehr noch: auf eine sukzessive Demontage berufspädagogischer historischer Forschung hin, die nicht nur an dem Auslaufen der Berufspädagogisch-

historischen Kongresse festgemacht werden kann¹, sondern auch an der notorischen Notwendigkeit, in dieser Zunft Begründungen im Hinblick auf die Relevanz berufspädagogisch-historischer Forschung zu erbringen, beispielsweise wenn es um Forschungsförderung geht, um die Gestaltung von Hochschulcurricula für die Berufs- und Wirtschaftspädagogik bis hin zur Nachwuchsförderung.²

Innerhalb der Erziehungswissenschaft ist die Berufs- und Wirtschaftspädagogik nicht die einzige Disziplin, die sich einer Gegenwartsdienlichkeit verschrieben hat. Ihre Nachbarin, die Erwachsenenpädagogik, deren Ansätzen und Befunden sich die Berufs- und Wirtschaftspädagogik – angesichts der

-
- 1 Von 1987 bis 1995 fanden fünf Kongresse statt: Berlin 1987 („Berufsausbildung und Industrie“), Frankfurt a.M. 1989 („Gründerjahre der Berufsschule“), München 1991 („Von der staatsbürgerlichen Erziehung zur politischen Bildung“), Stuttgart 1993 („Berufsbildung und Gewerbeförderung“), Bochum 1995 („Berufsausbildung und sozialer Wandel“). Obwohl die 1990 publizierte DFG-Denkschrift *Berufsbildungsforschung an den Hochschulen der Bundesrepublik Deutschland* ausdrücklich auf die „Aktualität historischer Untersuchungen beruflicher Bildungsprozesse“ (DFG 1990, S. 89 f.) verweist und die Förderung der „Berufspädagogisch-historischen Sozialisationsforschung“ (ebd., S. 116 f.) explizit in den „Katalog möglicher Maßnahmen“ (ebd., S. 112–122) aufgenommen hat, ist eine Verdrängung unübersehbar. Als eine sehr massive Form der Ablehnung ist der Entzug von Ressourcen zu verbuchen, der dazu geführt hat, daß die Serie „Berufspädagogisch-historische Kongresse“ nicht weiter fortgesetzt werden konnte. Die Streichung einer ursprünglich zugesagten Finanzierungsbeteiligung durch das damalige Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft (BMBW), hat dazu geführt, daß der 6. Kongreß, der 1997 in Berlin stattfinden sollte, nicht zustande kam und daß seither jeglicher institutionelle Rückhalt für historische Berufsbildungsforschung fehlt.
 - 2 Das deutlich zu spürende Desinteresse der Berufs- und Wirtschaftspädagogik an ihrer eigenen Geschichte und der ihrer Gegenstände zeigt sich jüngst darin, daß der Aufnahme von Geschichte beruflicher Bildung und berufs- und wirtschaftspädagogischer Historiographie in Hochschulcurricula stets Verhandlungen und manchmal sogar enervierende Kleinkämpfe – durch in dieser Sache oftmals bündnislose Hochschullehrer – vorangehen müssen. Auch die Berücksichtigung historischer Berufsbildungsforschung in Ausschreibungen und Denominationen universitärer Stellen müssen mitunter hart erkämpft werden. Die insgesamt geringe Wertschätzung berufspädagogisch-historischer Forschung schlägt sich letztlich auch auf die Ausbildung und Beschäftigung von Nachwuchswissenschaftlerinnen und -wissenschaftlern nieder. Unter dem Druck des Pragmatismus der Berufs- und Wirtschaftspädagogik arbeiten sie in der Regel im Spagat: zwischen ihrer eigentlichen historiographischen Aufgabe und der Auseinandersetzung mit gegenwartspraktischen Fragen, um den Anschluß an die aktuelle Debatte und an mögliche Folgebeschäftigungen nicht zu verlieren. Bedauerlich ist es, wenn sich Doktoranden und Habilitanden, die hervorragende Arbeiten vorgelegt haben, nach Abschluß derselben völlig von der historischen Forschung abwenden.

„Dynamisierung des Berufs“ und der sich daraus ergebenden Notwendigkeit, den Betrachtungszeitraum von der vorberuflichen Bildung, über die Berufsbildung bis hin zur Weiterbildung auszudehnen – nicht mehr länger verschließen sollte, befindet sich in einer ähnlichen Situation. WOLFGANG SEITTER resümiert:

„Die Beschäftigung mit historisch realisierten Möglichkeiten von Erziehung und Bildung, von Lehren und Lernen im Erwachsenenalter zählt nicht zu den prominenten Aufgabenfeldern erwachsenenbildnerischer Arbeit, weder in der praktischen noch in ihrer akademischen Variante“ (SEITTER 1997, S. 312).

Damit aber scheinen die historische berufs- und wirtschaftspädagogische und erwachsenenpädagogische Forschung nicht der Entwicklung der historischen Bildungsforschung insgesamt zu folgen, die HEINZ-ELMAR TENORTH dahingehend bilanziert, daß diese „in Deutschland – und international – in den letzten zwei bis drei Jahrzehnten eine erstaunliche Karriere gemacht (hat)“ (TENORTH 2002, S. 123).

Auf die Frage nach den Ursachen für die Marginalisierung historischer Forschung während der letzten Jahrzehnte – das gilt gleichermaßen für die Berufs- und Wirtschaftspädagogik wie für die Erwachsenenpädagogik – folgt oft der Hinweis auf die „realistische Wende“ innerhalb der Erziehungswissenschaften der 1960er Jahre, die zu einer „zunehmende(n) Bejahung und Anerkennung der empirischen pädagogischen Forschung“ die „Erkenntnisgewinnung und Systembildung innerhalb der pädagogischen Theorie selbst intensiver und deutlicher auf Forschung und Forschungsergebnisse gestützt sehen“ wollte (ROTH 1966, S. 87) einerseits und auf die Anwendungs- und Pragmatismusorientierung im Sinne einer Verbesserung des Hier und Jetzt andererseits, die „keinen Bedarf an historischer Reflexion“ hatte (STRATMANN 1970; LANGE 2002).³

Daß nun die Realistische Wende die „Randexistenz“ (PÄTZOLD/REINISCH/WAHLE 2000, S. 9) historischer Berufsbildungsforschung gefördert haben soll, leuchtet insofern ein, als auch die Bedeutung der „historischen Pädagogik“ insgesamt dadurch relativiert wurde (LUNDGREEN 1977, S. 96),

3 Zu dieser Zeit befand sich selbst die Geschichtswissenschaft in einer ihrer größten Legitimationskrisen: Ihr „wehte ein scharfer Wind ins Gesicht; und auf einmal rangen Historiker ernsthaft um die Relevanz der Geschichtswissenschaft. In unterschiedlichen Lagern wurde gefragt: ‚Wozu Geschichte‘ (Thomas Nipperdey), ‚Geschichte wozu‘ (Jürgen Kocka), ‚Wozu noch Historie‘ (Reinhard Koselleck)“ (GOERTZ 1998, S. 22). Auch in der „Historischen Pädagogik“ drohte ein „Verlust der Geschichte“ (LUNDGREEN 1977, S. 96).

überzeugt jedoch nicht lückenlos. Es wäre dann nämlich zu fragen, warum sich die historische Berufsbildungsforschung nicht mit dem realistisch-sozialhistorischen Untersuchungsansatz, der dann innerhalb der Historie tonangebend wurde, besser: hinüber gerettet hat, und warum damalige Protagonisten der berufs- und wirtschaftspädagogischen und auch erwachsenenpädagogischen Geschichtsschreibung nicht massiv auf der Notwendigkeit der Rekonstruktion von Generierungszusammenhängen als Vorstufe von anwendungsorientierten Konzeptionen insistiert haben bzw. insistieren konnten. Zudem impliziert die These von der Realistischen Wende als Grund für die Marginalisierung von Historiographien für den Außenbetrachter, daß vor den 1960er Jahren mehr historische Untersuchungen durchgeführt worden seien als nach der Wende. Das ist aber nicht der Fall. Zugleich könnte diese Vermutung so ausgelegt werden, daß die historische Forschung zumal in den zwei genannten erziehungswissenschaftlichen Teildisziplinen in den ersten zwei Dritteln des 20. Jahrhunderts insgesamt ein höheres Ansehen genossen habe. Zwar haben Berufsbildungstheoretiker wie GEORG KERSCHENSTEINER, EDUARD SPRANGER und ALOYS FISCHER im Rahmen ihrer kulturphilosophischen Betrachtungen ihre Überlegungen auch historisch kontextualisiert, aber ihre Bekanntheit in der Berufsbildungsdiskussion ist nicht darauf zurückzuführen, daß sie historisch ausholten, sondern darauf, daß sie Antworten auf aktuelle Fragen gaben, wie beispielsweise „staatsbürgerliche Erziehung“, Integration von „Berufsbildung und Allgemeinbildung“, „Bildungsorganisation“ und „Humanisierung der Berufsschule“. Die Berufs- und Wirtschaftspädagogik hat sich in den 1920er Jahren auch nicht aus einem Bedarf an geisteswissenschaftlicher und sozialhistorischer Reflektion ihrer Gegenstände heraus konsolidiert, sondern ganz pragmatisch im Zuge der Pädagogisierung und Akademisierung der Berufsschullehrerbildung ausdifferenziert. Die Herausbildung von Lehrerbildungsgängen an den Handelshochschulen, Universitäten und den Berufspädagogischen Instituten gaben ihr wesentliche Anstöße, was bis heute Forschungsrichtung und Selbstverständnis dieser Disziplin maßgeblich prägt. Berufs- und Wirtschaftspädagogik sieht sich als überwiegend anwendungsorientierte Disziplin, ein Selbstverständnis, das selbst WOLFGANG LEMPERT – so intendiert oder nicht – bereits früh unterstrichen hat: „Berufspädagogik heißt zweierlei: die Praxis der Berufserziehung und ihre Theorie“ (LEMPERT 1970, S. 1). Angesichts dieser tradierten und insofern bewährten Pragmatismusorientierung werden die Vertreter der historischen Berufsbildungsforschung wohl weiterhin vor dem Problem stehen, daß sie die Relevanz ihrer Forschung besonders legitimieren, ihre Arbeit von dem Image der „nostalgischen Schwärmerei“ und der „Verlegenheitsforschung“

lösen und davon überzeugen müssen, daß historische Berufsbildungsforschung mehr „als ein bloß antiquarisches Interesse“ abdeckt (PÄTZOLD/WAHLE 1999, S. 7). Das ist die eine Seite.

Andererseits ist bemerkenswert, daß trotz der Durchsetzungsprobleme historischer Forschung und Lehre innerhalb der berufs- und wirtschaftspädagogischen Zunft in den letzten Jahren einige Publikationen vorgelegt worden sind, zu denen historische Forschungsarbeiten (z.B. REINISCH 1991; MAYER 1995; BRUCHHÄUSER 1999; GREINERT 2003), Quellen- und Dokumentenbände (KIPP 1984; 1989), Aufsätze in einschlägigen Zeitschriften, berufspädagogisch-historische Themenhefte der *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik* (Heft 6/1977; Heft 8/1980; Beiheft 9/1992; Heft 4/2000) und neuere Sammelbände (z.B. KIPP/MILLER-KIPP 1995; PÄTZOLD/REINISCH/WAHLE 2000; LISOP 2001; ECKERT/HORLEBEIN/LISOP u.a. 2002; GONON 2002; BÜCHTER/KIPP/STRUVE 2003) zu zählen sind.

Die dennoch spürbare distanzierte bis ablehnende Haltung der meisten Sektionsmitglieder gegenüber der historischen Forschung in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik hat nach dem Tode KARLWILHELM STRATMANNs und infolge der materiellen Kürzungen dazu geführt, daß die Auseinandersetzung um die Legitimität historischer Forschung auf einer metatheoretischen Ebene intensiviert worden ist (PÄTZOLD/REINISCH/WAHLE 2000; HORLEBEIN 2002; LANGE 2002; ZABECK 2002). In diesem Kontext haben sich neuerdings drei weitere Fragestellungen ausdifferenziert: die nach dem Nutzen von Historiographien, nach der Theoriegeleitetheit und nach der wissenschaftsmethodischen Grundlegung.

Im folgenden soll zunächst dargelegt werden:

- wie die Legitimationsfrage in der berufs- und wirtschaftspädagogisch-historischen Forschung beantwortet wird,
- welche Erwartungen und Kritiken an eine theoriegeleitete Historiographie geknüpft werden, und
- wie der wissenschaftsmethodische Diskurs in der historischen Berufsbildungsforschung derzeit geführt wird.

Danach wollen wir einen kurzen bilanzierenden Eindruck vom aktuellen Forschungsstand in der historischen Berufsbildungsforschung geben.

2 Die Legitimationsfrage: Nutzen und Sinn von Historiographien

Nicht nur in der Geschichtswissenschaft, sondern auch in der historisch forschenden Erziehungswissenschaft besteht Konsens darüber, daß „die Relevanz der Geschichte ... nur einsichtig gemacht zu werden (braucht)“ (GOERTZ 1998, S. 24). Bemerkenswert ist, daß die Relevanz- und Nutzenfrage gerade dann gestellt wird, wenn in pragmatischen und anwendungsorientierten Wissenschaften, zu denen die Berufs- und Wirtschaftspädagogik zweifelsfrei gehört, auf mehr historische Forschung und auf eine stärkere Berücksichtigung von historiographischen Befunden in der universitären Lehre insistiert wird. In der Berufs- und Wirtschaftspädagogik hat es Bemühungen um Antworten auf die Nutzenfragen der Historiographie insbesondere in Zeiten ihrer massiven Krisen gegeben (STRATMANN 1970; REINISCH 2000; PÄTZOLD/WAHLE 1999; ZABECK 2000). STRATMANN knüpfte in seinem Problemaufriß berufspädagogisch-historischer Forschung an NIETZSCHES Abhandlung „Vom Nutzen und Nachteil der Historie für das Leben“ an, warnte vor einer Nur-Ansammlung von Daten und Fakten, schlug die Explikation des Gegenwartsbezugs vor, das In-Beziehung-Setzen von historischer und systematischer Berufspädagogik und das Entwickeln von „berufspädagogisch-sinnvollen Fragestellungen“ für die historische Forschung (STRATMANN 1970, S. 827).

Der Nutzen historischer Forschung wäre damit zunächst mit dem Hinterfragen des Gegenstands in seiner gegenwärtigen Ausprägung begründet und mit der Notwendigkeit, diesen samt seiner Generierungszusammenhänge zu rekonstruieren, um ihn „für das Leben“ verständlich zu machen. Die Frage nach dem Nutzen, also danach, was historische Forschung bringt, könnte aber auch gegenstandsunabhängig durch die Sinnfrage ergänzt werden, bei der es um das Warum geht, genauer: darum, was historische Forschung mit dem Menschen selber zu tun hat. Geschichte zu haben und sich ihrer vergewissern zu wollen ist anthropologisch bedingt. Der Mensch ist ein geschichtliches Wesen, und er weiß, daß er Vergangenheit hinter sich läßt. Dieses Geschichtsbewußtsein gründet ontogenetisch in der Erfahrung von Zeit, in der Erfahrung von Veränderlichkeit und der „Dynamik der Welt“ (DUX 1982, S. 60). Im Zuge dieser Veränderlichkeit sind Geschichte und Gegenwart untrennbar. Die Geschichte ist einstige Gegenwart und die Gegenwart künftige Geschichte. „Die Vergangenheit ist im Grunde genommen stets in der Gegenwart enthalten“ (RICOEUR 1997, S. 436). Der (anthropologische) Sinn von Historiographie liegt so gesehen in dem Nachvollzug der eigenen Veränder-

lichkeit und des historischen Gewordenseins der Kontexte, in denen der einzelne sich befindet, und der dazugehörigen konkreten Gegenstände, Interessen und Positionen. In der historisch-genetischen Selbstreflexion und -verortung liegt auch der Sinn historischer Forschung für die jeweilige Wissenschaft(-disziplin): über die Reflexion von Genesen und Generierungszusammenhängen von Untersuchungsgegenständen den eigenen Umgang damit rekonstruieren. Aus der Sicht anwendungsorientierter Wissenschaften dürften solche Begründungen nicht befriedigen. Der auf einen oder mehrere „Sachen“ bezogene pragmatische Zielbezug, der Nutzenaspekt, bedarf zusätzlicher Begründungen von historischer Forschung. Denn es soll ja darum gehen, „die ‚Sache‘, die man als Erzieher ‚wollen‘ soll und die man ‚fordert‘ in ihren Facettierungen zunehmend deutlicher zu erkennen und ... zu verstehen“ (STRATMANN 1975, S. 305).

Nachdrücklich besteht neuerdings die historische Berufsbildungsforschung auf ihrer Gegenwarts- und Nutzenorientierung und darauf, „für die Lösung gegenwärtiger ausbildungsrelevanter Probleme hilfreich“ (PÄTZOLD/REINISCH/WAHLE 2000, S. 12) sein zu wollen. Bei ZABECK heißt es:

„Historische Aktivitäten würden im Zentrum der Disziplin gewiß wieder Gehör finden, wenn es durch sie zur Wiederbelebung von Erkenntnissen käme und wenn sie sich im Zusammenhang mit der Bewältigung bedrängender Sinnorientierungs- und Gestaltungsprobleme darauf konzentrierten, Entscheidungsalternativen und Handlungshorizonte aufzuhellen“ (ZABECK 2000, S. 69).

Dies setzt aber ein Entgegenkommen von zwei Seiten voraus. Noch ist offen, ob sich die anwendungsorientiert forschenden Berufs- und Wirtschaftspädagogen bei ihren „Sinnorientierungsproblemen“ an die Historiker wenden werden.

Wenn, wie RICOER es auf den Punkt bringt, die „Vergangenheit stets in der Gegenwart enthalten“ ist und der Sinn von Historiographien auch in dem Hinterfragen von Erblasten zu sehen ist, dann gehört es auch zur berufs- und wirtschaftspädagogisch historischen Forschung, im Sinne der Positionsbestimmung – man könnte auch von wissenschaftlicher Identitätsfindung sprechen – dieser Wissenschaft und ihrer Forschenden und Lehrenden, die Genese der eigenen Disziplin sowie das Denken und Wirken vorangegangener Wissenschaftlergenerationen historisch zu beleuchten. Die Berufs- und Wirtschaftspädagogik kommt nicht umhin, die Aufarbeitung ihrer eigenen Geschichte zu einem zentralen Programmpunkt historischer Forschung zu machen, zumal eine ihrer Erblasten in der gesellschaftlichen Anerkennung liegt, die sie während der NS-Diktatur erfahren hat, zu der ihr die propagandisti-

sche Aufwertung der Berufsausbildung im NS-Staat verhalf (SEUBERT 1993, S. 168). Diese Aufwertung hat einigen Wissenschaftlern berufliche Vorteile und Aufstiegschancen verschafft, die sich in ihrem pädagogischen Wirken den nationalsozialistischen Machenschaften nicht widersetzen und ihre Karrieren nach 1945 nahtlos in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik fortsetzen konnten (KIPP/MILLER-KIPP 1994; SEUBERT 1993). Mit der Aufarbeitung ihrer eigenen Geschichte scheint sich die Berufs- und Wirtschaftspädagogik schwer zu tun, obwohl es „zum Grundbestand einer jeden Sozialwissenschaft (gehört), daß sie genaue Kenntnis ihrer eigenen Entwicklung im Kontext der gesamten Wissenschaftsentwicklung besitzt“ (SEUBERT 2000, S. 18).

Die Frage nach dem Nutzen historischer Forschung kann nicht allein mit dem Hinweis auf einen Gegenwartsbezug abgetan werden, sondern muß durch Reflexion der Genese der Disziplin, die man vertritt und in der man ausgebildet wird, ergänzt werden. So sollten auch diejenigen, die sich derzeit mit der Gestaltung der akademischen Lehre in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik befassen, bei ihren Forderungen nach einem „pädagogischen Ethos“ und einer „professionellen Identität“ die hierzu notwendige historische Aufarbeitung des eigenen Fachs nicht außer acht lassen. Gerade hierdurch könnte das mit „Ethos“ Gemeinte noch mehr an inhaltlicher Substanz gewinnen.

Mögliche Antworten der Berufs- und Wirtschaftspädagogik auf die Frage nach dem Nutzen und Sinn historischer Forschung lassen sich in drei Punkten zusammenfassen (BÜCHTER 1999; KIPP 2000):

Historische Forschung trägt dazu bei, Wissenslücken über die Vergangenheit der Disziplin und ihrer Gegenstände zu füllen, unzureichende historische Informiertheit zu kompensieren, einseitige Urteile über das Vergangene, Simplifizierungen oder Überakzentuierungen historischer Ereignisse in Frage zu stellen, diffuse, vage und verzerrte Bilder zu korrigieren und (neu) zu konturieren, nicht mehr Hinterfragtes auf seinen Ursprung und seine Genese zurückzuführen. Diese *klärende* Funktion soll die historische Forschung nicht einfach durch das Aneinanderreihen von Fakten, sondern durch historische Rekonstruktionen vollziehen, also unter Miteinbeziehung bzw. anhand von Analysen von pädagogischem Denken und Ideologien, von Entstehungsbedingungen und Einflußfaktoren der zu untersuchenden Gegenstände. Die Aufarbeitung des Zusammenhangs von gesellschaftlichen, ökonomischen Entwicklungszusammenhängen ist ein wesentlicher Bestandteil historischer Rekonstruktionsarbeit. Darüber hinaus werden berufspädagogische Normen, Theorien, Personen(-gruppen), Prozesse und Einrichtungen, die hinsichtlich der Berufsbildung intendiert bzw. relevant sind, nicht voraussetzungslos be-

schrrieben, sondern auf der Basis eines pädagogisch geleiteten Erkenntnisinteresses innerhalb ihres jeweiligen Bedingungsgefüges reflektiert. In der Explikation ihrer pädagogischen Intentionen erweist sich historische Berufsbildungsforschung – wie es STRATMANN formuliert – als „kritische Historie“ (STRATMANN 1970, S. 827).

Kritisch-historische Analysen fördern nicht nur das Sinnverstehen von Erblasten, tradierten Strukturen und Problemen, sondern eröffnen auch die Möglichkeit zu einem reflektierten Abwägen zwischen Distanzierung oder Bewahrung von in der Vergangenheit Vorgefundenem bzw. historisch-kontinuierlich Gewordenem. Darin liegt der *Gegenwartsbezug* berufsbildungs- und weiterbildungshistorischer Betrachtungen. Es geht nicht nur um von aktuellen Fragen und Problemen isolierte Historiographien, sondern über die Rekonstruktion von Generierungszusammenhängen auch darum, „zur Aufhellung gegenwärtiger Problemlagen dienliche Aussagen“ (ebd., S. 828) zu treffen – was nicht normativ zu verstehen ist, vielmehr geht es dabei darum, mögliche Antworten auf die Frage, warum etwas so ist, wie es ist, zu bekommen. Die historische Berufs- und Weiterbildungsforschung könnte mit JÜRGEN KOCKA eine ihrer Aufgaben darin sehen, die Gegenwart nicht nur in ihrem Gewordensein und in ihrer Wandlungsfähigkeit zu begreifen, sondern auch darin, „eine Haltung zu erzeugen, die die massiv und sachzwangartig uns entgegengesetzte Wirklichkeit nicht in ihrer scheinbaren Notwendigkeit akzeptiert“ (KOCKA 1972, S. 126). Gegen eine normative Ausrichtung hat sich vor allem auch STRATMANN – mit Rekurs auf WEHLER – gewandt:

„Was man der historischen Berufsbildungsforschung zutraut, mag erheblich sein, aber sie wird sich aller guten Ratschläge nach dem Muster ‚Aus der Geschichte lernen‘ zu enthalten wissen. Entwicklungen aufhellen, die Genese von Probleme verdeutlichen kann sie, vor Euphorien warnen darf sie, nicht aber belehren oder gar prognostisch wirken. Insofern ist Bescheidenheit angesagt, nicht vorschnelle Gewißheit“ (STRATMANN 1993, S. 19).

Allein aus dem Grund, daß Historie nicht transferierbar ist, verbietet sich ihre Normativität. Andererseits sollte die „Bescheidenheit“ nicht in Enthaltensamkeit der eigenen Position übergehen und dazu führen, daß historische Forschung der Gegenwart und Zukunft nichts mit auf dem Weg gibt. Zum einen wäre dies nicht im Sinne des Gegenwartsbezugs historischer Forschung, zum anderen könnten wissenschaftlich fundierte, aber pointierte Aussagen den Diskurs in Historikerkreisen und die Einmischung in die aktuelle Debatte anregen.

3 Das Problem der Theoriegeleitetheit in der Historiographie

Die Frage nach dem Nutzen historischer Forschung ist eng verbunden mit der nach dem theoretischen Vorverständnis. Möglichkeiten und Bedingungen der Anwendung expliziter, objektiver Theorien in der historischen Forschung werden in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik neuerdings intensiver erörtert (BRUCHHÄUSER 2002; HORLEBEIN 2002; LANGE 2002; ZABECK 2002), wobei der Rückgriff auf wissenschaftliche Theorien in der historischen Forschung ambivalent gesehen wird. Zum einen werden Theorien in ihrer ordnenden Funktion begriffen, wie in der Geschichtswissenschaft, als „strukturierende Kerne“ der historischen Interpretation, „die Baupläne zur Verfügung stellen, nach denen Geschichten historiographisch erzählt werden können“ (JAEGER 1998, S. 749). So heißt es in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik, daß die „Historiographie ganz grundsätzlich auf Hypothesen und Theorien (im weitesten Sinne) angewiesen ist, um das unter ihren Aspekt Fallende – mit den Worten Georg Lichtenbergs ... – ‚organisieren‘ zu können, denn sonst bliebe ‚alles bloßer Schutt‘“ (ZABECK 2002, S. 48). Fraglich ist jedoch, wie dieses Organisieren auszusehen hat, um nicht das „Unbehagen des Hermeneutikers“ (HORLEBEIN 2002, S. 36) gegenüber einer möglichen Verzerrung und Verzerrung des in der Geschichte Vorgefundenen zu schüren. Denn wenn eine aus der Gegenwart gewonnene Theorie an die historische „Wirklichkeit“ herangetragen würde, so die Bedenken in der Geschichtstheorie (JAEGER 1998, S. 735), verliere diese „Wirklichkeit“ „ihren Eigensinn und ihre Differenzqualität gegenüber der Gegenwart“ (ebd., S. 725) und verleihe ihr eine bestimmte Gestalt vom Standpunkt aktuellen theoriegeleiteten Fragens. Aus dieser Perspektive plädiert MANFRED HORLEBEIN für Offenheit im theoretischen Vorverständnis, das ein dialektisches Verhältnis zwischen leitender Theorie und „historischer Praxis“ gewährleiste. So gesehen ist die Theorie eine Folie für die Rekonstruktion und die historische „Praxis“ ihrerseits kann zur Revision der Theorie beitragen: „Außerdem kann die Konfrontation der Theorie mit den Quellen zu einer Neuorientierung hinsichtlich der Tauglichkeit und Ergiebigkeit der Theorie führen“ (HORLEBEIN 2002, S. 99). Mehr als Strukturierungshilfen, Unterstützungen bei der Formulierung von Ausgangsüberlegungen und der Präzisierung von Fragestellungen können Theorien nicht sein, sie haben nicht etwa im Sinne des logischen Empirismus Erklärungs- und Beweiskraft. Unter Rückgriff auf sie können Werte, Standpunkte und Perspektiven, die den historischen Forschungsprozeß be-

gleiten, transparent gemacht werden, um so das eigene Vorgehen nachvollzieh- und diskutierbar zu machen – ohne jedoch hierdurch den Objektivitätscharakter der Ergebnisse der historischen Rekonstruktion zu begünstigen. Der Rückgriff auf Theorien in der Geschichtsschreibung begünstigt nicht notwendig eine exaktere Abbildung von Vergangenheit, sondern fördert vielmehr die Transzendenz historischer Faktizität.

Dies gilt, wenn Historiographie eingebunden wird in wissenschaftliche „Supertheorien“ und das historisch Vorgefundene in eine theoriespezifische Sprache übersetzt wird (geisteswissenschaftlich, empirisch-analytisch, kritisch-theoretisch, systemtheoretisch, konstruktivistisch) und Erkenntnisse innerhalb des jeweiligen Analyserahmens systematisiert werden. Auch wenn historische Forschung unter Rekurs auf spezifische fach- und gegenstandsbezogene Theorien (Berufsbildungstheorie, Curriculumtheorie, Lerntheorie, Theorie des Berufs, Theorie interner Arbeitsmärkte) betrieben wird, die je für sich beanspruchen, die gesellschaftliche Konstitution, Entwicklung, die Strukturen ihres jeweiligen Gegenstandes zu beschreiben, und zwar mit dem Anspruch, Praxis anzuleiten, findet eine Verdichtung, Filtrierung und Abstraktion dessen statt, wonach in der Vergangenheit gesucht wird, um die jeweilige Theorie durch detailliertere Forschungen zu belegen oder zu revidieren.

Auf methodologischer Ebene wird in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik insbesondere zwischen den beiden zentralen Paradigmata der Ideengeschichte und der Sozialgeschichte differenziert, wobei die ideenhistorischen Arbeiten, bei denen die Rekonstruktion von gesellschaftlichen bzw. pädagogischen Ideen und Leitvorstellungen im Vordergrund steht, in der historischen (Berufs-)Bildungsforschung eher zu den älteren Historiographien gezählt werden. Daß es sich bei diesem Paradigma – wie TENORTH es aus der Perspektive der historischen Bildungsforschung beschreibt – um eines handelt, das „methodisch wenig reflektiert“ (TENORTH 2002, S. 126) ist, wird auch in der historisch forschenden Berufs- und Wirtschaftspädagogik deutlich. Zuweilen ist noch nicht einmal klar, was mit ideenhistorischer Forschung gemeint ist: Sind es jene Arbeiten, die wissenschaftstheoretisch der Geisteswissenschaft zugeordnet werden können, oder sind es Arbeiten, die als ideologiekritisch zu bezeichnen sind?

In der Berufs- und Wirtschaftspädagogik zumal werden ideengeschichtliche Arbeiten in die Nähe der – als marxistisch mißverstandenen – Ideologiekritik gerückt (HORLEBEIN 2002) und damit im Hinblick auf ihre Intention als politisch einseitig charakterisiert (LANGE 1999; 2002): gesellschaftliche Verhältnisse, so der Tenor, würden auf Interessengegensätze reduziert, vorherrschend sei der Glaube an ein „richtiges“ Bewußtsein und das Festhalten

an Normen (BÜCHTER/KIPP/WEISE 2000). Tatsächlich haben aber die gern unter die Rubrik Ideologiekritik subsummierten Arbeiten (z.B. BLANKERTZ 1969; STRATMANN 1967; STÜTZ 1970) immer auch das, was Sozialhistorie angeblich wesentlich ausmacht, nämlich die Rekonstruktion von gesellschaftlich bedingten Generierungszusammenhängen dessen, was jeweils untersucht wird, im Blick. Eine Auseinandersetzung mit inzwischen auch vorliegenden differenzierteren Ansätzen zu den Begriffen Idee und Ideologie, in denen durchaus dialektische und diskursive Auffassungen deutlich werden (LEMBERG 1974; WEISE 2002), hat bislang erst ansatzweise stattgefunden. Eine Neuverständigung über den Ideologiebegriff könnte nicht nur dazu beitragen, daß hiermit nicht gleich Entlarvung und Demontage des herrschenden Denkens assoziiert wird, sondern auch dazu, daß die ideologie-kritische historische Forschung in der Weise revitalisiert wird, daß sie ihre Aufgabe der Rekonstruktion der sozialhistorischen Konstitution und des Gehalts von Ideen bzw. Ideologien stärker betont.

Sozialgeschichte markiert das zweite zentrale Paradigma historischer Forschung, dem seit den 1960er/70er Jahren eine besondere Beachtung in der Historischen Pädagogik zukommt. Mitte der 1970er Jahre plädierte ULRICH HERRMANN (1974) dafür, die historisch-systematische Dimension der Erziehungswissenschaft als „Sozialgeschichte“ zu betrachten. Sozialhistorische Rekonstruktionen beanspruchen, strukturelle, soziale und politische Bedingungen und Beziehungen und ihre Auswirkungen auf Erziehung und Bildung innerhalb einer definierten Zeit zu analysieren und nachzuvollziehen und dabei „zu zeigen, wie in der gesellschaftlichen Realität Erziehung und Bildung zu eigener Form gerinnt“ (TENORTH 2002, S. 127). In der Berufs- und Wirtschaftspädagogik war WOLF-DIETRICH GREINERT mit seiner soziogenetischen Analyse von Berufsschule und politischer Erziehung einer der ersten, der expliziert, daß seine Arbeit „mit der ereignisgeschichtlichen Tradition der pädagogisch-historischen Forschung“ bricht und statt dessen versucht, „nicht nur die Gegenwart aus der Vergangenheit, sondern auch umgekehrt die Vergangenheit aus der Gegenwart, d.h. mit Hilfe moderner sozialwissenschaftlicher Kategorien und Modelle zu deuten“ (GREINERT 1975, S. 14). Mehr noch: „Mit diesem Versuch, historische Bewegungsgesetze für pädagogische Institutionen und Ideen zu formulieren, bekennt sich die Arbeit zur sozialhistorischen Praxis, Vergangenheit unter theoretischer Perspektive aufzuarbeiten“ (ebd.).

Was hier deutlich wird, ist das gerade für diese Zeit symptomatische Interesse daran, sozialwissenschaftliche Forschung mit kritischem Anspruch zu betreiben. So versteht STRATMANN historische Berufsbildungsforschung als

„kritische Sozialwissenschaft“ (STRATMANN 1975, S. 306), und GREINERT plädiert dafür, „Vergangenheit unter kritischer Perspektive“ (GREINERT 1975, S. 14) aufzuarbeiten.

„Sozialgeschichte der Berufsbildung“ avancierte nun zum Programm moderner historischer Berufsbildungsforschung. So haben GEORG/KUNZE ihre Einführungsschrift betitelt, mit der sie die Entwicklungslinien der Berufsbildung nachzeichnen und dabei die jeweiligen Zusammenhänge mit der industriellen und ökonomischen Entwicklung aufweisen. Trotz des prominenten Stellenwertes, den der Begriff „Sozialgeschichte“ im Titel ihrer Arbeit hat, schlüsseln sie diesen Begriff nicht weiter auf. Auch in dieser Arbeit wird deutlich, daß zwischen Ideologiekritik und Sozialgeschichte nicht eindeutig differenziert werden kann – insbesondere an der Stelle, wo der Rekurs auf JÜRGEN KOCKA erfolgt (GEORG/KUNZE 1981, S. 7).

Obwohl die Sozialgeschichte in Relation zur ideenhistorischen Forschung in den letzten Jahren zunehmend Beachtung gefunden hat, ist ihre begriffliche Bedeutung uneindeutig geblieben. Ebenso wenig wie Ideengeschichte ist Sozialhistorie in der Berufsbildungsforschung ausführlicher zu einer Analysekatgorie in den Mittelpunkt der Auseinandersetzung gerückt worden. Sicher ist zumindest, daß „Sozialgeschichte eher als Gegenbegriff zu den tradierten und als unbefriedigend angesehenen Formen der Geschichtsschreibung“ (HORLEBEIN 2002, S. 33) fungiert. So sind zum einen die Erwartungen, die an den sozialhistorischen Ansatz geknüpft werden, diffus. Zuweilen ist noch nicht einmal deutlich, was mit Sozialgeschichte genau gemeint sein soll: Ist es eine Methode oder eine Theorie. Allein von dem Programm Sozialgeschichte – das gilt auch für Ideengeschichte – lassen sich weder bestimmte theoretische Ansätze noch konkrete Forschungsinstrumentarien ableiten. In der historisch forschenden Berufs- und Wirtschaftspädagogik sind die unterschiedlichen Theorievarianten und methodischen Umsetzungsmöglichkeiten noch nicht ausführlich diskutiert worden. Die inzwischen zahlreichen historischen Untersuchungen, von denen nur wenige die jeweils intendierte theoretische Ausrichtung explizieren und begründen, lassen sich mitunter nicht eindeutig einer ideen- oder sozialgeschichtlichen Richtung zuordnen und daher im Hinblick auf ihre leitende Theorie miteinander vergleichen.

4 Von der Ideologiekritik zur Sozialgeschichte und Systemtheorie

Immerhin hat HERMANN LANGE bereits zu Beginn der 1990er Jahre die metatheoretische Auseinandersetzung um die historisch forschende Berufs- und Wirtschaftspädagogik in Angriff genommen und die beiden Stränge diskutiert. Er will der „ideologiekritischen Belehrung“ die „sozialhistorische Rekonstruktion“ als bessere Alternative in der historischen Berufsbildungsforschung gegenüberstellen. In seinem auf dem 3. Berufspädagogisch-historischen Kongress in München 1991 gehaltenen Vortrag – „Das Verhältnis von Pädagogik und Politik in historisch-systematischer Perspektive“ – explizierte er seine „Skepsis gegenüber der ideologiekritischen Sichtweise“; die „zentral damit zusammen(hängt), daß ich den Begriff von Geschichtlichkeit ..., der auf realgeschichtliche Interessenanalyse, Machtlage und Veränderung abstellt, nicht einfach für falsch halte, wohl aber für unzureichend, wenn man das mit dem Vortragsthema anstehende Problem erfassen will. Dasselbe gilt dann für den daraus abgeleiteten Politikbegriff, der sich nur an Macht und Machen orientiert und der Meinung Vorschub leistet, ‚der Mensch‘ könne tatsächlich ‚seine‘ Geschichte, die gesellschaftlichen Verhältnisse, denen er sich gegenübersteht, ‚machen‘“ (LANGE 1992, S. 50). LANGE lehnt gesellschaftstheoretische, ökonomisch-materialistische Erklärungen von außen sowie einen „externen Zugriff auf die Geschichte der Berufserziehung“ ab, zugunsten einer „Aufarbeitung der Berufserziehung und ihrer Geschichte gleichsam von einer Innenperspektive her“ (LANGE 1986, S. 138). Eine solche immanente Annäherung an die Sozialgeschichte, bei der die konkrete soziale Wirklichkeit „nicht eine aus dem Gedanken entsprungene ist, sondern eine, die ihr eigenes ‚Leben‘ hat“ (ebd., S. 140), sieht LANGE in dem „Geschichtsbewußtsein“ geisteswissenschaftlicher Pädagogen der DILTHEY-Schule, wie ERICH WENIGER und WILHELM FLITNER sowie neuerdings auch in der Evolutionstheorie LUHMANNscher Provenienz.

Innerhalb der historischen Berufsbildungs- und Weiterbildungsforschung hat insbesondere KLAUS HARNEY (1987; 1990; 1996) auch auf systemtheoretische Kategorien rekurriert, ohne seinen historischen Arbeiten einen systemtheoretisch-abstrakten Überbau überzustülpen, der sich der pädagogischen Praxis und dem Akteurshandeln gegenüber verschließt. Auch ALFONS BACKES-HAASE (1996; 2000) beschreibt auf methodologischer Ebene die Vorteile einer systemtheoretisch angeleiteten Rekonstruktion in der berufs- und wirtschaftspädagogischen Historiographie, von der er sich verspricht,

„das Wechselverhältnis zwischen (pädagogischer) ‚Semantik‘ und dem Wandel gesellschaftlich bedingter Problemlagen im historischen Prozeß zu rekonstruieren“ (BACKES-HAASE 2000, S. 557). Für LANGE ist LUHMANN'S Theoriearbeit der „Versuch, den uns allein möglichen Zugang zu Welt und Gesellschaft, nämlich den hermeneutischen, den aus Gesellschaft und Geschichte, in einem theoretischen Gesamtkonzept zusammenzufassen“ (LANGE 2002, S. 90). Zentraler Gedanke ist dabei für ihn, daß Geschichte der Berufserziehung entstanden und nicht gemacht ist. Auch wenn diese Herangehensweise unter dem Aspekt der endogenen Geschichtsbetrachtung und ihres Vorgehens des rekonstruktiven Verstehens durchaus interessant und angesichts der Vielschichtigkeit von Historie auch relevant ist, ist diese Blickrichtung aber in zweierlei Hinsicht riskant: Zum einen – dies gilt insbesondere für den evolutionstheoretischen Zugang – würde eine als evolutionär entstanden gedachte Geschichte nur in ihrem Selbstvollzug begriffen werden können, Sinnverstehen würde sich dann auf den bloßen Nachvollzug von Veränderungen reduzieren. Damit aber würde die historische Forschung weitgehend von einer Analyse des Handelns politischer Akteure, von gesellschaftlichen Interessen, Konflikten, Macht usw. abstrahieren. Denn Sinn, zumal bei LUHMANN (1981), ist nicht inhaltlich, nicht politisch substantiell, sondern eine Reduktionsweise von Komplexität.

Für JÜRGEN ZABECK ist das systemtheoretische Konzept als Fokus für die historische berufs- und wirtschaftspädagogische Forschung wenig tauglich, ihm fehle die „Bodenhaftung“, es sei nicht konkret, sondern vielmehr eine „künstlich vergegenständlichte gedankliche“ Konstruktion, der man nur „scheinbar wahre Sachenaussagen entnehmen“ könne (ZABECK 2002, S. 59).

ZABECK geht es um die prinzipielle Klärung der historiographischen Alternative „Rekonstruktion“ und „Konstruktivismus“, wobei die Seriosität der ersten gegen den Reiz der zweiten ausgespielt wird: „Verführerisch ist zweifellos die völlige Enttabuisierung des Fiktionalen. Deshalb scheint es sinnvoll, den Konstruktivismus im historiographischen Zusammenhang anzusprechen. Es gibt keinen Grund, sich in seinen Bann ziehen zu lassen“ (ZABECK 2000a, S. 489). Rekonstruktion sei „das systematisch konzipierte und streng methodische wissenschaftliche Bemühen um die Fixierung dessen, was uns das ‚wirklich‘ Gewesene ‚eigentlich‘ zu sagen hat“ (ebd., S. 487). Geschichte als „theoretisches Gebilde“ (SIMMEL) komme dadurch zustande, daß Gewesenes „in eine ‚neue Sprache‘ übertragen wird und eine neue Bewandnis erhält, die in ihm selbst ursprünglich nicht angelegt war und auch nicht angelegt sein konnte“ (ZABECK 2000a, S. 487). Er geht in sei-

nen Überlegungen noch weiter, spricht vom „Mut zum Fiktionalen“ (ebd.) und von einer „virtuelle(n) Geschichtsschreibung“ (ebd., S. 493). Seine Begründung für die Auseinandersetzung mit der Virtualität in der Historiographie überzeugt hingegen wenig: „Die der Geschichte vorausliegende Kontingenz und die Irreversibilität des sich in ihr Ereigneten fordern angesichts des für die Herstellung künstlicher Welten vorhandenen technischen Potentials implizit dazu auf, die Kontingenz produktiv zu nutzen und das Schicksalhafte des der Geschichte Ausgeliefertseins per Entwurf virtueller historischer Realitäten gewissermaßen zu unterlaufen“ (ebd.). Virtuelle Historiographie kommt über den Charakter des Essayistischen und des narrativen Spekulierens nicht hinaus und kann Gefahr laufen, wenn auch nicht in der historischen Realität so doch zumindest in der Phantasie historische Ereignisse zu relativieren. Insofern müßte über ihr didaktisches Potential und ihre Risiken ernsthaft diskutiert werden.

Insgesamt befindet sich die metatheoretische Debatte um berufs- und wirtschaftspädagogische Geschichtsschreibung noch am Anfang. Im Sinne einer Etablierung historischer Berufsbildungsforschung müßte künftig die Auseinandersetzung um theoretische Referenzen, methodologische Paradigmata und methodische Instrumentarien intensiviert werden, ebenso wie die um Formen und Bedingungen der wissenschaftshistorischen Rekonstruktion und des Gegenwartsbezugs. Dabei sind dann auch jene Arbeiten zu würdigen, die ihre theoretischen und methodischen Überlegungen explizieren. Dies erfolgt aber durch diejenigen, die derzeit um eine wissenschaftliche Grundlegung berufs- und wirtschaftspädagogischer Historiographie bemüht sind, selektiv. So muß sich HANNS-PETER BRUCHHÄUSER (1999), der in seiner umfangreichen Habilitationsschrift Forschungsansatz und Gang der Untersuchung auf elf Seiten transparent macht und dabei seinen ideographischen und sozialhistorischen Bezugsrahmen entfaltet, von JÜRGEN ZABECK vorhalten lassen, eine geschichtstheoretische Positionierung finde bei ihm nicht statt, mehr noch: er würde „völlig auf sie verzichten“ (ZABECK 2000a, S. 492). BRUCHHÄUSER widme sich seiner Arbeit, „ohne sich jedoch explizit dem zu stellen, was ein Rekonstruktionsversuch an rationaler begrifflicher und systematischer Anstrengung verlangt, um per Selektion straffend zu gewichten und per Strukturierung handhabbare Einsichten zu stiften“ (ebd.). Eine solche Ignoranz, die ZABECKS Forderung widerspricht, der Historiker müsse „sich freihalten von außerwissenschaftlichen Befangenheiten“ (ebd., S. 488), unterläuft die Möglichkeit, auch von bisherigen Arbeiten zu profitieren.

5 Thematische Schwerpunkte historischer Berufsbildungsforschung

An den deutschen Universitäten existieren derzeit rund ein Dutzend berufs- und wirtschaftspädagogische Lehrstühle, deren Inhaber und Mitarbeiter sich der Geschichte der Berufsbildung in Forschung und Lehre widmen.⁴ Die zeitlichen Schwerpunkte liegen dabei überwiegend im 19. und 20. Jahrhundert.

Die Fülle an Monographien und Aufsätzen, die seit den 1960er Jahren zur historischen Berufsbildungsforschung publiziert worden ist, kann nicht an dieser Stelle, sondern nur in einem gesonderten Forschungsbericht angemessen vorgestellt werden.

In Relation zu solchen Arbeiten, die sich als ideengeschichtlich verstehen, dominieren jene, die sich selber als sozialhistorisch bezeichnen. Inhaltlich können die Arbeiten in personen-, institutionen-, zielgruppen-, regionalbezogen und international-vergleichend klassifiziert werden. Ein erster Überblick zeigt, daß die Zahl personenbezogener Arbeiten unter der institutionenbezogener liegen dürfte, und hier spielt die Geschichte der Berufsschule im Vergleich zur Geschichte betrieblicher Bildung und anderer Lernorte beruflicher Bildung eine herausragende Rolle. In den 1980er und 1990er Jahren sind Arbeiten publiziert worden, die sich auf die Zielgruppen Jugendliche, Ungelernte und Frauen konzentrieren. Diejenigen Untersuchungen, die regional-spezifisch arbeiten, konzentrieren sich vor allem auf Preußen und Baden.

Nicht zuletzt vor dem Hintergrund der Diskussion um Beruf und Beruflichkeit sind in den letzten Jahren einige systematische und exemplarische Abhandlungen und Studien zur Geschichte der Idee, Form und Stellung des Berufs sowie zur Genealogie einzelner Berufe vorgelegt worden (z.B. TREESE, 1988; NEB 1992; LANGE 1999; MAYER 1999; GERGEN 2000; GROBEWINKELMANN 2000; GONON 2001; HOWE 2003).

Die international-vergleichende historische Berufsbildungsforschung gewinnt derzeit an Bedeutung. Einen Überblick über „Aktualität und Relevanz historisch-vergleichender Forschung in der Berufs- und Wirtschaftspädago-

4 Berlin (GREINERT/SCHÜTTE); Bochum (HARNEY/RAHN); Dortmund (PÄTZOLD/WAHLE); Duisburg (SCHLÜTER/DÜSSELDORFF); Frankfurt (HORLEBEIN/BÜSER); Hamburg (KIPP/BRUCHHÄUSER/BÜCHTER/MAYER/STRUVE); Hohenheim (BACKES-HAASE); Jena (REINISCH); Karlsruhe (LIPSMEIER); Konstanz (DEISSINGER); Siegen (SEUBERT); Trier (GONON).

gik“ geben FRIEDHELM SCHÜTTE und THOMAS DEISSINGER (2000) (vgl. auch SCHÜTTE 2000).

Wiederbelebungen sind neuerdings auch in der Didaktik- und Curriculumsgeschichtsschreibung zu verzeichnen (z.B. REINISCH 2000; REINISCH/STRUVE 2002; WIEMANN 2002; PLOGHAUS 2003).

Und schließlich ist noch auf neuere Arbeiten im Rahmen der berufspädagogisch-historischen Medienanalyse hinzuweisen (z.B. SEUBERT 1988; STRATMANN 1994; REINISCH 1999; KLUSMEYER 2000; BÜCHTER/KIPP 2002; WEISE-BARKOWSKY 2003; KIPP 2003; Schütte 2003; SEUBERT 2003; WAHLE 2003) –, am Ende dieses Lageberichts zeigt sich also, daß die neuerliche Krise der historischen Berufsbildungsforschung absehbar von einer unerwarteten Produktivität abgelöst wird.

Literatur

- BACKES-HAASE, A: *Historiographie pädagogischer Theorien. Zwischen historisch-systematischer Methode und Systemtheorie.* Weinheim 1996.
- DERS.: Zur Semantik der „Ganzheitlichkeit des Lernens“ in der Geschichte der kaufmännischen Bildung. In: *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik* 96 (2000), S. 556–564
- BLANKERTZ, H.: *Bildung im Zeitalter der großen Industrie. Pädagogik, Schule und Berufsbildung im 19. Jahrhundert.* Hannover 1969.
- BRUCHHÄUSER, H.-P.: *Kaufmännische Schulplanungen und Schulgründungen in Preußen im 18. Jahrhundert. Berufsbildung unter der Administration des Oberschulkollegiums (1787–1806).* Habilitationsschrift. Universität Hamburg 1999 (unveröffentlicht).
- DERS.: Zur Einführung: *Wirtschaftspädagogische Historiographie.* In: ECKERT/HORLEBEIN u.a. 2002, S. 23–28.
- BÜCHTER, K.: *Geschichte betrieblicher Weiterbildung – ein Annäherungsversuch. Überlegungen zur Rekonstruktion der historischen Kontinuität der Verbetrieblichung von Weiterbildung.* In: DIES./HENDRICH, W. (Hrsg.): *Politikfeld Weiterbildung.* München 1999, S. 32–51.
- BÜCHTER, K./KIPP, M.: *Werkzeitungen als Erziehungsinstrumente in der Weimarer Republik und im Nationalsozialismus.* In: *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik* 98 (2002), S. 225–245.

- BÜCHTER, K./KIPP, M./STRUVE, K. (2003): Geschichte beruflicher Bildung des 20. Jahrhunderts – in Bild und Schrift. Oldenburg (i. Dr.)
- BÜCHTER, K./KIPP, M./WEISE, G.: Zur Vereinbarkeit von kritischem Anspruch und sozialhistorischer Rekonstruktion, in: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 96 (2000), S. 512–523.
- DFG (Senatskommission für Berufsbildungsforschung) (Hrsg.): Berufsbildungsforschung an den Hochschulen der Bundesrepublik Deutschland – Situation, Hauptaufgaben, Förderungsbedarf. Denkschrift. Weinheim/Basel 1990.
- DUX, G.: Die Logik der Weltbilder. Sinnstrukturen im Wandel der Geschichte. Frankfurt a.M. 1982.
- ECKERT, M./HORLEBEIN, M./LISOP, I./REINISCH, H./TRAMM, T.: Bilanzierungen. Schulentwicklung, Lehrerbildung und Wissenschaftsgeschichte im Feld der Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Frankfurt a.M. 2002.
- GEORG, W./KUNZE, A.: Sozialgeschichte der Berufserziehung. Eine Einführung. München 1982.
- GERGEN, D.: Die geschichtliche Entwicklung des Berufsbildes „Hüttenmann“ unter industriesoziologischen und berufspädagogischen Aspekten im Saarrevier im Zeitraum von 1828 bis 1928. Dissertation. Universität Potsdam 2000 (unveröffentlicht).
- GOERTZ, H.-J.: Geschichte – Erfahrung und Wissenschaft. Zugänge zum historischen Erkenntnisprozeß. In: DERS. (Hrsg.): Geschichte. Ein Grundkurs. Reinbek bei Hamburg 1998, S. 15–41.
- GONON, P.: Ende oder Wandel der Beruflichkeit? – Beruf und Berufspädagogik im Wandel. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 97 (2001), S. 404–414.
- DERS.: Arbeit, Beruf und Bildung. Bern 2002.
- GREINERT, W.-D.: Schule als Instrument sozialer Kontrolle und Objekt privater Interessen. Hannover 1975.
- DERS.: Realistische Bildung in Deutschland. Ihre Geschichte und ihre aktuelle Bedeutung. Hohengehren 2003.
- GROBEWINKELMANN, J.: Lehrlingsausbildung in der Solinger Schneidwarenindustrie 1870–1914. In: Jahrbuch für Historische Bildungsforschung 6 (2000), S. 243–262.
- HARNEY, K.: Die Beziehung zwischen Handwerk und Industrie als dynamisierender Faktor in der Entstehung des Berufsbildungssystems. In: GREINERT, W.-D./HANF, G. u.a. (Hrsg.): Berufsausbildung und Industrie. Zur Herausbildung industrietypischer Lehrlingsausbildung. Kongreßbericht. Berlin/Bonn 1987, S. 73–101.

- DERS.: Arbeiten, Lernen, Berufsausdifferenzierung – Anmerkungen zum Wandel des parasitären Status traditioneller Industrieausbildung. In: DERS./PÄTZOLD, G. (Hrsg.): Arbeit und Ausbildung. Wissenschaft und Beruf. Festschrift für Karlwilhelm Stratmann. Frankfurt a.M. 1990, S. 99–110.
- DERS.: Industrialisierungsgeschichte als Berufsbildungsgeschichte. Der Einzug der Schrift in die Berufsbildung. In: GREINERT, W.-D. u.a. (Hrsg.): Berufsbildung und sozialer Wandel. Kongreßbericht. Bielefeld 1996, S. 37–56.
- HERRMANN, U.: Historisch-systematische Dimensionen der Erziehungswissenschaft. In: WULF, CH. (Hrsg.): Wörterbuch der Erziehung. München 1974, S. 283–289.
- HORLEBEIN, M.: Was bedeutet „theoriegeleitet“ in der berufs- und wirtschaftspädagogischen Historiographie? In: ECKERT/HORLEBEIN u.a. 2002, S. 29–42.
- HOWE, F.: Die Genese der Elektroberufe. Bielefeld 2003 (im Erscheinen).
- JAEGER, F.: Geschichtstheorie. In: GOERTZ 1998, S. 724–758.
- KIPP, M.: Berufspädagogische Historiographie auf dem Prüfstand. In: Zeitschrift für Pädagogik 30 (1984), S. 571–583.
- DERS.: Die Gründerjahre der Berufsschule. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 85 (1987), S. 361–371.
- DERS.: Anmerkungen zu Stand und Standards der historischen Berufsbildungsforschung. In: PÄTZOLD/REINISCH/WAHLE 2000, S. 59–64.
- DERS.: „Die Lehrwerkstatt – Zeitschrift für betriebliche Berufserziehung in Industrie und Handwerk“. Notizen zu einer betriebspädagogischen Zeitschrift aus der Expansionsphase des Lehrwerkstättenwesens. In: BÜCHTER/KIPP/STRUVE 2003 (i. Dr.).
- DERS./MILLER-Kipp, G.: Kontinuierliche Karrieren – diskontinuierliches Denken? Entwicklungslinien der pädagogischen Wissenschaftsgeschichte am Beispiel der Berufs- und Wirtschaftspädagogik nach 1945. In: Zeitschrift für Pädagogik 40 (1994), S. 727–744.
- DIES.: Erkundungen im Halbdunkel. Einundzwanzig Studien zur Berufserziehung und Pädagogik im Nationalsozialismus. Frankfurt a.M. 1995.
- KLUSMEYER, J.: Zur Entwicklung der historischen Forschungsorientierung in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik im Spiegel der Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik (ZBW). In: PÄTZOLD/REINISCH/WAHLE 2000, S. 47–57.

- KOCKA, J.: Theorieprobleme der Sozial- und Wirtschaftsgeschichte. Begriffe, Tendenzen und Funktionen in West und Ost, in: WEHLER, H.U. (Hrsg.): *Geschichte und Soziologie*. Köln 1972.
- LANGE, H.: Die Geschichte der Berufsbildung in Deutschland im Spiegel ihrer Darstellung. Vorlesungen, gehalten im WS 1986/87 an der Universität Hamburg im Fachbereich Erziehungswissenschaft. Univ. Manuskript 1986.
- DERS.: Das Verhältnis von Pädagogik und Politik in historisch-systematischer Perspektive. In: GEIBLER, K.A. u.a. (Hrsg.): *Von der staatsbürgerlichen Erziehung zur politischen Bildung*. 3. Berufspädagogisch-historischer Kongreß 9. – 11. Oktober 1991 in München. Bundesinstitut für Berufsbildung. Berlin 1992, S. 41–75.
- DERS.: Die Form des Berufs. In: HARNEY, K./TENORTH, H.-E. (Hrsg.): *Beruf und Berufsbildung*. Situation, Reformperspektiven, Gestaltungsmöglichkeiten. (40. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik), Weinheim/Basel 1999, S. 11–34.
- DERS.: Sackgassen der Ideologiekritik oder Überlegungen zur berufs- und wirtschaftspädagogischen Geschichtsschreibung seit '68. In: ECKERT/HORLEBEIN u.a. 2002, S. 73–98.
- LEMBERG, E.: *Ideologie und Gesellschaft. Eine Theorie der ideologischen Systeme, ihrer Struktur und Funktion*. Stuttgart 1974.
- LEMPERT, W.: Vorwort. In: STÜTZ 1970.
- LISOP, I. (Hrsg.): *Vom Handlungsgehilfen zur Managerin. Ein Jahrhundert der kaufmännischen Professionalisierung in Wissenschaft und Praxis am Beispiel Frankfurt am Main*. Frankfurt a.M. 2001.
- LUHMANN, N.: *Soziologische Aufklärung 3. Soziales System, Gesellschaft, Organisation*. 2. Aufl., Opladen 1981.
- LUNDGREEN, P.: *Historische Bildungsforschung*. In: RÜRUP, R. (Hrsg.): *Historische Sozialwissenschaft. Beiträge zur Einführung in die Forschungspraxis*. Göttingen 1977, S. 96–125.
- MAYER, C.: *Mädchenbildung und Berufserziehung. Studien zur Bildung, Ausbildung und Erwerbsarbeit von Mädchen und Frauen im ausgehenden 18. und 19. Jahrhundert*. Habilitationsschrift. Universität Hamburg 1995 (unveröffentlicht).
- DIES.: Entstehung und Stellung des Berufs im Berufsbildungssystem. In: HARNEY, K./TENORTH, H.-E. (Hrsg.): *Beruf und Berufsbildung*. Situation, Reformperspektiven, Gestaltungsmöglichkeiten. (40. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik), Weinheim/Basel 1999, S. 35–60.

- NEB, H.: Der Buchdrucker – Bürger des Handwerks. Berufserfahrung und Berufserziehung. Wetzlar 1992.
- PÄTZOLD, G./REINISCH, H./WAHLE, M. (Hrsg.): Profile der Historischen Berufsbildungsforschung. Beiträge zur Berufs- und Wirtschaftspädagogik. BWP 14. Oldenburg 2000.
- DIES.: Zur Aktualität der Historischen Berufsbildungsforschung. In: DIES. 2000, S. S. 7–16.
- PÄTZOLD, G./WAHLE, M.: Vorwort. In: STRATMANN, K.: Berufserziehung und sozialer Wandel. Frankfurt a.M. 1999.
- PLOGHAUS, G.: Die Lehrgangsmethode in der berufspraktischen Ausbildung. Genese, internationale Verbreitung und Weiterentwicklung. Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB). Bonn 2003.
- REINISCH, H.: Ökonomisches Kalkül und kaufmännisches Selbstbild. Habilitationsschrift. Universität Oldenburg 1991 (unveröffentlicht).
- DERS.: Berufspädagogische Zeitschriften. In: KAISER, F.-J./PÄTZOLD, G. (Hrsg.): Wörterbuch Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Bad Heilbrunn/Hamburg 1999, S. 128–130.
- DERS.: Historische Didaktik und Curriculumforschung – Desiderate berufspädagogisch-historischer Forschung. In: PÄTZOLD/REINISCH/WAHLE 2000, S. 33–46.
- DERS./STRUVE, K.: Was können wir aus der Geschichte beruflicher Arbeit und berufsbezogener Didaktik lernen? In: ECKERT/HORLEBEIN u.a. 2002, S. 99–150.
- RICOEUR, P.: Gedächtnis – Vergessen – Geschichte. In: MÜLLER, K.E./RÜSEN, J. (Hrsg.): Historische Sinnbildung. Problemstellungen, Zeitkonzepte; Wahrnehmungshorizonte, Darstellungsstrategien. Reinbek bei Hamburg 1997, S. 433–454.
- SCHÜTTE, F.: Historischer Vergleich und Berufsbildungsforschung. Ein methodologischer Kommentar anlässlich neunzig Jahre berufspädagogischer Wissenstransfer zwischen Deutschland und USA. In: PÄTZOLD/REINISCH/WAHLE 2000, S. 101–114.
- DERS.: Orte beruflicher Sozialisation: „Werkschule“ und „Lehrwerkstatt“. Historische Fotos als Quelle berufspädagogischer Forschung und Reflexion. In: BÜCHTER/KIPP/STRUVE 2003 (i. Dr.)
- DERS./DEISSINGER, T.: „Bildung“ und „Arbeit“ im internationalen Diskurs. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 96 (2000), S. 540–555.

- SEITTER, W.: Geschichte der Erwachsenenbildung. In: HARNEY, K./KRÜGER, H.-H. (Hrsg.): Einführung in die Geschichte von Erziehungswissenschaft und Erziehungswirklichkeit. Opladen 1997, S. 311–330.
- SEUBERT, R.: Junge Adler. Retrospektive auf einen nationalsozialistischen Jugendfilm. In: *Medium* 18 (1988), H. 3, S. 31–37.
- DERS.: „Lebendiger Träger des Dritten Reiches“. Zur aktuellen Schwierigkeit des Umgangs mit der Epoche des Nationalsozialismus. In: *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik* 89 (1993), S. 149–168.
- DERS.: Historische Forschung in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik – Überlegungen zu einem internen Dissens. In: PÄTZOLD/REINISCH/WAHLE 2000, S. 17–32.
- DERS.: „Junge Adler“. Technikfaszination und Wehrhaftmachung im nationalsozialistischen Jugendfilm. In: CHIARI, B./ROGG, M./SCHMIDT, W. (Hrsg.): *Krieg und Militär im Film des 20. Jahrhunderts*. München 2003, S. 371–400.
- STRATMANN, K.: *Die Krise der Berufserziehung im 18. Jahrhundert als Ursprungsfeld pädagogischen Denkens*. Ratingen 1967.
- DERS.: Probleme berufspädagogisch-historischer Forschung. In: *Die Deutsche Berufs- und Fachschule* 66 (1970), S. 824–839.
- DERS.: Historische Pädagogik als Mittel der Entmythologisierung und Entideologisierung – dargestellt am Beispiel des Berufsbegriffs. In: BLAB, J.L. u.a. (Hrsg.): *Bildungstradition und moderne Gesellschaft. Zur Neuorientierung erziehungswissenschaftlichen Denkens*. Festschrift für Hans-Hermann Groothoff. Hannover 1975, S. 304–322.
- DERS.: Modernisierung beruflicher Bildung vor den Ansprüchen von Vereinheitlichung und Differenzierung aus der Sicht der Historischen Berufsbildungsforschung. In: BUTTLER, F./CZYCHOLL, R./PÜTZ, H. (Hrsg.): *Modernisierung beruflicher Bildung vor den Ansprüchen von Vereinheitlichung und Differenzierung*. Beiträge zur Arbeitsmarkt- und Berufsforschung 177, zugleich Beiträge zur Berufsbildungsforschung der AG BFN Nr. 1. Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung der Bundesanstalt für Arbeit. Nürnberg 1993, S. 18–34.
- DERS.: (Hrsg.): *Berufs- und wirtschaftspädagogische Zeitschriften. Aufsätze zu ihrer Analyse*. Frankfurt a.M. 1994.
- STÜTZ, G.: *Berufspädagogik unter ideologiekritischem Aspekt*. Frankfurt a.M. 1970.
- TENORTH, H.-E.: Historische Bildungsforschung. In: TIPPELT, R. (Hrsg.): *Handbuch Bildungsforschung*. Opladen 2002, S. 123–140.

- TREESE, R.: Vom Knappen zum Bergmechaniker. Zur Berufs- und Bildungsgeschichte des Bergmanns. Bochum 1988.
- WAHLE, M.: Bilder der Arbeit und Berufsausbildung. Zum Genre des Industriebildes als berufspädagogisch-historische Quelle. In: BÜCHTER/KIPP/STRUVE 2003 (i. Dr.).
- WEISE, G.: Der Ideologiebegriff in der berufspädagogisch-historischen Quellenanalyse. Ein Vorschlag zur Abgrenzung und Präzisierung. In: BAABE, S./HAARMANN, E.-M./SPIESS, I. (Hrsg.): Für das Leben stärken – Zukunft gestalten. Behindertenpädagogische, vorberufliche und berufliche Bildung. Paderborn 2002, S. 55–62.
- WEISE-BARKOWSKY, G.: Filmische Quellen zu Arbeitserziehung und Berufsausbildung im Nationalsozialismus. Berlin 2003.
- WIEMANN, G.: Didaktische Modelle beruflichen Lernens im Wandel. Vom Lehrgang zur kunden- und produktionsorientierten Lernorganisation. Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB). Bonn 2002.
- ZABECK, J.: Der Umgang der Berufs- und Wirtschaftspädagogik mit der Geschichte. Zur Ortbestimmung zwischen Reform und Restauration. In: PÄTZOLD/REINISCH/WAHLE 2000, S. 65–86.
- DERS.: Geschichtsschreibung zwischen Rekonstruktion und Konstruktivismus. Methodologische Überlegungen im Kontext der Berufs- und Wirtschaftspädagogik. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 96 (2000), S. 485–494 (a).
- DERS.: Über den rechten Umgang der berufs- und wirtschaftspädagogischen Historiographie mit der Theorie der beruflichen Bildung. In: ECKERT/HORLEBEIN u.a. 2002, S. 43–72.

Anschrift der Autoren:

Dr. Karin Büchter, Prof. Dr. Martin Kipp
Universität Hamburg
Institut für Berufs- und Wirtschaftspädagogik
Sedanstr. 19, 20148 Hamburg
E-Mail: kbuechter@ibw.uni-hamburg.de
kipp@ibw.uni-hamburg.de

Organisation von Erinnerung in Deutschland und Polen am Vorabend des Ersten Weltkrieges

Das rekonstruierte Wissen über die Vergangenheit spielt eine wesentliche Rolle bei der Ausbildung nationaler Identitäten, da „wir in unseren Erinnerungen erkennen, wer wir sind, was wir werden wollen und worin wir uns von anderen unterscheiden.“ (SCHULZE/FRANÇOIS 2001, S. 13) Kollektiv geteilte Geschichtsbilder erleichtern daher breiten Massen, sich mit ihrer Nation zu identifizieren. GEORGE MOSSE prägte dafür den Begriff der *Nationalisierung der Massen*. Er spricht von einer Begeisterung für den Gemeinwillen, die ganz Europa berührte (MOSSE 1993, S. 14). Einen großen Beitrag hierbei leisteten auch Elemente der historischen Erinnerung wie Gedenkfeiern historischer Siege. Ein Blick auf die antike Geschichte zeigt, daß Feste, die an Siege in einer für die Freiheit einer Gemeinschaft entscheidenden Schlacht erinnerten, schon bei den Griechen einen großen Raum einnahmen (CHANIOTIS 1991, S. 124). Solche regelmäßigen Feierlichkeiten empfahl ROUSSEAU den Polen, um ihnen eine hohe Meinung von sich selbst und ihrem Vaterlande einzuflößen (ROUSSEAU 1989, S. 442). Obwohl die Polen diesen Ratschlag nicht befolgten, kann ROUSSEAU als geistiger Urheber der modernen Jubiläumskultur bezeichnet werden, die sich im Gegensatz zum Barock nicht mehr exklusiv an Adlige und Reiche richtete, sondern die teilweise gleichberechtigte Teilnahme des ganzen Volkes ermöglichen wollte (ebd., S. 444).

Trotz dieser aufklärerischer Wurzeln der modernen Festkultur darf nicht vergessen werden, daß das Feiern runder Jubiläen auf eine Präsenz der Theologie an historischen Gedenktagen hinweist. Geschichte und Glauben gehen im öffentlichen Gedenktag eine Verbindung ein (MITTERAUER 1997, S. 68). Dies zeigt sich im Gottesdienst als zentralem Element bei der Festgestaltung und in der Ähnlichkeit von Festreden und Festpredigten. Für die Entwicklung einer solchen sakralisierenden Geschichtsfesttradition in Deutschland hat der „Turnvater“ JAHN, der 1810 in seinem Buch *Deutsches*

Volksthum das Feiern deutscher Nationalfeste forderte, große Bedeutung (DÜDING 1988, S. 79). Er und E.M. ARNDT¹ können als die Anreger deutscher Nationalfeste bezeichnet werden (DÜDING 1987, S. 375). Sie schöpften dabei aus ihren Kenntnissen der französischen Revolutionsfeiern, die als erstes ROUSSEAUS Ratschläge an die Polen adäquat verwirklicht hatten.

Im folgenden sollen zwei runde Gedächtnisfeiern historischer Siege am Vorabend des Ersten Weltkrieges dargestellt werden: die deutsche Erinnerung an Völkerschlacht- und Befreiungskriege 1813 sowie die polnische Erinnerung an die Schlacht bei GRUNWALD/TANNENBERG 1410. Bevor hier im deutsch-polnischen Vergleich die Organisation der Erinnerung betrachtet werden soll, muß erst die Rolle eines Staates für die Erinnerung reflektiert werden. TAZBIR nennt für Nationen mit eigenem Staat die Historiographie und die Schule als entscheidende Faktoren für die Organisation des Wissens über die Vergangenheit (TAZBIR 1997, S. 3). In Polen, das bis 1918 keinen eigenen Nationalstaat hatte, war das nationale Schulwesen in den drei Teilungsgebieten schwach bis gar nicht entwickelt. Während die deutschen Schulen einen vaterländischen Erziehungsauftrag hatten (SCHROEDER 1990, S. 294), sollten die polnischen Schüler in der Teilungszeit eher von ihrer nationalen Kultur entfremdet werden. Für das seit 1867 innerhalb Österreich-Ungarns autonome Galizien war in einem Lehrplan von 1875 festgehalten, daß Liebe zum Vaterland vermittelt werden sollte, damit war aber Österreich gemeint (MAJOREK 1990, S. 52). Die dortigen Schulen wurden jedoch in der Folgezeit zunehmend polonisiert. Polnische Geschichte wurde nachmittags in der unterrichtsfreien Zeit gelernt (MARSCHALL VON BIEBERSTEIN 1993, S. 291). In Polen sieht TAZBIR trotzdem die schönen Künste und die nationalen Feiern zu Jahrestagen dominieren, während er sie bei Nationen mit einem eigenen Staat nicht anführt (TAZBIR 1997, S. 3).

1 Historische Erinnerung in Deutschland im 19. Jahrhundert

In Deutschland zeigt sich bei den seit 1871 vom Staat verordneten Sedansfeiern, daß der Staat ein Hemmfaktor bei der Ausrichtung solcher nationaler Feiern sein kann. Sie erstarrten zu inszenierten Veranstaltungen, ohne jemals

1 ARNDT veröffentlichte 1814 das Buch „Ein Wort über die Feier der Leipziger Schlacht“.

Volksfestcharakter zu erlangen (SCHELLACK 1988, S. 294). Bei Jubiläumsfeiern außerhalb des Rahmens der Nationalfeiertage zeigt sich jedoch ein anderes Bild, das darauf hindeutet, daß in Deutschland auch historische Feiern eine Rolle bei der Ausprägung eines kollektiven Gedächtnisses² gespielt haben. Die Eigendynamik dieser Feste, die Pluralität der darin verwendeten Symbole und Rituale weichten aber das staatliche Repräsentationsmonopol auf (BORUTTA 2001, S. 264 f). Dies zeigte sich u.a. bei der Feier zur Einweihung des Völkerschlachtdenkmals am 100. Jahrestag der Völkerschlacht in Leipzig, bei der dynastische Repräsentationselemente zurückgedrängt wurden (DYROFF 2003). Anstatt einer Militärparade bildete hier ein von mehreren symbolträchtigen deutschen Orten wie Gravelotte, dem Niederwalddenkmal, Tauroggen, aber auch Brasilien und Nordamerika ausgehender Staffellauf der Turner den Rahmen (SIEMANN 1988, S. 304 ff.). Etwa 43.000 Turner trugen so auf Etappen von 200 Metern Staffelstäbe mit Grußbotschaften nach Leipzig. Auch eine Radfahrersternefahrt wurde organisiert. So konnte ganz Deutschland das Gefühl der Teilhabe an der Feier vermittelt werden. Man sieht also, daß Jahrestage die Tendenz haben können, die Gedächtnisräume ihrer Geltungsbereiche zu unifizieren, wenn sie die Macht im kollektiven Zeichenraum in einer Hand bündeln (SCHMIDT 2000, S. 36). Diese einende Hand waren in Deutschland, wie beispielhaft der Staffellauf nach Leipzig zeigt, die Vereine. Sie gaben als Bezugsgruppe, die gespeicherte Daten bestätigte (FLAIG 1999, S. 38), dem kollektiven Gedächtnis einen sozialen Bezugsrahmen in der Gegenwart (ASSMANN 1999, S. 36).

Die Vereine übernahmen schon nach den dem Hambacher Fest folgenden Repressionen des Deutschen Bundestages, die u.a. größere Menschenansammlungen erschwerten, auf lokaler Ebene die Initiative zur Organisation von Festen, die nach und nach an Größe gewannen und nationalen Charakter erreichten. Schon in den 60er Jahren des 19. Jahrhunderts waren 100.000 Festteilnehmer keine Seltenheit mehr. Beispiele dafür sind das Deutsche Schützenfest in Frankfurt (1862), das Deutsche Turnfest in Leipzig (1863) und das Deutsche Sängerefest in Dresden (1865) (SCHNEIDER 1992, S. 27). Im Zuge dieser Entwicklung gab es 1863 auch eine zentrale Feier zum Gedenken an den 50. Jahrestag der Völkerschlacht in Leipzig, zu der bis zu 30.000 Menschen kamen. Die Zahl der Teilnehmer war damit aber deutlich geringer als bei nationalen Vereinsfeiern, obwohl die Feier mit der Gründung des „Deutschen Städtetages“ auch eine praktische Komponente hatte (VOGEL

2 Zur Theorie „kollektiver Gedächtnisse“ vgl. ASSMANN 1999; HALBWACHS 1966 u. 1991.

1997, S. 172) So feierten viele Stadtoberhäupter, wie z.B. der Oberbürgermeister der Stadt Hanau, obwohl in ihren Städten eigene Jubelfeiern durchgeführt wurden, in Leipzig (JUNGHEHN 1863, S. 5). Dort fand u.a. ein Festzug statt, und als Festspiel wurde in Ermangelung eines vergleichbaren Werkes über die Befreiungskriege die „Hermannsschlacht“ von KLEIST aufgeführt, die in der Zeit der Napoleonischen Besatzung geschrieben worden war.

Die Reichsgründung 1871 stärkte dann die Rolle des Staates. Dies und die vorausgegangenen Kriege führten zum verstärkten Entstehen von Landwehr- und Kriegervereinen, deren Beteiligung an historischen Feiern die Kritik am Staat schwächer werden ließ, da sie patriotisch gesinnt und königs- und kaisertreu waren. Die Feiern nahmen dadurch wieder einen weniger politischen, die Alltagsstimmung emporhebenden Charakter an (ROHKRÄMER 1990, S. 65) Dazu trugen ebenso die immer zahlreicher erscheinenden Festspiele bei, die gleichzeitig die Patriotisierung des Volkstheaters förderten. Auch in Schulen wurden anlässlich patriotischer Schulfeiern immer öfter speziell geschriebene Festspiele aufgeführt. Der Staat nahm sich sichtbar stärker der Organisation der Erinnerung an. Diese Tendenzen verstärkten sich mit dem Regierungsantritt von WILHELM II. (SCHROEDER 1990, S. 7, S. 27 f.), der ein Erinnerungsstifter sein wollte (NOLTE 1995, S. 27 f.).

2 Historische Erinnerung in Polen im 19. Jahrhundert

In Polen ist dagegen eine ganz andere Entwicklung in der Organisation der Erinnerung zu beobachten, die sowohl auf die staatliche Dreiteilung und die fehlende Unabhängigkeit, als auch auf gesellschaftliche Faktoren wie das geringere Bildungsniveau und die später und schwächer einsetzende Industrialisierung zurückzuführen sind. Das Fehlen eines polnischen Nationalstaates hatte zur Folge, daß der Staat nicht als Organisator des Gedenkens an Ereignisse in der polnischen Geschichte auftrat. Die Vereine im russischen und preußischen Teilungsgebiet mußten daher versuchen, entgegen dem Willen der Teilungsmächte nationale Erinnerungsfeiern zu veranstalten. Im russischen Teil Polens, dem sogenannten Kongreßpolen, waren nationale Manifestationen verboten, fanden jedoch u.a. am 3. Mai, dem Gedenktag der Verfassung von 1791, z.B. in Warschau regelmäßig statt (NIKLEWSKA 2000). Andernorts begnügte man sich dagegen mit einer Heiligen Messe oder auch nur einem Artikel in der Tagespresse (MOLENDNA 1999, S. 251). Im preußischen Teil Polens erinnerte man in Gedenkgottesdiensten und während in ge-

geschlossenen Räumen abgehaltener Vereinsvortragsabende an die nationale Geschichte und Kultur, da die preußischen Gesetze kaum andere Formen zuließen. Zahlreiche Vereine, die eigentlich andere Zwecke verfolgten, veranstalteten deshalb patriotische Abende für ihre Mitglieder, an denen an große Ereignisse in der nationalen Vergangenheit gedacht wurde. Besonders tat sich hierbei die nationalpolnische Turnorganisation Sokol hervor.³ In Hohen-salza, wo 1884 der erste Sokol im preußischen Teilungsgebiet gegründet wurde, fand 1910 eine große Feier zur Erinnerung an die Schlacht bei Grunwald statt, die v.a. von Mitgliedern dieses Vereins als geschlossene Gesellschaft im Saal des örtlichen Hotels Bast organisiert wurde (MIKOŁAJCZAK 1992, S. 34). Zutritt hatten nur die 800 geladenen Gäste mit ihren Familien. Die Polizei konnte die Feier deswegen nicht verbieten, es gab jedoch ein ausführliches juristisches Nachspiel (VIETIG 1981, S. 259 f.).

Ganz anders sah die Situation im österreichischen Teilungsgebiet aus, in dem seit der galizischen Autonomie von 1867 wesentlich mehr nationale Freiheiten herrschten als in den restlichen polnischen Gebieten. Dort bildete sich mit Krakau als Folge der Restauration der dortigen historischen Baudenkmäler eine „Gedächtnishauptstadt“ (PURCHLA 1993, S. 62) aller Polen heraus. Die alte Königsburg Wawel und die dortigen Königsgräber waren ein Grund, weshalb Krakau sich zum beliebtesten Ziel patriotischer nationaler Wallfahrten entwickelte (RÓZEK 1997, S. 150). Diese spielten auch nicht nur für die Oberschlesier (WANATOWICZ 1983, S. 139 f.) eine große Rolle bei der Ausbildung des nationalen Bewußtseins. In Krakau fanden die großen zentralen polnischen Nationalfeiern statt. Die erste Feier mit gesamtpolnischen Charakter war der 200. Jahrestag der Schlacht bei Wien im September 1883. Bereits zuvor hatte sich eine stärkere Neigung zum Begehen nationaler Jubiläen angedeutet. Nach der 50-Jahr-Feier des Dichters J.I. KRASZEWSKIS 1879, dem 50. Jahrestag des Novemberaufstandes von 1830 im Jahre 1880, wurde auch der 3. Mai immer häufiger festlich begangen (GALOS 1991, S. 461 f.). 1883 war deutlich geworden, daß die österreichische Teilungsmacht derartige Feiern tolerierte. So konnte die Überführung des Leichnams

3 Ich wähle hier die deutsche Schreibweise. Siehe Geheimes Staatsarchiv Preußischer Kulturbesitz (GStAPK), XVI. HA Rep. 30, Regierung zu Bromberg, Nr. 723 Sokolvereine, Bd. 2, Blatt 265, enthält die deutsche Übersetzung eines Artikels aus der Juni-Nummer der Vereinszeitschrift des Jahres 1905. Demnach hat die Führung einen Beschluß gefaßt, daß die Vereine sich „Mit dem gemeinsamen Lernen der vaterländischen Geschichte und Literatur“ zu befassen haben.

von ADAM MICKIEWICZ in den Wawel im Juli 1890 zum gesamtpolnischen Ereignis werden.

Eine besondere Bedeutung bei der Entwicklung der Nationalfeiern in Galizien, die oft auch mit Denkmals- oder Gedenksteineinweihungen verbunden waren, hatten bäuerliche Bewegungen. Sie bemühten sich um die nationale Bewußtseinswerdung der Bauern und setzten dazu u.a. den Rückblick auf die nationale Vergangenheit ein. Dabei mußten die bei der zu 80 % analphabetischen Bevölkerung Galiziens vorherrschenden mündlichen Traditionen der jüngsten Vergangenheit überwunden werden (JAKUBOWSKA 1995, S. 10). Sie beinhalteten vor allem die Erinnerung an die Unfreiheit unter dem polnischen Adel und den Mythos des gerechten österreichischen Kaisers. Dies war auch eine Folge der Tatsache, daß selbst die Autoren der polnischen Verfassung vom 3. Mai 1791, die meist als erste demokratische Verfassung in Europa bezeichnet wird, die Bauernfrage noch schüchtern angegangen hatten, obwohl sie für den Aufbau einer modernen Nation zentral war (AJNENKIEL 2000, S. 8).

Bildungsarbeit unter der ländlichen Bevölkerung wurde wegen dieser Defizite zu einem integralen Bestandteil der Traditionspflege. Lesungen und Vorträge wurden zu einem festen Element jedes Jubiläums. Erinnerungsfeiern eigneten sich besonders gut, um das Ziel der Nationalisierung der Bauern zu erreichen, da hier eine Parallele zur Tradition des katholischen Glaubens vorlag (JAKUBOWSKA 1995, S. 28).⁴ Die Pflege der Geschichte wurde dadurch zur Triebkraft der nationalen Bewußtseinswerdung der Bauern, sie diente aber auch als Mittel zur Durchsetzung eigener Interessen (ebd., S. 51).⁵ Der Adel wurde dabei oft als Verräter der Nation angeklagt und die Bauern von der Verantwortung für die nationale Teilung freigesprochen (ebd., S. 54, S. 64). Die Bauern nahmen seit der Jahrhundertwende immer öfter an Denkmalseinweihungen in Krakau oder auch in Warschau teil, erstmals sichtbar mit 8.000 bäuerlichen Teilnehmern an den Feiern von 1883 (ebd., S. 58 ff.).⁶ Dies weckte bei anderen Teilnehmern noch unangenehme

4 Die Teilnahme an kirchlichen Jubiläen ermöglicht das Erlangen eines Ablasses. Dies ist ein sichtbares Zeichen der Zugehörigkeit des Gläubigen zur Gemeinschaft Christi. Ebenso kann die Teilnahme an nationalen Feiern als „Eintrittskarte“ in die Gemeinschaft der Nation gesehen werden.

5 Hier ist eine Parallele zur Verwendung des Vercingetorix-Mythos durch politisch ausgegrenzte Gruppen in Frankreich zu sehen. Sie reagierten mit einer anderen Auslegung des Mythos (TACKE 1995, S. 74 f.).

6 STRUVE 2001, S. 364, nennt 12.000 Teilnehmer.

Erinnerungen an 1846, als die Bauern der Gegenseite halfen, den nationalen Aufstand in Krakau niederzuschlagen (STRUVE 2001, S. 364). Dieses Gefühl verflüchtigte sich bald, nachdem die Bauern ihre nationale Zuverlässigkeit durch die zahlreiche Teilnahme an weiteren Feiern bewiesen hatten. 1890, bei der Überführung der sterblichen Hülle MICKIEWICZSS in den Wawel, nahm erstmals auch der Sokol an nationalen Feierlichkeiten teil (MATUSIK 1991, S. 113), so daß sich neben dem *ruch ludowy* – der Volksbewegung der Landbevölkerung – mit den Turnern eine zweite Organisation an nationalen Feierlichkeiten beteiligte und sie mit prägte. Auch den Polen waren also die Vereine eine wichtige Instanz, wenn es galt, nationale Feiern zu organisieren.

3 Fallstudien

Im folgenden soll ein detaillierterer Blick auf jeweils eine deutsche und polnische nationale Erinnerungsfeier geworfen werden. Ausgewählt wurden dazu die deutschen Völkerschlacht- und Befreiungskriegsfeiern von 1913 sowie die polnischen Grunwaldfeiern des Jahres 1910, die sich zu einem Vergleich eignen, da sie beide an Schlachtsiege erinnern, die für die nationale Entwicklung der Geschichte entscheidende Folgen hatten oder zumindest so gedeutet werden. Dabei wird für Deutschland beispielhaft das lokale Erinnerungsjahr in Hanau und Umgebung mit seinen zahlreichen Feiern betrachtet, während für Polen die zentrale nationale Grunwaldfeier in Krakau beschrieben wird. Diese Auswahl bringt ein gewisses Ungleichgewicht mit sich, das aber durch den Forschungsstand durchaus gerechtfertigt ist. Für den polnischen Bereich soll eine erste genaue Beschreibung einer zentralen Nationalfeier in deutscher Sprache gegeben werden. Das deutsche lokale Beispiel bietet sich dagegen an, da von anderen Autoren bereits zahlreiche zentrale Feiern ausführlich beschrieben wurden. Außerdem ermöglichen beide Beispiele, neben dem Vergleich weitere Aussagen über die historische Erinnerungskultur der einzelnen Nationen zu treffen.

3.1 Die deutschen Erinnerungsfeiern 1913 in Hanau und Umgebung

Hanau war Ende Oktober 1813 Schauplatz der letzten Schlacht der Befreiungskriege auf deutschem Boden. Gasthäuser, die sich rühmten, NAPOLEON sei ihr Gast gewesen, und andere Überreste und Überlieferungen sorgten da-

für, daß die lokale Erinnerung bis 1913 lebendig blieb. Auch die großartige Jubelfeier von 1863 war noch nicht vergessen (JUNGHEHN 1863). An die Ereignisse von 1813 erinnerten zudem einige Gedenksteine in der Stadt, die ähnlich wie die Leipziger Apel-Steine (MÜNCH 2000, S. 9 f.) auf die Stellung der Armeen während der Schlacht bei Hanau hinwiesen. Neben diesem regionalen Bezugspunkt auf die Ereignisse von 1813 ist Hanau auch deshalb von Interesse, weil es zum „dritten Deutschland“ zählte und erst relativ kurz zu Preußen gehörte. Man kann an diesem Beispiel sehen, inwieweit sich das von der offiziellen Geschichtsschreibung in Preußen forcierte und die eigene Dynastie glorifizierende Geschichtsbild durchsetzen konnte. „Der König rief und alle kamen“, wurde zu einem zentralen Schlagwort in der preußischen Erinnerung an 1813 (CLARK 1996, S. 553). Auch sprach man statt von Freiheitskriegen lieber von Befreiungskriegen, um die demokratischen Aspekte der Ereignisse in der Zeit von 1813 in Vergessenheit geraten zu lassen. Im folgenden wird anhand der Überlieferung in der lokalen Tageszeitung *Hanauer Anzeiger* einen Überblick auf das Jubiläumsjahr 1913 in Hanau gegeben.

Bereits am 7. Januar wurden die Bürger von Hanau und Umgebung auf das große Jubiläum, die anstehende Jahrhundertfeier aufmerksam gemacht. Der *Hanauer Anzeiger* veröffentlichte dazu einen kurzen Artikel, der jedem Leser die wichtigsten Aspekte des Jubiläums näherbrachte. Angekündigt wurde „ein Erinnerungsjahr wie kein anderes in der Geschichte des Deutschen Reiches“ (07/01/2).⁷ Vergleichbar sei es nur mit 1870, das durch die Ereignisse von 1813 erst ermöglicht worden sei. Beiden Ereignissen gemeinsam sei das „Deutsche Vaterland“. Ein Feldgeistlicher, ERNST MORITZ ARNDT, THEODOR KÖRNER und GNEISENAU wurden zitiert. Die Befreiungskriege wurden als „heiliger Krieg“ bezeichnet. Ein besonderer Schwerpunkt lag auf der allgemeinen Wehrpflicht. 1813 wurde als das „Jahr der Verjüngung des deutschen Volkstums durch die Wiedergeburt des sieghaften deutschen Kriegswillens“ charakterisiert.

Im Erinnerungsjahr 1913 hatten Hanau und Umgebung einige weitere Jahrhundertfeiern zu verzeichnen, z.B. die zahlreicher Militärregimenter⁸, aber auch die der Oberrealschule am 13. bis 15. März. Den Festreigen eröff-

7 Alle folgenden Angaben beziehen sich auf die Berichterstattung im *Hanauer Anzeiger*. Die Angaben in Klammern bezeichnen Tag, Monat und Seite. A steht für Anzeigenteil.

8 Am 26. Februar findet sich ein Artikel „Die Regimentsjubiläen in Hanau“ anlässlich der Jahrhundertfeier des Ulanen-Regiments, bei dem auf weitere in der Provinz stattfindende Regimentsfeiern aufmerksam gemacht wird.

nete der Kaisergeburtstag am Montag, den 27. Januar, der vor allem in Schulen und von den Kriegervereinen begangen wurde. Vor der Parade des Militärs und der Kriegervereine fanden Festgottesdienste in den evangelischen und der katholischen Kirche der Stadt statt. Die Stadt Hanau veranstaltete ein Festmahl im Ostbahnhof, an dem 229 Gäste teilnahmen. Auch das katholische Kasino veranstaltete eine Gedenkfeier. Den Presseauschnitten läßt sich entnehmen, daß immer wieder besonders die Zeit von 1813 in den Reden erwähnt wurde. Dazu wurde thematisiert, daß „aus preußischem Boden der deutsche Staatsgedanke entsprossen und es im Grunde die staatliche Machtfülle der Preußenkrone sei, die noch heute die glänzende Form des neugeschaffenen Kaisertums mit wirklichem Leben durchströmt“ (25/01/1). Bereits vor dem Kaisergeburtstag wurde die Bevölkerung auf die Hundertjahrfeier des in Hanau stationierten Thüringischen Ulanen-Regiments Nr. 6 aufmerksam gemacht, indem per Zeitungsannoncen Privatquartiere für die zahlreich anreisenden Veteranen gesucht wurden. Schließlich waren etwa 3.000 Gäste in Hanau, die aus ganz Deutschland kamen. Dieses erste Jubiläum, das an die große Zeit vor 100 Jahren erinnerte, fand am 18. Februar statt und gedachte „Lützows wilder verwegener Jagd“. Am 17. Februar war dazu ein großer Festgruß in der Presse abgedruckt, der eine Abbildung von LÜTZOW ins Zentrum stellte. Ein Veteran charakterisierte die Tugenden der Ulanen in seiner Rede als „königs- und vaterlandsliebend bis ins Mark“. Er forderte auch die Festteilnehmer auf, ihr Glas beim Kaiserhoch „wie ein Germane“ zu leeren (18/02/2 f.). Weiter wurde ein Festspiel aufgeführt, das in den nachfolgenden Tagen mehrmals wiederholt wurde (17/02/1). Die Jubiläumsstiftung war für hilfsbedürftige Unteroffiziere bestimmt. Ende Februar fand dann noch der erste Gemeindeabend zur Erinnerung an die Oktoberereignisse in der Niederländisch-Wallonischen Gemeinde statt (25/01/A).

Am 10. März, dem Tag der Stiftung des Eisernen Kreuzes, an dessen Vorabend ein erster Festkommers stattfand, begann die Erinnerung an den Beginn der Befreiungskriege (09/03/3). Hanau gab sich dabei ganz preußisch und stellte das Königspaar LUISE und FRIEDRICH WILHELM III. in den Mittelpunkt. Auch des vor 25 Jahren verstorbenen Kaiser WILHELM I. wurde gedacht (09/03/4). Am Tag des Erinnerns und Gelobens wurden YORCK, SCHARNHORST und STEIN besonders herausgestellt (10/03/3). Ebenfalls erinnerte man sich an eine in Hanau geborene „jüdische Heldin der Freiheitskriege“, die in Manneskleidern gekämpft und das Eiserne Kreuz erhalten hatte

(10/03/4).⁹ Die Tagespresse ging gleichfalls auf die Kritik der Sozialdemokraten ein und erklärte, warum 1813 kein Freiheitskrieg, sondern ein Befreiungskrieg stattgefunden habe. Zusätzlich wurde ausführlich über die staatliche Hundertjahrfeier in Berlin berichtet. Der Gardeverein Hanau¹⁰ führte, begleitet von einer Militärkapelle, das Festspiel *1812–1813* von OTTO WEDDIGEN auf, das von lebendigen Bildern umrahmt war und eine Woche später wiederholt wurde. Zur Militärparade schickten zahlreiche Kriegervereine der Umgebung Delegationen. Sie veranstalteten an anderen Tagen eigene Gedenkfeiern und nahmen an den sonntäglichen Festgottesdiensten teil. In den Reden wurde u. a. auf die Aussagen des Kaisers am 5. März in Bremen zurückgegriffen.¹¹ Die Anwesenden wurden darin aufgefordert, „Gut und Blut einzusetzen für die heiligsten Güter unseres Vaterlandes“. Bereits am 3. März erging beim geselligen Abend des Vereins für das Deutschtum im Ausland die Aufforderung zum Nacheifern der Opferfreudigkeit für das Vaterland wie im Jahr 1813 (03/03/1). Die mit den Märzereignissen verbundenen Feiern zogen sich über mehrere Wochen hin und ermöglichten den Bürgern die Teilnahme an Feiern mehrerer Vereine sowie an der Parade in Hanau, die montags stattfand. Ein Beispiel für diese Streuung ist auch die am 17. März von der Turnerschaft durchgeführte Gedenkfeier, bei der Pfarrer WESSEL über den vor genau 100 Jahren erfolgten Aufruf „An mein Volk“ sprach (14/03/1).

Im Juni folgte das 25jährige Regierungsjubiläum des Kaisers, umrahmt von Presseartikeln über die Errungenschaften seiner Regierungszeit. Parallel ging die Berichterstattung über das Jahr 1813 weiter, umrahmt von weiteren Jahrhundertfeiern hessischer Regimenter. Mehrfach wurde appelliert, sich an der Nationalspende zum Kaiserjubiläum zu beteiligen, deren Endtermin auf den 1. Juli verschoben wurde. Auch das traditionell Mitte Juni in Hanau stattfindende Lamboyfest, das auf die Rettung der Stadt im Dreißigjährigen Krieg zurückgeht, wurde gefeiert. Zentral war aber das Regierungsjubiläum, das ähnlich wie die Märzereignisse hauptsächlich vom Militär, den Schulen und

-
- 9 Diese Geschichte hat sich als Legende herausgestellt (HERMES 1999). Für diesen Hinweis danke ich Herrn JENS ARNDT vom Hanauer Geschichtsverein.
- 10 Der Gardeverein findet sich im damaligen Vereinsregister und der Rubrik Krieger- und patriotische Vereine wieder, war also keinesfalls eine Faschingsgarde, sondern der Kriegerverein ehemaliger Gardesoldaten.
- 11 So zumindest in Großkrotzenburg (12/03/3 f.) und Fechenheim (10/03/5). Auch in Spandau bei Berlin griff der Pfarrer in seiner Predigt auf die Bremer Rede zurück (DABERKOW 1913, S. 2).

den Kriegervereinen, aber auch vielen anderen Vereinen separat begangen wurde. Die offiziellen Festelemente wie der Festgottesdienst waren vom Königlichen Konsistorium vorgegeben. Zu erwähnen ist, daß auch in der jüdischen Synagoge ein solcher stattfand (13/6/7). Symbolträchtig war das Pflanzen einer Eiche als Naturdenkmal durch den örtlichen Verschönerungsverein, das durch eine Granittafel mit der Inschrift „Kaiser Wilhelm II.-Jubiläumseiche, 1888–1913“ gekennzeichnet wurde (19/6/4). Im nahen Wilhelmsbad fand ein patriotisches Parkfest statt, eine Woche später die Kaiserjubiläumsfeier der Landwirte, die auch einen Gang zur nahen Bismarcksäule einschloß. (30/6/1). Eine weitere Jubiläumsfeier, diesmal eine 175jährige, stand am 5. Juli an, als der Gründung des Vereinigten Evangelischen Waisenhauses mit einem Kinderfest gedacht wurde (5/7/2).



Abb. 1: Parade zu Kaisers Geburtstag (aus: Sammlung der Bildstelle Hanau)

Den Höhepunkt des Jubiläumsjahres 1913 bildete jedoch der Oktober. Die Erinnerung an 1813 beherrschte jetzt alle anderen Themen. So betonte der Kurhessische Hauptverein des Evangelischen Bundes, daß auch der Evangelische Bund der deutschen Einheit diene. Symbol dafür sei die Schlacht bei Hanau, in der sich die Rheinbündler wieder an die deutsche Nation angeschlossen hatten (06/10/3). Die Erinnerung des Anschlusses der Bayern an die „norddeutschen Brüder“ konnte man ebenfalls der Ankündigung der

Neuaufgabe des Augenzeugenberichtes des damaligen Schulstadtrates von Hanau CARL CAESAR LEONHARD entnehmen (04/10/2). Am 6. Oktober erfolgte mit der Wiedergabe eines Runderlasses des Evangelischen Oberkirchenrates die erste Ankündigung der Feiern am 18. Oktober. Am selben Tag kündigte der Kunstindustrieverein einen Vortrag über NAPOLEON und die Erhebung gegen ihn am Vorabend des Jahrestages der Hanauer Schlacht zur Erinnerung an die Völkerschlacht bei Leipzig an (06/10/4). Über die bevorstehende Einweihung des Völkerschlachtdenkmals wurde am gleichen Tag berichtet. Dabei wurden Gerüchte dementiert, Leipzig sei für diesen Tag schon ausgebucht (06/10/4). Zwei Tage später folgte der Abdruck des Ausrufes des lokalen geschäftsführenden Ausschusses für die Jahrhundertfeier der Schlacht bei Leipzig, der an den beiden Folgetagen wiederholt wurde (08/10/2).

Der Vaterländische Frauenverein berichtete über seine Proben für das „vaterländische Dankfest“, bei dem eine Episode aus der Zeit des Rückzugs der Franzosen aus Rußland gespielt wurde (08/10/2). Am 9. Oktober wurde darauf aufmerksam gemacht, daß die Teilnehmer des Fackelzuges am 18. Oktober die Fackeln wegen der starken Nachfrage bald bestellen müßten (09/10/3). Am 10. Oktober berichtete Pfarrer HUFNAGEL aus dem Stadtteil Kesselstadt aus den Pfarreiakten über die Zeit der Napoleonischen Kriege. Er machte am Ende auf eine bis 1824 jährlich abgehaltene Gedenkfeier am 18. Oktober aufmerksam (10/10/4). Am gleichen Tag erschien die erste Notiz über die Eilbotenläufe der Turner nach Leipzig. Hanau war Durchgangsort des Hauptlaufes 8, der in Gravelotte begann und dem sich unterwegs mehrere Nebenläufe anschlossen (10/10/B3). Am 11. Oktober wurden die Leser des *Hanauer Anzeigers* über die gerade erschienene Studie von MÜLLER über die Schlacht bei Hanau informiert (11/10/1). Über die Feiern im Fürstentum Isenburg-Birstein im Jahre 1814 wurde anhand der Akten der Pfarrei Hütten-gesäß ebenso berichtet (13/10/1) wie über den Stand der Vorbereitungen des Fackelzuges und der Freudenfeuer (13/10/4). Weiterhin wurde über den Eilbotenlauf der Turner und dessen Berühren von Hanau und des Landkreises informiert (13/10/7). Am 14. Oktober wurde das Festprogramm in einer Zusammenfassung publiziert (14/10/2). Als Voreinstimmung auf die Festgottesdienste wurde eine Predigt aus dem Jahre 1814 abgedruckt. In einer Anzeige bat der Detaillisten-Verein die Ladeninhaber, ihre Geschäfte zur Jahrhundertfeier am Samstag möglichst frühzeitig zu schließen (16/10/A). Die städtischen Ämter blieben geschlossen, die Badeanstalten schlossen bereits um 6 Uhr (17/10/1). Am 17. Oktober veröffentlichte der *Hanauer Anzeiger* einen ausgeklügelten Plan für die Feiern, der eine Übersicht über die Auf-

stellung zum Festzug und Hinweise enthielt, wo welcher Verein seine Fackeln abholte, welcher Verein an welchem Kommerz teilnahm und welches Programm dort jeweils stattfand (17/10/4). Eine weitere größere Feier fand am Wartbaum in Windecken, einer alten Eiche auf einer Anhöhe, statt (17/10/5). Dort wurde u.a. ein 15 Meter hoher Holzturm für das Freudenfeuer vorbereitet, und es spielte eine Feuerwehrkapelle aus Offenbach (24/10/5).

Am 18. Oktober begrüßte die Leser des *Hanauer Anzeigers* eine Abbildung des Völkerschlachtdenkmal in Leipzig auf der Titelseite. Auch auf den folgenden Seiten dominierten Berichte zur Völkerschlacht, dem Jahr 1813 und den Feiern. Diese begannen am Vortag mit einer Gedenkveranstaltung im Rahmen des Eilbotenlaufes der Turner und einem Wohltätigkeitsfest des Vaterländischen Frauenvereins am Abend. Am Sonntag fanden dann Festgottesdienste für Protestanten, Katholiken und Juden, Schulfeiern, Glockengeläut und ein Konzert auf dem Paradeplatz statt. Den Höhepunkt bildete der Fackelzug mit rund 3.000 Teilnehmern. Bei der Ansprache betonte der Gymnasialdirektor Dr. BRAUN v.a. den Zusammenhang zwischen Sedan und Leipzig. Er gliederte seine Festrede, die mit einem lautstark erwiderten dreifachen Hoch auf das deutsche Vaterland endete, folgendermaßen:

1. „Wie kam es, daß zu Beginn unseres Jahrhunderts unsere Vorfahren aus Freien Knechte wurden?
2. Wie kam es, daß sie bei Leipzig aus Knechten wieder Freie wurden?
3. Was haben wir zu tun, damit wir frei bleiben und nicht wieder zu Knechten werden?“ (20/10/4)

Ein Bezug auf die zwei Wochen nach der Völkerschlacht geschlagene Schlacht bei Hanau fehlte dagegen völlig.¹² Zum Abschluß wurde „Deutschland, Deutschland über alles“ gesungen und die Fackeln wurden zu einem großen Berg zusammengelegt. Danach begannen die Teilnehmer, sich auf vier Festkommerse zu verteilen. In allen Städten und Dörfern der Umgebung wurden nach dem gleichen Muster Schulfeiern, Festgottesdienste, Festzüge, Festreden und Festkommerse abgehalten.

Die Berichterstattung über diese zahlreichen Feiern erstreckte sich noch bis zu Anfang November. Schon vorher konnte man lesen, daß alle Kreise der Bevölkerung zur Verherrlichung der Vergangenheit beigetragen hätten und deshalb die nationale Begeisterung noch in weiten Kreisen des deutschen

12 Im benachbarten Gelnhausen gab es diesen regionalen Bezug am Grab des Freiheitskämpfers REINHARD FREIHERR VON MASSENBACH (SCHÄFER 1913).

Volkes ihre Heimstätte habe (20/10/4). Eine Zuschrift an die Zeitung sieht dies als Zeichen, daß deutscher Sinn und deutsches Denken im Volke lebt, aber auch als Antwort auf das Flugblatt der internationalen Sozialdemokratie (20/10/6), gegen deren Kritik bereits am 18. Oktober Stellung bezogen wurde (18/10/8). Der geschäftsführende Ausschuß der Jahrhundertfeier bedankte sich bei allen, die zum Gelingen beigetragen hätten, um einen „glänzenden Beweis der vaterländischen Gesinnung der Hanauer Bürgerschaft“ abzulegen (23/10/2). Ende Oktober, zum Ausklang des Festjahres, erfolgte das Gedenken an die Schlacht bei Hanau. Der Rückblick auf diese Schlacht nahm einen breiten Rahmen in der Presse ein. Spezielle Erinnerungsfeiern wurden jedoch nicht mehr veranstaltet. Dies ist neben der Festrede von BRAUN und der Presseberichterstattung ein Zeichen, daß das Preußische in der Erinnerung auf dem Vormarsch war. Die Tatsache, daß die größte Feier am 18. Oktober stattfand, weist jedoch darauf hin, daß auch an ältere Traditionen angeknüpft wurde. Die für die preußische Dynastie wichtigen Märzereignisse fanden deshalb in Hanau mehr Beachtung in der Zeitung als auf der Straße und in den Vereinslokalen.

3.2 Die zentrale polnische Grunwaldfeier in Krakau 1910

Nach dem Blick auf ein lokales Feiertag in einer deutschen Mittelstadt, soll nun der Ablauf der zentralen polnischen Grunwaldfeier beschrieben werden, die vom 15. bis 17. Juli in Krakau für Polen aus allen Teilungsgebieten und der ganzen Welt veranstaltet wurde. Zur Einweihung des von PADEREWSKI gestifteten Denkmals¹³ und dem Rahmenprogramm kamen über 100.000 Menschen. Diese Menge war sicherlich auch der Verbindung des Jubiläums mit dem Treffen des polnischen Sokol zu verdanken. Die eigentliche Idee zu einer Grunwaldfeier hatte der Publizist KAZIMIERZ BARTOSZEWICZ, der 1907 bei einer Diskussion über eine mögliche 600-Jahr-Feier KASIMIRS DES GROSSEN statt dessen eine große Grunwaldfeier vorschlug (VIETIG 1981, S. 255). Die Vorbereitungen begann das auf Initiative der Krakauer Stadtverwaltung gegründete „Landeskomitee für das 500jährige Jubiläum des Sieges bei Grunwald“ im Jahre 1909. Das Komitee bestand aus Vertretern aller politischen Richtungen, reichte von Sozialisten bis zum katholischen Weihbischof BANDURSKI.¹⁴ Sie organisierten eine große nationale Demonstration,

13 Zur Beschreibung des Denkmals siehe PURCHLA 1997.

14 Die Namen der Mitglieder finden sich bei PADEREWSKI 1910, S. 10–16.

die der Welt zeigen sollte, daß Polen als Nation existiert. Nach innen sollte das Zusammengehörigkeitsgefühl gestärkt werden. Diesem Ziel diente auch das Bemühen um die möglichst zahlreiche Teilnahme der Bauern, die sich in mehreren weiteren Komitees zeigte (JAKUBOWSKA 1995, S. 79). Dazu wurde kostenlos Fleisch für die bäuerlichen Teilnehmer verteilt.¹⁵

Um die Anreise der Teilnehmer zu erleichtern, fuhren schon drei Tage vor den Feiern keine Güterzüge mehr und allein am 15. Juli verkehrten zusätzlich zum Linienverkehr noch 48 Sonderzüge (BARTOSZEWICZ 1911, S. XVI). Krakau begrüßte seine zahlreichen Gäste in mit Nationalflaggen, Bändern und Grün dekorierten Straßenzügen. Der offizielle Beginn der drei Tage dauernden Feierlichkeiten war eine von Bischof BANDURSKI gehaltene Messe in der Marienkirche. Eine Feldmesse, die die Teilnahme aller Anwesenden ermöglicht hätte, hatte der Erzbischof nicht erlaubt.¹⁶ In seiner Predigt ging der national orientierte Bischof u.a. auf die Rolle der Königin HEDWIG ein, ohne die es nach ihm kein Grunwald gegeben hätte.¹⁷ Er freute sich, das ganze Polen vor sich zu sehen und sah in einem rückblickenden Vergleich mit den Feiern von 1883, daß jetzt die Bevölkerung über ihre Vergangenheit Bescheid wisse, während damals kaum Notiz von den Feierlichkeiten genommen worden wäre. Trotzdem sei die Erinnerung an Grunwald erst ein Anfang in der nationalen Bewußtseinswerdung der Dorfbevölkerung und der Arbeiter gewesen. Der Predigt folgte das Singen des „Te Deum“. Gleichzeitig fanden in vielen anderen katholischen Kirchen, den wenigen evangelischen Kirchen und in der jüdischen Synagoge¹⁸ Gottesdienste statt. Viele Festteilnehmer hatten sich allerdings schon am Plac Matejki versammelt, der dann um 12 Uhr Schauplatz der Enthüllung des Denkmals war. Dort sprach mit Graf BADENI der Marschall Galiziens (BARTOSZEWICZ 1911, S. XXII–XXIV). Er würdigte mit der Taufe Litauens und der Person der Königin HEDWIG (†1399) Entwicklungen in den Jahren vor der Schlacht, die den Sieg erst ermöglicht hätten. Besonders betonte er, daß Polen den Sieg christlich errungen

15 Siehe dazu die Abendausgabe des *Czas* vom 8. Juli Nr. 305. Der Bischof hatte zum Fleischkonsum am Freitag einen Dispens erteilt.

16 DZIEGIELEWSKI 1990, S. 190, macht darauf aufmerksam, daß Feldmessen in Galizien nur vom Lemberger Bischof genehmigt wurden.

17 Die Predigt findet sich bei BARTOSZEWICZ 1911, S. XVIII–XXI sowie bei DZIEGIELEWSKI 1990, S. 201–204.

18 In der fortschrittlichen Synagoge war dies nichts Besonderes. HOLZER 1996, S. 133, schreibt dazu: „Anläßlich aller polnischen Nationalfeiertage fanden besondere Gottesdienste statt.“

habe. Er machte jedoch darauf aufmerksam, daß der Sieg damals nicht genügend ausgenutzt wurde. Für die Zukunft wünschte er sich die Wiedergeburt der darniederliegenden polnischen Nation. Seine Rede schloß er mit dem Wunsch, daß das Denkmal ein Wegweiser werde zur Treue gegenüber Gott und zur Bereitschaft, Opfer für das Vaterland und die große nationale Tugend zu bringen. Danach wurde das Denkmal begleitet von Orchestermusik enthüllt und der Stifter IGNACY PADEREWSKI sprach zur versammelten Masse. Er hielt eine im Vergleich zu vielen Jubiläumsschriften und anderen Veröffentlichungen zurückhaltende Rede.¹⁹ Dennoch machten die Reden und die gesungenen Hymnen einen starken Eindruck besonders auf die national noch nicht gefestigten Teilnehmer. Als Beispiel dafür sei der Priester FERDYNAND MACHAY aus Orawa in Oberungarn, einem Gebiet, das zur polnischen Adelsrepublik gehört hatte, aber damals zur ungarischen Reichshälfte zählte, genannt. Er hatte sich zufällig der ungarischen Delegation angeschlossen und war so beeindruckt von den Feierlichkeiten, daß er sich nachher nicht mehr schämte, Pole zu sein (MACHAY 1938, S. 34, S. 40). Der spätere Premier und Bauernführer WITOS schrieb in seinen Erinnerungen, daß seine Rede beklatscht worden sei, obwohl er nicht vorbereitet war, und selbst fühlte, daß sie nicht zu den besten gehört habe. Die Wirkung habe allein darauf beruht, daß er ein Vertreter der Bauern gewesen sei (WITOS 1964, S. 219 f).

Die meisten Zuhörer erwarteten demnach keine tiefgehenden Reden. Es reichte meist aus, pathetische Formeln zu verwenden und die Liebe zum Vaterland zu betonen. So nannte PADEREWSKI diese Liebe und nicht Haß als Motiv für die Denkmalsstiftung. Ebenfalls verschwieg er nicht den Anteil der Litauer am Sieg. Das war, wie ein Blick in die Jubiläumsschriften (z.B. WŁADZIŃSKI 1910, S. 16) und zeitgenössische Schulbücher (KONOPKA 1990, S. 114) zeigt, durchaus nicht selbstverständlich. Die Litauer sagten allerdings ihre Teilnahme ab, nachdem es eine Kontroverse um den Vortrag „Polen und die litauische Frage“ des Historikers und Geschichtsphilosophen FELIKS KONECZNYs gegeben hatte. Er äußerte darin die Meinung, daß nach der Taufe Litauens, die litauische Sprache gestärkt wurde. Die Litauer gaben dagegen zu bedenken, daß kein polnischer Pfarrer litauisch gepredigt habe. Auch fühlten sie sich beleidigt durch die Vereinnahmung Litauens durch Polen, die sich für sie in KONECZNYs Rückgriff auf MICKIEWICZs Ausspruch „Lit-

19 So charakterisiert auch VIETIG 1981, S. 256 die Reden. Die Rede von PADEREWSKI ist abgedruckt bei BARTOSZEWICZ 1911, S. XXVII. TRABA 1999, S. 517 f., analysiert die Rede ausführlich.

wo, ojczyzna moja“ (Litauen, mein Vaterland) gezeigt hatte.²⁰ Trotz aller Differenzen gab es in Litauen eine ähnliche Deutung von Grunwald wie in Polen, nur daß beide den größeren Anteil am Sieg jeweils für sich beanspruchten.²¹ So schrieb der litauische Historiker VYDUNAS, daß die Litauer nach dem Sieg bei Grunwald in eine Lethargie verfallen seien, aus der sie erst am Anfang des 20. Jahrhunderts erwacht wären. Den wahren Sieg sah er in der geistigen Wiedergeburt des Volkes.²²

Anwesend waren dagegen einige russische Vertreter, die nach dem Stadtpräsidenten LEO (BARTOSZEWICZ 1911, S. XXVIII f.), der als einziger an die Jubiläumssammlung für polnische Schulen in den Grenzgebieten erinnerte, das Wort ergriffen. Ihre Anwesenheit war jedoch nicht unumstritten.²³ Die letzte Rede hielt der ungarische Abgeordnete NAGY. Als Gäste aus dem Ausland waren neben Journalisten, der Polonia aus Deutschland und Amerika, auch Tschechen, Slowaken, Slowenen und Kroaten anwesend, oft Mitglieder der dortigen Sokolbewegung (TREIDEROWA 1961, S. 30). Die Ukrainer blieben dagegen wegen der Nationalitätenkämpfe an der Lemberger Universität den Feiern fern (VIETIG 1981, S. 257).

Nach der Denkmalsenthüllung wurde eine Ausstellung mit Erinnerungstücken aus der Jagiellonenzeit eröffnet. Eine weitere Attraktion war das bereits am 12. Juli eröffnete Diorama, das in einem eigens vom Architekten TISCHNY errichteten hölzernen Haus in der Stadtmitte zu sehen war, das an ein Kriegszelt erinnerte (PURCHLA 1997, S. 219). Im Inneren befand sich ein Podium, von dem aus etwa 150 Menschen gleichzeitig das sechs Meter entfernte Gemälde von TADEUSZ POPIEL und ZYGMUNT ROZWADOWSKI ansehen konnten. Der König JAGIELŁO nimmt auf der Leinwand einen zentraleren Punkt als auf JAN MATEJKOS bekanntem Historienbild der Schlacht bei Grunwald ein und ist im Kampf mit DYPOLD VON KÖKERITZ dargestellt. Ein

-
- 20 Siehe dazu die Wiedergabe der Argumente eines litauischen Artikels zum Vortrag KONECZNYNS in der Abendausgabe des *Czas* vom 8. Juli (Nr. 305), S. 1. Darüber schreibt auch RADZŁOWICZ 1989, S. 118. Das Zitat MICKIEWICZs stammt aus seinem Nationalepos *Pan Tadeusz*.
- 21 So schrieb der Warschauer *Kurier Polski* im Juli 1910, daß Polen für das schwächere Litauen gekämpft habe (KOŁODZIEJCZYK 1990, S. 98). Konfrontationen um den größeren Anteil am Sieg zwischen Polen und Litauern gibt es heute noch (EKDAHL 1999, S. 175 ff.).
- 22 VYDUNAS Artikel „Die große Schlacht“ wurde am 24. Juli 1910 in der *Nauja lietuviska ceitunga* veröffentlicht. Siehe dazu die deutsche Zusammenfassung eines litauischen Beitrages von BAGDONAVICIUS 1993, S. 169.
- 23 Dagegen sprachen sich unter anderem die galizischen Sozialisten aus (ŚLIWA 1991, S. 176); zu den panslawischen Aspekten der Grunwaldfeier siehe GIZA 1998.

anderer Kulminationspunkt ist der die große Standarte erobernde ZAWISZA CZARNY (TREIDEROWA 1961, S. 16).²⁴ Dennoch dürfte das Diorama nicht eine solche Wirkung erzielt haben wie ein von STYKA geplantes und von den Behörden verbotenes Panorama oder eine ebenfalls geplante und nicht verwirklichte Aufstellung des Matejko-Gemäldes in Krakau. Die Wirkung eines Panoramas hatte sich bei der Hundertjahrfeier des Kościuszko-Aufstandes 1894 in Lemberg gezeigt. Auch in den Folgejahren war es noch ein Anziehungspunkt für Besucher (MICIŃSKA 1997, S. 18).

Für die Landbevölkerung, die sich als „Bollwerk des Polentums“ gegen die Germanisierung begriff und sich darin in der Nachfolge von 20.000 bei Grunwald gefallenen Bauern sah, und die ihr Recht zur Mitbestimmung an der Zukunft Polens aus der Unfähigkeit des Adels, den Sieg bei Grunwald auszunutzen, ableitete (STRUVE 1998, S. 87 ff.), fand am Nachmittag ein Volksfest statt. Hier hielt der bäuerliche Sejm-Abgeordnete JAKUB BOJKO eine Rede, und zum Abschluß spielte eine Volkstheatergruppe aus Żbik das Stück *Der Wagen Drzymalas* von RĄCZKOWSKI spielte (PASTUSZKA/SZAFLIK/TURKOWSKI 1990, S. 125). Der Pole DRZYMAŁA wollte das preußische Gesetz, das das Ansiedeln von Polen auf ehemals deutschem Besitz verbot, unter Verwendung eines Wohnwagens umgehen, mußte aber letztendlich seine Parzelle räumen. Er wurde danach zu einem Symbol des Widerstandes gegen die preußische Germanisierungspolitik. Sein Wagen wurde 1910 vom Nationalmuseum in Krakau angekauft und bei den Feiern als „Zeugnis der preußischen Kultur des 20. Jahrhunderts“ ausgestellt (GRABOWSKI 1998, S. 293). Das Stück über DRZYMAŁA wurde abends erneut von professionellen Akteuren aufgeführt, umrahmt von lebenden Bildern zu Ehren der Königin HEDWIG. Im Park wurden auch andere Stücke gespielt, u.a. *Kościuszko pod Raclawicami* von ANCZYC. Es handelte sich dabei um das populärste Stück im Repertoire der galizischen Volkstheater, das eine für Polen siegreiche Schlacht gegen die Russen aus dem Jahre 1794 zum Thema hat. Es war schon vor den Feiern fester Programmpunkt der Ausflüge der Landbevölkerung nach Krakau gewesen (MICIŃSKA 1997, S. 18, S. 60). Im Städtischen Theater wurde dagegen das Stück *Konrad Wallenrod* von ŻELEŃSKI gespielt.²⁵ Den Abschluß des ersten Tages der Krakauer Feierlichkeiten, an dem

24 Beschreibung nach der Abendausgabe der Krakauer Zeitung *Czas* vom 12.7.1910 (Nr. 311), S. 2; TREIDEROWA 1961, S. 16.

25 Den Eindruck, daß vorwiegend Stücke mit antideutschem und/oder nationalpolnischem Akzent gespielt wurden, die keinen direkten Bezug zu den Ereignissen bei Grunwald

noch viele weitere Veranstaltungen in der Stadt stattfanden, bildete die abendliche Illumination.

Am zweiten Tag strömten zum Wochenende noch mehr Gäste nach Krakau. Es fanden neben einigen informativen Vorträgen über Volksbildung, Erziehung oder dem Kampf gegen den Alkoholismus vor allem die sportlichen Wettbewerbe des Sokol-Treffens statt (BARTOSZEWICZ 1911, S. XXXIV). Ab 17 Uhr gab es öffentliche Übungen der Sokole, die wie eine polnische Armee wirkten, da sie u.a. Übungen mit Karabinern durchführten.²⁶ Diesen Eindruck dürften die reitenden Abteilungen noch verstärkt haben. Besonders enthusiastisch wurden Abordnungen aus dem Königreich und Großpolen begrüßt. Insgesamt hatte der Sokol sein Treffen der Erinnerung an Grunwald untergeordnet. Die Parole des Festes „Czuwaj“ (Wache!) zeigt exemplarisch, wie ein Element der Grunwaldtradition zu einer Tradition des Sokol wurde. Schon in den Plakaten für das Treffen, die auch als Postkarten verbreitet waren, wurde diese Verbindung sichtbar. Der mittelalterliche Ritter ZAWISZA CZARNY legt hier ein Schwert auf einen knienden fahnenragenden Sokol, und links unten steht die Parole „Czuwaj“ (PAMIĘTNIK V. ZLOTU 1911, S. 5, S. 70).

Die Turntradition wurde während der Grunwaldtage sichtbar von einer militärischen überformt. Die Sportwettbewerbe enthielten paramilitärische Elemente wie Karabiner- und Pistolenschießen sowie Beilwerfen auf Menschenbilder, welche auf Pappe aufgemalt waren (ebd., S. 79–82).²⁷ Dies wird auch in der Beschreibung im Gedenkbuch des Sokol deutlich. Das Rittertum des Treffens wird dabei stark herausgestellt.²⁸ Am dritten Tag fand ein Festzug zum Wawel statt, der hauptsächlich von den Mitgliedern des Sokol bestritten wurde. Dazu kamen 6.000 Teilnehmer aus der ländlichen Bevölkerung und den Jugendbewegungen sowie einige tausend Arbeiter (BARTOSZEWICZ 1911, S. XLVI). Viele tausend Zuschauer standen am Weg und sahen, wie Polen aus allen Teilungsgebieten und allen Ständen gemeinsam zum Grab JAGIELŁOS zogen, um dort Kränze niederzulegen. Dieser Zug

hatten, bestätigt ein Blick auf zahlreiche kleinere Feiern in Galizien (PASTUSZKA/SZAFLIK/TURKOWSKI 1990, S. 144).

26 Die Anweisungen zu allen durchgeführten Übungen finden sich in PAMIĘTNIK V. ZLOTU 1911, S. 87–121.

27 Zu den deutlicher werdenden paramilitärischen Züge des Sokól nach 1905 MATUSIK 1991, S. 122.

28 So der Name eines Beitrags („Rycerskość Zlotu“) von E. KUBALSKI, auf S. 71 f. des PAMIĘTNIK V. ZLOTU.

hinterließ neben der Denkmalseinweihung den stärksten Eindruck aller Ereignisse der drei Tage bei den Anwesenden (ŻALIŃSKI 1990, S. 87). Er wurde wie eine Militärparade wahrgenommen, was vor allem in der Verwendung von Wörtern wie Kavallerie und Fußvolk oder Armee in Berichten deutlich wird (PAMIĘTNIK V. ZLOTU 1911, S. 66). Ihm folgten erneut Übungen der Sokol und andere Darbietungen. Bei einer abschließenden Pressekonferenz für die ausländischen Journalisten sprachen u.a. der Führer der Nationaldemokraten ROMAN DMOWSKI und der Schriftsteller LUCJAN RYDEL (BARTOSZEWICZ 1911, S. L).

Die Kosten der Feier trug vor allem die Stadt Krakau (PURCZŁA 1997, S. 219). Der Sokol kam aber für seine teilnehmenden Mitglieder auf, was ihn 130.000 Kronen kostete (KACZOROWSKI 1990, S. 169). Dieser hohe Betrag war vor allem auf die Verweigerung von Schulen als Quartier zurückzuführen. Die Teilnehmer an der Krakauer Feier nahmen neben vielen Erinnerungen auch Souvenirs wie Gedenkmünzen, Reproduktionen oder Postkarten mit, die teilweise an der russischen oder preußischen Grenze von der Polizei der Teilungsmächte beschlagnahmt wurden (TREIDEROWA 1961, S. 43). Weitere Erinnerungsartikel waren Bücher, Zigarettenhülsen oder ein Likör „Grunwaldówka“.²⁹

4 Deutsch-polnischer Vergleich

Nach diesem Einblick in die Inszenierung historischer Erinnerung am Vorabend des Ersten Weltkrieges in den beispielhaft ausgewählten Erinnerungsjahren 1910 in Polen und 1913 in Deutschland kann abschließend die vergleichende Betrachtung folgen. Gemeinsame Elemente in der polnischen und deutschen Erinnerung waren das Ausgrenzen der ehemaligen Verbündeten, der Sieg wurde meist allein der eigenen Stärke zugeschrieben. Das Eigenbild wurde auf Kosten des Freund- und Feindbildes überhöht. In Polen zeigt sich dies besonders deutlich in der Abwesenheit der Litauer. Beide Nationen erwarteten Heil aus der Geschichte, theologische Elemente waren in Deutschland wie in Polen im Jubiläumsjahr stets präsent. Auch die Struktur der Feiern war größtenteils ähnlich. In Polen wie in Deutschland lenkten die beteiligten Vereine die Feiern in ihrem Sinne. In Hanau war die lokale Elite dafür

29 Siehe die Werbung im *Czas* am 16. Juli in den Morgens- und Abendausgaben (Nr. 318 u. 319).

verantwortlich, in Krakau gemäß dem nationalen Rahmen die nationale. Bischof BANDURSKI, PADEREWSKI, sowie die Führer der Volksbewegung, der Nationaldemokraten und des Sokół waren jedoch Persönlichkeiten, die in diesen Feiern einen Führungsanspruch auf nationaler Ebene für sich und ihre Institutionen oder Gruppen anmeldeten, den sie nach dem Zusammenbruch des bisherigen Systems auch durchsetzen konnten. PADEREWSKI wurde Präsident, SIENKIEWICZ ein führender Intellektueller, die Nationaldemokraten eine führende politische Gruppierung. Die Mitglieder des Sokol taten sich als Freiwillige im polnischen Unabhängigkeitskampf in Großpolen, Schlesien und im polnisch-sowjetischen Krieg 1920/21 besonders hervor, sicherlich dank ihrer paramilitärischen Ausbildung in der Vorzeit, die nach den öffentlichen Vorführungen bei der Grunwaldfeiern 1910 bald in fast allen polnischen Sokols durchgeführt wurden.

Die polnischen Feiern strukturierten in diesem Bezug die Zukunft stärker vor als die deutschen. Es wundert daher nicht, daß in Deutschland das Jubiläum des Jahres 1913 die letzte große historische Feier war. Die Kriegervereine verloren ihre öffentliche Rolle in der Weimarer Republik. Die Sozialdemokraten bildeten mit dem Zentrum die Regierung, so daß zwei für die vorherige Inszenierung der historischen Erinnerung unbedeutende Gruppierungen die politische Führung des Staates übernahmen. Einen einheitlichen Staatsfeiertag gab es wegen des mangelnden Konsenses zwischen den Parteien gar nicht mehr. Auch den Vereinen gelang es nicht mehr, weite Kreise der Gesellschaft zu historischen Jubiläen zusammenzubringen. Erst die Nationalsozialisten mit ihrem totalitären System konnten wieder eine solche Einheit erzeugen, wie sie 1913 durch das Gefühl der äußeren Bedrohung noch zustande gekommen war, auch wenn erste Kritiken, Unterschiede und Konflikte schon damals sichtbar wurden.

Die Bündelung aller nationalen Kräfte und Symbole an einem Wochenende führte während der polnischen Grunwaldfeiern zu deren gesteigerter Wirkung. In Deutschland wurden die einzelnen Erinnerungsfeiern durch weitere große Feste im gleichen Jahr ihrer Einmaligkeit beraubt und verloren dadurch an Wirkung. In Polen spielte die Erinnerung an einige, der Schlacht bei Grunwald vorausgehende bzw. nachfolgende Ereignisse des Krieges im Unterschied zu Deutschland kaum eine Rolle. Weitere Großveranstaltungen, die wie die Einweihung des Stadions im Berliner Grunewald bezeichnenderweise ohne Bindung an ein historisches Datum stattfanden (SIEMANN 1988, S. 307), gab es in Polen nicht. An diesem Beispiel verdeutlicht sich erneut, daß die deutschen Turner weniger Einfluß auf die Gestaltung der Feiern nahmen als die polnischen. Auch wenn der Turnerstaffellauf viele tausend

Menschen einband und Feiern in allen Regionen Deutschlands zum 18. Oktober inspirierte, fand doch das Turnfest an einem anderen Termin in Leipzig statt. Eine Verbindung des Turnfestes mit der Enthüllung des Siegesdenkmals wie in Krakau war in Leipzig nicht zu verzeichnen.³⁰ Die eigenen Interessen wurden von den deutschen Turnern nicht dem Patriotismus untergeordnet. Sie ließen sich damit die Chance zur stärkeren Prägung der historischen Erinnerung in ihrem Sinne entgehen, obwohl sie über die Vaterfigur des Turnvater JAHN durchaus gute Anschlußpunkte an die Ereignisse des Jahres 1813 gehabt hätten.

Literatur

- AJNENKIEL, A.: W rocznicę Konstytucji 3 Maja. In: STAWARZ, A. (Hrsg.): Wokół tradycji Konstytucji 3 Maja (Niepodległość i Pamięć, Nr. 16, 2000). Warszawa 2000, S. 7–13.
- ASSMANN, J.: Das kulturelle Gedächtnis. Schrift, Erinnerung und politische Identität in frühen Hochkulturen. 2. Aufl., München 1999.
- BAGDONAVICIUS, V.: Die Historiosophie von Vydunas und die Einschätzung der Schlacht von Tannenberg. In: CAPAITE, R./NIKZENTAITIS, A. (Hrsg.): Zalgirio Laiku Lietuva Ir Jos Kaimnyai. Vilnius 1993, S. 169.
- BARTOSZEWICZ, K.: Księga pamiątkowa obchodu pięćsetletniej rocznicy zwycięstwa pod Grunwalden w dniu 15, 16 i 17 lipca 1910r. w Krakowie z dodaniem albumu literacko-artystycznego poświęconego wielkiej rocznicy dziejowej. Kraków 1911.
- BORUTTA, M.: Repräsentation, Subversion und Spiel. Die kulturelle Praxis nationaler Feste in Rom und Berlin 1870/71 und 1895. In: HIRSCHHAUSEN, U./LEONHARD, J. (Hrsg.): Nationalismen in Europa. West- und Osteuropa im Vergleich. Göttingen 2001, S. 243–266.
- BROCKHAUS, H.: Das große Turnfest von 1863. In: Weber, R. (Hrsg.): Mein Leipzig lob ich mir. Zeitgenössische Berichte von der Völkerschlacht bis zur Reichsgründung. Berlin 1983, S. 352–356.
- CHANOTIS, A.: Gedenktage der Griechen. In: ASSMANN, J./SUNDERMEIER, T. (Hrsg.): Das Fest und das Heilige. Kontrapunkte zur Arbeitswelt. Gütersloh 1991, S. 123–145.

30 Schon 1863 wurde diese Tatsache von einigen bedauert (BROCKHAUS 1983, S. 354 f.).

- CLARK, C.: The Wars of Liberation in Prussian Memory: Reflections on the Memorialization of War in Early Nineteenth-Century Germany. In: *Journal of Modern History* 68 (1996), S. 550–576.
- DABERKOW, P.: Fest-Predigt anlässlich der Jahrhundert-Feier am 10. März 1913 in der Nicolaikirche zu Spandau. Spandau 1913.
- DÜDING, D./FRIEDEMANN, P./MÜNCH, P. (Hrsg.): Öffentliche Festkultur. Politische Feste in Deutschland von der Aufklärung bis zum Ersten Weltkrieg. Reinbek bei Hamburg 1988.
- DÜDING, D.: Deutsche Nationalfeste im 19. Jahrhundert. Erscheinungsbild und politische Funktion. In: *Archiv für Kulturgeschichte* 69 (1987), S. 371–388.
- DERS.: Das deutsche Nationalfest von 1814: Matrix der deutschen Nationalfeste im 19. Jahrhundert. In: DÜDING/FRIEDEMANN/MÜNCH 1988, S. 67–88.
- DYROFF, S.: Leipzig und Breslau 1913. Patriotische Erinnerung in zwei mitteleuropäischen Städten. In: BREYSACH, B. (Hrsg.): *Europas Mitte – Mitteleuropa – Europäische Identität? Geschichte – Raum – Literatur – Perspektiven*. 2003 (im Druck).
- DZIĘGIELEWSKI, J.: Archidiecezja lwowska obrządu łacińskiego w obchodach pięćsetnej rocznicy zwycięstwa pod Grunwaldem. In: MATERNICKI 1989/1990, Bd. 2, S. 188–204.
- EKDAHL, S.: Das Problem der Entmythologisierung der nationalen Geschichtsschreibung über die Schlacht bei Tannenberg. In: *Jahrestagung, Litauisches Kulturinstitut, Lampertheim 1999*, S. 169–179.
- FLAIG, E.: Die sozialen Bedingungen des Vergessens. In: DIDI-HUBERMAN, G. (Hrsg.): *Die Ordnung des Materials (Vorträge aus dem Warburg-Haus, Bd. 3)*. Berlin 1999, S. 33–100.
- GALOS, A.: Tradycje 3 Maja w obchodach historycznych czasów zaborów. In: BARSZEWSKA-KRUPA, A. (Hrsg.): *Konstytucja 3 Maja w tradycji i kulturze polskiej*. Łódź 1991, S. 454–471.
- GIZA, A.: Słowiański aspekt obchodów grunwaldzkich 1910 r. w Krakowie. In: *Studia Historyczne* XLI (1998), S. 37–48.
- GRABOWSKI, S.: Deutscher und polnischer Nationalismus. Der deutsche Ostmarken-Verein und die polnische Straß 1894–1914. Marburg 1998.
- HALBWACHS, M.: *Das Gedächtnis und seine sozialen Bedingungen*. Berlin 1966.
- DERS.: *Das kollektive Gedächtnis*. Frankfurt a.M. 1991.
- HERMES, S.: Eine Tasse mit großer Geschichte – oder: Kennen Sie Luise Grafemus? In: *Der Bote aus dem Wehrgeschichtlichen Museum* 37 (1999), S. 29–33.

- HOLZER, J.: Die galizischen Juden, Deutschtum und Polentum. In: MAIER, R./STÖBER, G. (Hrsg.): Zwischen Abgrenzung und Assimilation – Deutsche, Polen und Juden. Schauplätze ihres Zusammenlebens von der Zeit der Aufklärung bis zum Beginn des Zweiten Weltkriegs. Hannover 1996, S. 125–137.
- JAKUBOWSKA, B.: Ruch ludowy wobec przeszłości narodowej (do 1939r.). Warszawa 1995.
- JUNGHEHN, T.: Hanau's Jubelfeier der Leipziger Befreiungsschlacht am 18. Oktober 1863. Hanau 1863.
- KACZOROWSKI, A.: Związek Polskich Towarzystw Gimnastycznych „Sokół“ a tradycja grunwaldzka. In: MATERNICKI 1989/1990, Bd. 5, S. 164–185.
- KOŁODZIEJCZYK, A.: Obraz zwycięstwa grunwaldzkiego w prasie konserwatyistów Królestwa Polskiego. In: MATERNICKI 1989/1990, Bd. 5, S. 94–113.
- KONOPKA, H.: Problematyka grunwaldzka w podręcznikach historii Polski wydanych w Królestwie Polskim w latach 1880–1905. In: MATERNICKI 1989/1990, Bd. 2, S. 104–118.
- MACHAY, F.: Moja droga do Polski. 2. Aufl., Kraków 1938.
- MAJOREK, Cz.: Obraz stosunków polsko-krzyżackich i bitwy pod Grunwalden w galicyjskich szkołach ludowych (1867–1918). In: MATERNICKI 1989/1990, Bd. 5, S. 51–70.
- MARSCHALL VON BIEBERSTEIN, Ch.: Freiheit in der Unfreiheit. Die nationale Autonomie der Polen in Galizien nach dem österreichisch-ungarischen Ausgleich von 1867. Wiesbaden 1993.
- MATERNICKI, J. (Hrsg.): Tradycja grunwaldzka. Bd. 1–5. Warszawa 1989/1990.
- MATUSIK, P.: Der polnische „Sokół“ zur Zeit der Teilungen und in der II. Polnischen Republik. In: BLECKING, D. (Hrsg.): Die slawische Sokolbewegung. Beiträge zur Geschichte von Sport und Nationalismus in Ostmitteleuropa. Dortmund 1991, S. 104–135.
- MICINSKA, M.: Gołąb i Orzeł. Obchody rocznic kościuszkowskich w latach 1894 i 1917. Warszawa 1997.
- MIKOŁAJCZAK, E.: Towarzystwo Gimnastyczne „Sokół“ w Inowrocławiu. Inowrocław 1992.
- MITTERAUER, M.: Anniversarium und Jubiläum. Zur Entstehung und Entwicklung öffentlicher Gedenktage. In: STEKL, H./BRIX, E. (Hrsg.): Der Kampf um das Gedächtnis. Öffentliche Gedenktage in Mitteleuropa. Wien 1997, S. 23–89.

- MOLENDĄ, J.: Chłopi, naród, niepodległość. Kształtowanie się postaw narodowych i obywatelskich chłopów w Galicji i Królestwie Polskim w przedniu odrodzenia Polski. Warszawa 1999.
- MOSSE, G.L.: Die Nationalisierung der Massen. Von den Befreiungskriegen bis zum Dritten Reich. Frankfurt a.M. 1993.
- MÜNCH, R.: Marksteine und Denkmale der Völkerschlacht in und um Leipzig. 2. Aufl., Borsdorf OT Panitzsch 2000.
- NIKLEWSKA, J.: Obchody rocznicy uchwalenia Konstytucji 3 Maja w Królestwie Polskim w ostatnim ćwierćwieczu niewoli narodowej. In: STAWARZ, A. (Hrsg.): Wokół tradycji Konstytucji 3 Maja (Niepodległość i Pamięć, Nr. 16, 2000). Warszawa 2000, S. 77–90.
- NOLTE, E.: Die Deutschen und ihre Vergangenheiten. Erinnern und Vergessen von der Reichsgründung Bismarcks bis heute. Berlin 1995.
- PADEREWSKI, J.: (Hrsg.): Echa grunwaldkie, 1410–1910. W pięćsetną rocznicę pogromu Krzyżaków. Wydawnictwo pamiątkowe, popularno-histeryczne, ilustrowane. Kraków 1910.
- PAMIĘTNIK V. ZLOTU: Sokolstwa Polskiego w dniach 14–16go lipca 1910. Lwów 1911.
- PASTUSZKA, S./SZAFLIK, J./TURKOWSKI, R.: Chłopi i ruch ludowy w obchodach grunwaldzkich przed 1914 r. In: MATERNICKI 1989/1990, Bd. 5, S. 114–163.
- PURCHŁA, J.: Das Grunwald-Denkmal in Krakau. Vergangenheitskult und Stadtentwicklung. In: MAI, G. (Hrsg.): Das Kyffhäuser-Denkmal 1896–1996: ein nationales Monument im internationalen Kontext. Köln 1997, S. 207–244.
- PURCHŁA, J.: Krakau um die Jahrhundertwende und sein kreatives Milieu. In: BRIX, E./JANIK, A. (Hrsg.): Kreatives Milieu. Wien um 1900. Wien/München 1993, S. 54–84.
- RADZIŁŁOWICZ, D.: Rola tradycji grunwaldzkiej w kształtowaniu dążeń niepodległościowych społeczeństwa polskiego na przełomie XIX i XX w. (Zarys problematyki). In: MATERNICKI 1989/1990, Bd. 1, S. 110–125.
- ROHKRÄMER, T.: Der Militarismus der „kleinen Leute“. Die Kriegervereine im Deutschen Kaiserreich 1971–1914. München 1990.
- ROUSSEAU, J.-J.: Betrachtungen über die Regierung von Polen und ihre beabsichtigte Reformierung. (1772) In: DERS.: Kulturkritische und politische Schriften. Bd. 2, Berlin 1989, S. 433–530.
- RÓZEK, M.: Kraków: Przewodnik historyczny. Wrocław 1997.

- SCHÄFER, O.: Gedenkblatt auf dem Grabe des Freiheitskämpfers Wilhelm Reinhard Frh. v. Massenbach bei d. Hundertjahrfeier der Völkerschlacht bei Leipzig. Gelnhausen 1913.
- SHELLACK, F.: Sedan- und Kaisergeburtstagsfeste. In: DÜDING/FRIEDEMANN/MÜNCH 1988, S. 278–297.
- SCHMIDT, T.: Kalender und Gedächtnis. Erinnern im Rhythmus der Zeit. Göttingen 2000.
- SCHNEIDER, H.: Demokratische Festkultur – Betrachtungen zum Verhältnis von Bürgerschaft und Feier. In: PELLENS, K. (Hrsg.): Historische Gedenkjahre im politischen Bewußtsein. Identitätskritik und Identitätsbildung in Öffentlichkeit und Unterricht. Stuttgart 1992, S. 20–40.
- SCHROEDER, U.: Funktion und Gestalt des patriotischen Schulfestspiels in der Wilhelminischen Kaiserzeit (1871–1914). Aachen 1990.
- SCHULZE, H./FRANÇOIS, E.: Einleitung. In: DIES. (Hrsg.): Deutsche Erinnerungsorte 1. München 2001, S. 9–24.
- SIEMANN, W.: Krieg und Frieden in historischen Gedenkfeiern des Jahres 1913. In: DÜDING/FRIEDEMANN/MÜNCH 1988, S. 298–320.
- ŚLIWA, M.: Stosunek polskiego ruchu robotniczego do obchodów grunwaldzkich w Krakowie w 1910 roku. In: *Studia Grunwaldzkie* 1 (1991), S. 173–186.
- STRUVE, K.: Soziale Emanzipation und nationale Integration und die „anderen“: Der deutsche Faktor in der Politik der polnischen Bauernbewegung vor dem Ersten Weltkrieg. In: KRZOSKA, M./TOKARSKI, P. (Hrsg.): Geschichte Polens und Deutschlands im 19. und 20. Jh. Osnabrück 1998, S. 67–103.
- DERS.: Bauern und Nation in Ostmitteleuropa: Soziale Emanzipation und nationale Identität der galizischen Bauern im 19. Jh. In: HIRSCHHAUSEN, U./LEONHARD, J. (Hrsg.): Nationalismen in Europa. West- und Osteuropa im Vergleich. Göttingen 2001, S. 347–371.
- TACKE, Ch.: Denkmal im sozialen Raum: nationale Symbole in Deutschland und Frankreich im 19. Jahrhundert. Göttingen 1995.
- TAZBIR, J.: Walka na pomniki i o pomniki. In: *Kultura i Społeczeństwo* 41 (1997), S. 3–19.
- TRABA, R.: Konstrukcja i proces dekonstrukcji narodowego mitu. Rozważania na podstawie analizy semantycznej polskich obchodów rocznic grunwaldzkich w XX wieku. In: *Kommunikaty Warmińsko-Mazurskie* (1999), (226), S. 515–531.
- TREIDEROWA, A.: Obchody grunwaldzkie w Krakowie (1410–1910). Kraków 1961.

- VIETIG, J.: Die polnischen Grunwaldfeiern der Jahre 1902 und 1910. In: *Germanica Slavica* II (zgl. Berliner Historische Studien 4). Berlin 1981, S. 237–262.
- VOGEL, J.: Nationen im Gleichschritt. Der Kult der „Nation in Waffen“ in Deutschland und Frankreich 1871–1914. Göttingen 1997.
- WANATOWICZ, W.: Rola Krakowa w procesie kształtowania świadomości narodowej Górnolązaków na przełomie XIX i XX wieku. In: MALECKI, J. (Hrsg.): *Kraków na przełomie XIX i XX wieku*. Kraków 1983, S. 136–141.
- WITOS, W.: *Moje wspomnienia*. Bd. I, Paris 1964.
- WŁADZIŃSKI, J.: 1410–1910. Grunwald a kościół Panny Maryi w Lublinie. Lublin 1910.
- ŻALIŃSKI, H.: Grunwald i polityka niemiecka w galicyjskich kalendarzach dla ludu (1848–1918). In: MATERNICKI 1989/1990, Bd. 5, S. 71–93.

Anschrift des Autors:

Stefan Dyrhoff

Europa Universität Viadrina Frankfurt (Oder)

Lehrstuhl für Vergleichende Europäische Geschichte der Neuzeit

15207 Frankfurt (Oder)

E-Mail: stdyroff@yahoo.de

Das „Jahrbuch für Historische Bildungsforschung“ widmet sich in interdisziplinärer Orientierung der historischen Analyse von Bildung, Erziehung und Sozialisation, den alltäglichen und institutionellen Bedingungen des Aufwachsens, der Geschichte von Kindheit und Jugend und von Medien der Vergesellschaftung.

Bd. 9 (2003) erörtert in seinem *Themenschwerpunkt* die Probleme von „Pädagogik in Diktaturen“, und zwar im Blick auf die Praxis und auf die begleitenden Formen von Reflexion und Konstruktion: Einer systematischen Analyse der NS-Erziehung als „Pädagogik der Gewalt“ folgt die Darstellung der politischen Gleichschaltung von privaten Internatsschulen als „Deutsche Heimschulen“; die pädagogische Reflexion wird für die japanische Pädagogik im Kontext von Eugenik und Rassendiskriminierung sowie für die NS-konforme Karriere der Petersen-Schule nach 1933 untersucht.

Die *Abhandlungen* gelten dem jüdischen Salon des ausgehenden 18. Jahrhunderts als Ort der Identitätskonstruktion angesichts systematischer Heimatlosigkeit, der Reformpraxis pädagogischer Institutionen am Exempel des Elementarunterrichts in Österreich vor 1800 bzw. der freimaurerisch gegründeten Sonntagsschulen im Rheinland nach 1830, den internationalen Kontexten und in Kindheitskonzepten verankerten Begründungsmustern der Kindererholung vor 1900 und den religiösen Wurzeln der „Persönlichkeitspädagogik“ nach 1900. Pädagogisch zentrale Denkfiguren, etwa der „Mission der Jugend“, werden schließlich als Zentrum der Jugendkultur-Aktivitäten der Jahrhundertwende aufgewiesen. Als Anregung zu *Diskussion und Kritik* und als Hinweis auf notwendige Innovationen kann die Analyse der berufspädagogischen Historiographie gelesen werden.

Quelle und Kommentar nehmen am Beispiel belgischer Schulaktivitäten im Kongo nach 1920 „Mission“ in anderer Form auf: Pädagogik als Anspruch der zivilisierenden Konstruktion fremder Ethnien. In der vergleichenden Analyse der Traditionen der Feier von Krieg und Sieg gibt das Jahrbuch einen Anstoß zur Beobachtung der kulturell varianten Formen von *Erinnerung und Reflexion*.



ISSN 0946-3879
ISBN 3-7815-1283-5

