

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 10

Bad Heilbrunn, Obb. : Klinkhardt 2004, 350 S. - (Jahrbuch für Historische Bildungsforschung; 10)



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 10. Bad Heilbrunn, Obb. : Klinkhardt 2004, 350 S. - (Jahrbuch für Historische Bildungsforschung; 10) - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-57429 - DOI: 10.25656/01:5742

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-57429>

<https://doi.org/10.25656/01:5742>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

Nutzungsbedingungen

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

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

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

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

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

Kontakt / Contact:

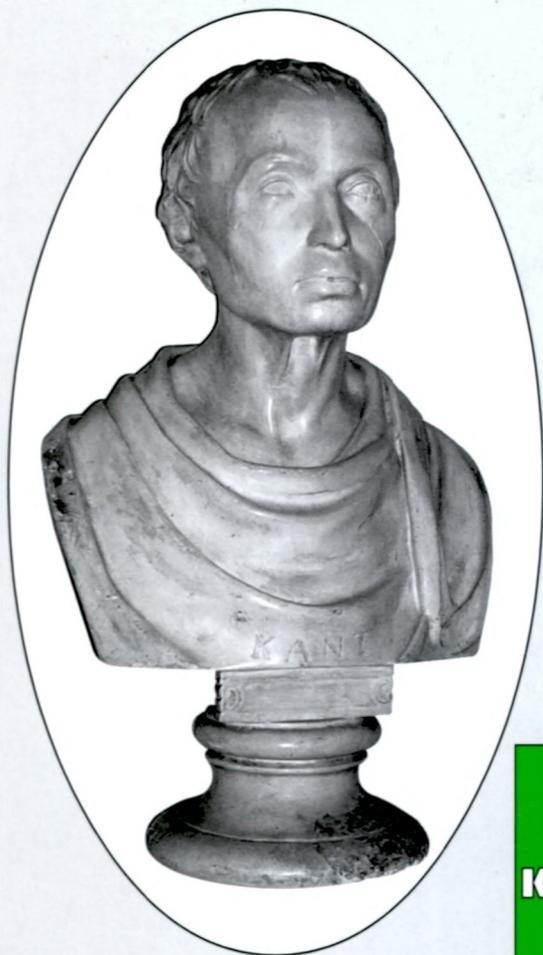
peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der



Jahrbuch für
Historische Bildungsforschung
Band 10



KLINKHARDT

JAHRBUCH FÜR
HISTORISCHE BILDUNGSFORSCHUNG
BAND 10

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 (München) – 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 10



2004

VERLAG JULIUS KLINKHARDT • BAD HEILBRUNN / OBB.

Abbildung Umschlagseite 1:

Immanuel Kant (1724-1804).

Erstmals im Druck reproduzierte Replik nach Friedrich Hagemann (1773-1806) aus der Werkstatt Johann Gottfried Schadow (1764-1850).

Vgl. die Beschreibung von Werner Stark in diesem Band ab S. 347.

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

2004.12.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:

AZ Druck und Datentechnik, Kempten

Printed in Germany 2004

Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier

ISBN 3-7815-1361-0

ISSN 0946-3879

Inhalt

I „Pädagogik der Arbeiterbewegung“ – Sozialismus als pädagogische Tradition“

Christa Uhlig

Zur Rezeption der Reformpädagogik in der Arbeiterbewegung vom
ausgehenden 19. Jahrhundert bis zum Ende des Ersten Weltkrieges 7

Götz Hillig

„Vojo Nova“ – Ein vergessener Kibbutz auf der Krim 37

Ulrich Wiegmann

Über vergessene, verschwiegene und verdrängte Ursprünge des
marxistischen Erziehungsbegriffs bei Robert Alt 75

II Abhandlungen

Wolfgang Neugebauer

Kulturstaat als Kulturinterventionsstaat und als historischer Prozess.
Am Beispiel des Bildungswesens bis in das frühe 20. Jahrhundert 101

Nicole Becker

Von der Schädellehre zu den modernen Neurowissenschaften.
Ansichten über den Einfluss von Erziehung auf die Gehirnentwicklung 133

Gert Schubring

Deutsch-brasilianische Kulturbeziehungen – „Cultural Imperialism“
versus „Nationalisierung“ 161

Torsten Erlandsen/Jacob Kornbeck

Die deutschstämmige Sozialpädagogik in Dänemark:
Einbürgerung und Nostrifizierung (1901–1940) 193

Takanobu Watanabe

Erich Weniger als Vorsitzender der deutschen Sektion des
„Weltbundes für Erneuerung der Erziehung“ 217

Petra Götte
Erzieher und Zöglinge oder „Schließer“ und „Fälle“?
Zum Verhältnis von Gefangenen und Personal in den
Jugendstrafanstalten des „Dritten Reiches“ 235

Frank Tosch
Enttypisierung und Demokratisierung als Schulreformstrategie.
Historische Befunde regionaler Schulentwicklung in der Provinz
Brandenburg 1890–1938 261

Gert Geißler
Perspektivplanung im Unbewusstsein der Zeit. Überlegungen
aus der Akademie der Pädagogischen Wissenschaften zur
„Weiterentwicklung der Oberschule im einheitlichen sozialistischen
Bildungssystem der DDR“ vom Juli 1989 287

III Quelle und Kommentar

Heidemarie Kemnitz
„Ach, ... eure sogenannte moderne Schule ...“. Zu einem
Briefwechsel zwischen Werner Natusch und Walter Feilchenfeld 305

IV Diskussion und Kritik

Jürgen Overhoff
Quentin Skinners neue Ideengeschichte und ihre Bedeutung
für die historische Bildungsforschung 321

V Erinnerung und Reflexion

Heinz-Elmar Tenorth
Kant in der Pädagogik 337

Werner Stark
Eine unbekannte Kant-Büste 347

Zur Rezeption der Reformpädagogik in der Arbeiterbewegung vom ausgehenden 19. Jahrhundert bis zum Ende des Ersten Weltkrieges¹

1 Das Problem

1924 gab OTTO RÜHLE unter dem Titel „Umgang mit Kindern“ eine kleine, in Oktavform gehaltene Textsammlung mit Grundsätzen, Winken und Beispielen zur Erziehung heraus. Sie wäre der erziehungswissenschaftlichen Beachtung kaum wert, würde sie nicht ein merkwürdiges Phänomen enthalten. Um seine eigenen gruppiert RÜHLE ein buntes Kaleidoskop pädagogischer Texte: CLARA ZETKIN, ELLEN KEY, EDWIN HOERNLE, FRITZ GANSBERG, HEINRICH SCHARRELMANN, OTTO ERNST, FRIEDRICH WILHELM FOERSTER, LUDWIG GURLITT, JOHANNES PRÜFER, LEW TOLSTOI, ROBERT SEIDEL, HERBERT SPENCER, P.P. BLONSKI, MARIA MONTESSORI, WILHELM LAMSZUS, GUSTAV WYNEKEN u.v.a. Was RÜHLE hier zusammenfügt, hatte, folgt man späteren erziehungsgeschichtlichen Erzählungen, der Gang der Geschichte 1924 scheinbar längst entzweit oder es in dieser Gemeinschaft gar nicht erst zusammengebracht: Proletarisches neben Reformpädagogischem, Autoren, für deren Heterogenität und Buntheit keine Klammer möglich scheint, und mitendrin RÜHLE selbst zwischen allen Stühlen. Der einstige Mitbegründer proletarischer Pädagogik und sozialdemokratische Reichstagsabgeordnete hatte sich während des Ersten Weltkrieges vom kriegsunterstützenden Kurs der Sozialdemokratie abgewandt und der kriegsgegnerischen Spartakusgruppe angeschlossen, aus der 1918/19 die KPD hervorging. Dort wurde er 1920 wegen vorgeblich anarchistischer Tendenzen ausgeschlossen, während die bildungspolitische Repräsentanz dieser Partei vor allem an CLARA ZETKIN und EDWIN HOERNLE ging. Diese wiederum distanzierten sich von reformpädagogischem

1 Der Beitrag entstand im Rahmen des von der DFG an der Universität Paderborn geförderten Forschungsprojektes zum Thema „Reformpädagogik und Arbeiterbewegung“.

Denken, das nunmehr unter den Fittichen bzw. im Umfeld sozialdemokratischer Bildungspolitik eine Blüte erlebte und nichts mit kommunistischen Klassenkampfauffassungen zu tun haben wollte. RÜHLES Buch indessen verweist bewusst oder unbewusst auf Verbindungen, die in erziehungshistorischen Betrachtungen offensichtlich aus dem Blick geraten oder aus Kalkül übersehen worden sind.

2 Der Forschungszusammenhang

Obwohl kaum ein Phänomen der Erziehungsgeschichte so dicht bearbeitet ist wie die Reformpädagogik², stellen die Beziehungen zwischen Arbeiterbewegung und Reformpädagogik oder, weiter gefasst, Reformpädagogik im Kontext der sozialen Bewegungen des 19. und 20. Jahrhunderts noch immer ein Forschungsdesiderat dar. Dafür mag es verschiedene Ursachen geben: die noch immer problematische Fokussierung der Reformpädagogik auf eine seit den zwanziger Jahren tradierte und gegen Kritik, wie es scheint, resistente Rezeptionsfigur, in der weder ihre sozialen Zusammenhänge noch ihre sozialistischen Implikationen eine sonderliche Rolle spielten, die ungleiche Gewichtung der erziehungswissenschaftlichen Bearbeitung der Arbeiterbewegung in Ost und West während der Zeit des Kalten Krieges und der Verzicht auf eine wissenschaftliche Neubelebung dieses Gegenstandes nach der Systemwende im Osten.³

Die wenigen einschlägigen (älteren) erziehungswissenschaftlichen Einlassungen interpretieren die Rezeption der Reformpädagogik in der Arbeiterbewegung als einen aus verschiedenen Gründen vornehmlich kritikwürdigen Prozess, als Zusammentreffen „mit den immer stärker werdenden reformistischen Einflüssen in der Arbeiterbewegung“ (ALT/LEMM 1971, S. 40), als eine insgesamt defensive, auf Integration und Partizipation und weniger auf Emanzipation und Eigenaktivität der Subjekte gerichtete Schulpolitik der Sozial-

2 Im vorliegenden Zusammenhang wird Reformpädagogik nicht als epochenübergreifendes Phänomen einer permanenten Reformbewegung, sondern als epochenspezifische Erscheinung betrachtet.

3 Inwieweit Arbeiterbewegung als Forschungsthema überhaupt obsolet geworden ist, soll hier nicht diskutiert werden. Geschichtswissenschaftliche Diskurse tendieren dahin, den unscharfen, heterogene politische und soziale Milieus spiegelnden Begriff *Arbeiterbewegung* unter den noch schwerer abgrenzbaren Begriff der *sozialen Bewegungen* zu subsumieren (vgl. hierzu v.a. HOBBSAWM 2000; GREBING 2000).

demokratie im wilhelminischen Deutschland (BENDELE 1979, S. 186 f.), als Tendenz der Versöhnung und Harmonisierung mit „Abstriche[n] am marxistischen Erziehungskonzept“ (NEUMANN 1979, S. 386 ff.). Solche Perspektiven gleichsam umkehrend, fragte schließlich GERD HOHENDORF, einer der Nestoren bildungshistorischer Forschungen zur Arbeiterbewegung, ob nicht auch „eine der Wurzeln der Reformpädagogik in der sozialistischen Pädagogik zu suchen“ sei (HOHENDORF 1989, S. 7). Diese Fragerichtung ist nicht nur deshalb interessant, weil sie konträr zu traditionellen Deutungsmustern steht und auf Differenzierung drängt, sondern zugleich auf ein Phänomen der Reformpädagogik in Deutschland weist. Während sich in anderen Ländern reformpädagogische Neuerungen zumindest im Selbstverständnis ihrer Träger häufig mit demokratischen und sozialistischen Anschauungen verbanden, spiegelt die deutsche Reformpädagogik ein ambivalentes politisches Spektrum zwischen nationalistisch und völkisch, sozialistisch und kommunistisch wider. Gerade aber ihre sozialistischen Varianten fanden, bis auf wenige Ausnahmen, keine wirkliche erziehungswissenschaftliche Rezeption.

Im Unterschied zur Sekundärliteratur verweisen die Primärquellen indes nicht nur auf vielfältige Beziehungen zwischen Arbeiterbewegung und Reformpädagogik, sondern gleichermaßen auf differenzierte und keineswegs nur angepasste Rezeptionsprozesse. Die sachliche und personale Verflochtenheit beider Richtungen in der Zeit des wilhelminischen Deutschland erscheint umso komplexer, je mehr ihre Betrachtung von den ideologischen Mustern einer rückwärtigen Deutung, wie sie sich in der Arbeiterbewegung nach dem Ersten Weltkrieg sehr rasch etabliert und wie sie sich in den nachfolgenden Rezeptionsgeschichten eines geteilten Landes und einer geteilten Erziehungswissenschaft verfestigt haben, abgetrennt und auf ursprüngliche Zusammenhänge und Gegebenheiten fokussiert wird.

In diesem Sinn versucht der vorliegende Beitrag zunächst den historischen Kontext zu erfassen, in dem sich Arbeiterbewegung und Reformpädagogik begegneten, um dann an einigen Exempeln Prozesse, Schwerpunkte und Resultate der Rezeption zu zeigen. Dass dies hier nur skizzenhaft geschehen kann, ist einer Materialfülle geschuldet, die allein schon zu den überraschenden Befunden des Projektes zählt.

3 Die Herausbildung schulreformerischer Interessen in der Arbeiterbewegung

Als die „im eminentesten Sinne des Wortes ... Partei der Bildung“ bezeichnete WILHELM LIEBKNECHT in seiner populär gewordenen Rede „Wissen ist Macht – Macht ist Wissen“ auf dem Stiftungsfest des Dresdner Bildungsvereins im Jahre 1872 die Sozialdemokratie und das Proletariat – mit optimistischer Zukunftsgewissheit – als „Hüter“ des „Tempel[s] des Wissens“. „Nicht in der Faust – im *Hirn*“ läge seine „welterobernde Macht“ (LIEBKNECHT [1872] 1968, S. 93, 56 f., Hervorh. i. O.). Bildungsfragen spielten in der Arbeiterbewegung, das gilt für die I. und II. Internationale ebenso wie für nationale Kontexte, eine, wenn nicht zentrale, so doch beachtliche Rolle. Dennoch brauchte es Jahre, ehe sich Vorstellungen von proletarischer Bildungspolitik oder gar Pädagogik zu konturieren begannen. Bis zum ersten separaten Bildungsprogramm der Sozialdemokratie, den „Mannheimer Leitsätzen“ (1906), beschränkten sich Bildungsforderungen im Kern auf den obligatorischen und unentgeltlichen Besuch der öffentlichen Volksschule, auf Trennung von Schule und Kirche sowie auf das Verbot der Kinderarbeit. Theoretische und begriffliche Unschärfen, wie sie von KARL MARX am Gothaer Programm 1875 und von FRIEDRICH ENGELS und KARL KAUTSKY am Erfurter Programm 1891 (DOWE/KLOTZBACH 1990, S. 24 ff.) kritisiert worden waren, verursachten häufig Irritationen und erschwerten bildungspolitische Orientierungen. Von einer generellen Unterschätzung der Schul- und Erziehungsfragen sprach KÄTE DUNCKER (DUNCKER 1911, S. 697 f.). Zwischen Bildungsdiskursen, wie sie unter den Repräsentanten der ersten Generation der Arbeiterbewegung im Prozess theoretischer Selbstverständigung geführt wurden, und programmatischer Konkretisierung hatte sich eine Diskrepanz herausgestellt, die um so mehr bemerkt wurde, je mehr sich die Arbeiterbewegung als politische Kraft behauptete und die Sozialdemokratie auf Reichs- und kommunaler Ebene legislativen Einfluss gewann. Der Sieg über das „Sozialistengesetz“ (1878–90), die Wahlerfolge der 1890er-Jahre, die damit einhergehende wachsende Öffentlichkeit der Sozialdemokratie, aber nicht minder die Krise des gesellschaftlichen Systems (WEHLER 1994) und der von allen politischen Richtungen inszenierte Kampf um die Jugend hatten die Sozialdemokratie in eine Situation gestellt, in der die Kritik der öffentlichen Schul- und Erziehungspolitik, lange Zeit Schwerpunkt bildungspolitischer Auseinandersetzungen, nicht mehr genügte, die nach kompetenten Alternativen verlangte und

dies wiederum nach Klarheit über Wesen, Ziele und Inhalte eines proletarischen Bildungsverständnisses.⁴

Diese Phase des Suchens fällt in jenen historischen Zeitabschnitt industriekapitalistischer Entwicklung, gesellschaftspolitischer Modernisierung und wissenschaftlich-technischer Innovationen, der eine Vielzahl an Reform- und Gegenbewegungen hervorbrachte: Lebensreform, Sexualreform, religiöse Erneuerungsbewegungen, Sozialreform, ethische Bewegung, Freidenkertum, Avantgardismus in Kultur und Kunst, Jugendbewegung und u.a. auch die Reformpädagogik (KERBS/REULECKE 1998). All diese Phänomene waren ambivalente Reaktionen auf scheinbar unüberschaubare Auswirkungen und Widersprüche des modernen Kapitalismus, auf seine Zumutungen und Bedrohungen, aber auch auf neue Freiheiten, Perspektiven und Lebensgefühle.

Viele dieser Bewegungen hatten die Arbeiterschaft als eine offene Adressaten- und Trägergruppe für ihre Theorien und Projekte erkannt und drängten in die Arbeitermilieus – eine Entwicklung, der die meisten Führungspersönlichkeiten der Arbeiterbewegung mit Skepsis begegneten. Sie sorgten sich um Verzettelung, Zersplitterung und falsche Einflüsse (GROSCHOPP 1985, S. 167 ff.). Dessen ungeachtet, erlangte vieles in der Arbeiterschaft Sympathie und Resonanz. In der proletarischen Presse finden sich um die Jahrhundertwende breite Diskurse über Kunst und Literatur, gesunde Lebensweise, Sexualaufklärung, Naturheilkunde, Alkoholmissbrauch, alternative Ernährung u.a.m. HEINRICH SCHULZ und CLARA ZETKIN gehörten zeitweilig selbst der Antialkoholbewegung an, die unter der Arbeiterschaft für vollständiges Abstinenzlertum warb, weil „der Alkohol vom Standpunkt der Sozialdemokratie nur als ein durchaus reaktionäres Prinzip betrachtet werden“ könne (SIMON 1890/91, S. 489).

Für die Sozialdemokratie war dieses Abdriften in „Vereinsmeierei“ immer wieder Anlass zur grundsätzlichen Auseinandersetzung um Inhalte und Werte des proletarischen Selbstverständnisses und die Frage, wie sich die Arbeiterbewegung zu bürgerlichen Reformen zu stellen habe, ob bzw. auf welchen Gebieten sie eigene Entwicklungen brauche und was dann deren Wesen sei. Die Auffassungen hierzu blieben geteilt. Während die einen meinten, die „Zeit der Sektenbildung“ und „Verirrungen“, „wo in der Sozialdemokratie die Neigung bestand, sich für alle Anti-Bewegungen ins Zeug zu legen“, sei „längst abgestreift“, niemand würde „solche Schwärmer“, die sich „von der

4 Für den hier untersuchten Zeitraum ist die Arbeiterbewegung weitgehend durch die Sozialdemokratie vertreten. Publikationen, Presse und Archivalien aus diesem Umfeld bilden somit die hauptsächliche Materialbasis der Untersuchung.

„Rückkehr zur Natur‘ die Lösung der sozialen Frage versprechen“ ernst nehmen (ZADEK 1898, S. 514 f.), sahen andere die Zeit, „in der Sozialisten nichts von Bewegungen wissen wollten, die anderweitig herkamen“ endlich vorbei, denn „ist der Sozialismus der Heerstrom unserer Zeit, so müssen alle Nebenströme in ihn hineinfließen und dürfen von ihm darum freudig und kameradschaftlich begrüßt werden“ (ADAMS-LEHMANN 1911, S. 1243).

Die Rezeption der Reformpädagogik erlebte in dieser Zeit eine erste intensive Phase. Sie gestaltete sich ambivalent, zwischen Für und Wider und in hohem Maße abhängig von der Subjektivität der Betrachter. Ihr hauptsächlichstes Medium waren die nach dem Ende des „Sozialistengesetzes“ aufstrebenden sozialistischen Zeitschriften⁵, ihre häufigste Form waren Rezensionen. Die Zeitschriften bieten somit nicht nur ein breites Spektrum mehr oder weniger kritisch reflektierter pädagogischer Reformliteratur aus der Zeit vor und nach der Jahrhundertwende, sie geben gleichermaßen Auskunft darüber, welche Präferenzen bei der Durchsicht der Reformpädagogik gesetzt wurden.

4 Reformpädagogik als „Stichwortgeberin“ und „Rankgitter“ für pädagogische Diskurse in der Arbeiterbewegung

In den Ideen und Projekten der Reformpädagogik sah die Arbeiterbewegung vieles ausgedrückt, was sie selber bewegte. Da nicht wenige Reformpädagogen im wilhelminischen Deutschland wie die Anhänger der Arbeiterbewegung eine Außenseiterposition innehatten und in Differenz zum bildungspolitischen und pädagogischen Establishment agierten, zudem in der Kritik an Schule und Erziehung auf der gleichen Wellenlänge lagen, schien Reformpädagogik durchaus geeignet, Auffassungen der Arbeiterbewegung zu legitimieren und zugleich Bündnischancen anzubahnen. Interesse erregte nahezu alles, was das sozialpolitische und gesellschaftstheoretische Konzept der Arbeiterbewegung

5 Der Untersuchung wurden insbesondere die vor dem Ersten Weltkrieg repräsentativen theoretischen Zeitschriften „Die Neue Zeit“ (1883–1923; hrsg. von KARL KAUTSKY, ab 1917 von HEINRICH CUNOW) und „Sozialistische Monatshefte“ (1897–1933, hrsg. von JOSEPH BLOCH) zugrunde gelegt. Beide Zeitschriften, von denen die erste eher dem marxistischen, die zweite eher dem reformistischen Flügel der Arbeiterbewegung zuzurechnen ist, geben einen Eindruck davon, wie stark das sich entwickelnde sozialistische und marxistische Denken in die zeitgeschichtlichen sozialwissenschaftlichen Kommunikationszusammenhänge eingebunden war.

zu stützen vermochte und geeignet schien, bildungsprogrammatische Desiderata aufzuarbeiten bzw. in zeitgenössischen Diskursen mitzuhalten. Eine inhaltliche Klammer war durch den *Arbeitsbegriff*⁶ gegeben, der je nach Interpretation Zugänge zur *Kunsterziehung*, zur *Sozialpädagogik* und natürlich zur *Arbeiterschulbewegung* eröffnete.

4.1 Reform der Kinder- und Jugendliteratur versus Kunst für Arbeiterkinder

Obleich die Kunsterziehungsbewegung in Deutschland mit der ihr von Anfang an innewohnenden „Tendenz zu völkisch-nationalistischen Vorstellungen“ gerade als „eine Alternative zu den Kulturvorstellungen im Umfeld der Sozialdemokratie“ gesehen werden konnte (HEIN 1991, S. 12), blieb sie in der Arbeiterbewegung nicht ohne Resonanz. Angezogen vom kulturellen Erneuerungsanspruch und mehr noch von der Kapitalismuskritik der Kunsterziehungsbewegung, teilten vor allem Anhänger eines Kultursozialismus die ihr eigene Sinnsuche, ihr kulturelles Sendungsbewusstsein, auch ihren Kulturpessimismus und die Diagnose des Kulturverfalls der Jugend. Das aber ist nur die eine Seite. Die Kunsterziehungsbewegung wurde gleichermaßen als eine pädagogische Wende zur ganzheitlichen, die kreativen Kräfte des Menschen anregenden Erziehung wahrgenommen. Dieser Ansatz entsprach dem in der Arbeiterbewegung vorherrschenden ästhetischen Konzept, wie es sich u.a. in der „Schillerdebatte“ manifestiert hatte (BARCK u.a. 1994, S. 414 ff.) – der ästhetische Mensch als Symbol für Freiheit und Harmonie, als Zweck der ästhetischen Erziehung sei in erster Linie Menschenbildung und ästhetische Kompetenz als eine Voraussetzung kognitiver Welterkenntnis. Da dem Proletariat auf Grund seiner sozialen Lage Kunst und Kultur mehr als anderen verschlossen bleiben würden, sei es für die Proletariatskinder, „welche nach Licht und Poesie hungern“, besonders wichtig, Zugänge zur Kunst eröffnet zu bekommen (ERDMANN 1893/94, S. 341). Aber nicht die Kunst im Sinne des „Rembrandt-Deutschen“, nicht die Kunst „in der Knechtgestalt“ war gemeint, wenn für die Proletariatskinder kulturelle Partizipation eingefordert wurde, sondern eine Humanität, Sittlichkeit, Erkenntnis und Genuss vermittelnde Kunst (Der Kapitalismus und die Kunst 1890/91, S. 651).

6 Hierzu noch immer ALT/LEMM 1971; zur Ambivalenz des Arbeitsbegriffs auch GONON 1999.

Als sich in Hamburg 1896 eine Gruppe Lehrer zusammentat, um die „Vereinigung zur Pflege der künstlerischen Bildung“ zu gründen, konnte sie deswegen von vornherein mit der Sympathie der Arbeiterbewegung rechnen. In der „Neuen Zeit“ wurde diesem „Unternehmen“, das gegen die „ganze Zunft der ortsüblichen pädagogischen Tagelöhner“ „mit mutiger Entschlossenheit die Ideen des pädagogischen Fortschritts“ vertritt (SCHULZ 1903/04, S. 383), eine erfolgreiche Perspektive prognostiziert. Die „Anregung, die Jugend und das Volk zum Kunstgenuß zu erziehen“, würde „sich zu einer Macht auswachsen“, „vor der die heutige schul- und volkspädagogische Theorie und Praxis kapitulieren muß“ (AMEDORF 1898/99, S. 275). Vor allem das Zusammendenken von ästhetischer, intellektueller und ethischer Erziehung mit künstlerischer Produktivität wurde als ein Versuch gesehen, „dem wichtigsten Problem der Erziehung der Zukunft, der Einführung der Arbeit als Basis der Erziehung, von der Seite der Kunst aus beizukommen“ (SCHULZ 1903/04, S. 384).

In der Praxis konzentrierte sich die pädagogische Diskussion vorwiegend auf die Reform der Kinder- und Jugendliteratur. Schon bevor HEINRICH WOLGAST 1894 „Das Elend der Jugendliteratur“ anprangerte, hatten sich in der Arbeiterbewegung Stimmen für eine eigenständige proletarische Kinder- und Jugendliteratur erhoben. Zum einen sollte sie einen erzieherischen Gegenpol zu der von „Mordpatriotismus, Byzantinismus und Muckerei“ (ERDMANN 1893/94, S. 343) oder „süßlichem Pietismus“ (KAUTSKY 1903/04, S. 382) strotzenden zeitgenössischen Literatur schaffen. Zum anderen hatte man durchaus die Probleme erkannt, mit denen die Kinder der Arbeiter durch „bürgerliche“ Kinderbücher konfrontiert waren. Sie bekamen darin eine „ihrem instinktiven Gefühl“ zuwiderlaufende fremde Lebenswelt vorführt, in der sie selbst nur „eine klägliche Rolle“ spielten, in der sie „und die Ihrigen ... im Ganzen nur als Wesen auf[traten], die unter Voraussetzung eines anspruchslosen, respektvollen Benehmens gegen die ‚Gebildeten‘ ein wohlwollend geduldetes Appendix der allein in Betracht kommenden reicheren Klassen ausmachten“ (ERDMANN 1893/94, S. 340).

Nicht aber Entfremdung des eigenen Milieus, sondern Identität und Selbstbewusstsein sollten durch die Literatur und die literarische Bildung erzeugt werden. Seit dem Erscheinen des ersten sozialistischen Bilderbuches⁷, dem ungeachtet seines „künstlerischen Gehaltes“ deswegen eine große Bedeutung beigemessen wurde, weil hier zum ersten Mal das Proletariat als eine „selbständige Welt“ erschien, „die von den anderen Klassen keine Moral zu

7 Gemeint ist KARL EWALD: *Ausgewählte Märchen*. Leipzig 1903.

borgen braucht“ (ERDMANN 1893/94, S. 340), riss die Diskussion nicht ab, ob die Arbeiterbewegung einer spezifischen Kinder- und Jugendliteratur bedürfe, oder ob sie sich mit den Jugendschriftenverzeichnissen der Lehrervereine identifizieren könne. War die erste Tendenz von tiefem Misstrauen in die bürgerlich intendierte Bildungspolitik und Erziehungspraxis und von der Vorstellung geprägt, dass die Erziehung des eigenen Nachwuchses nach dem Motto „Hilft dir niemand, so hilf dir selbst“ (LEVY 1902/03, S. 773) von der Arbeiterschaft selbst in die Hand genommen werden müsse, um den Voraussetzungen und Bedürfnissen der Arbeiterkinder gerecht werden zu können, tendierte die zweite Richtung zur Anlehnung an reformpädagogische Konzepte, plädierte lediglich für Modifizierungen und lehnte kategorisch Ansichten ab, wonach proletarische Kunst und Literatur willkürlich geplant und „treibhausmäßig“ gezüchtet werden könne (STRÖBEL 1901/02, S. 502). Auseinandersetzungen um „Tendenz“ und politische Beeinflussung, damals für die Kinder- und Jugendliteratur mehrheitlich abgelehnt, spielten dabei eine ebensolche Rolle wie die Frage, nach welchen Kriterien „gute“ Literatur zu beurteilen sei.

Nachdem auf den Parteitag der Sozialdemokratie die Jugendschriftenfrage wiederholt diskutiert worden war, richteten zahlreiche Parteiblätter entsprechende Beilagen oder Seiten ein. Die von CLARA ZETKIN redigierte Frauenzeitung „Gleichheit“ gab ab Januar 1905 eine besondere Beilage „Für unsere Kinder“ heraus. Kinderbücher und Anthologien wurden verfasst, Ratgeber für Eltern entstanden. In zahlreichen Städten, wie Hamburg, Bremen, Leipzig, Berlin, Breslau oder Dresden, wurden – meist in der Vorweihnachtszeit – pädagogisch (z.B. in Bremen von OTTO RÜHLE) begleitete Jugendschriftenausstellungen organisiert, die von Tausenden angenommen wurden (SCHULZ 1906/07). Mit der Entstehung einer eigenen proletarischen Kinder- und Jugendliteratur vollzog sich ein allmählicher Ablösungsprozess von reformpädagogischen Vorbildern, wenngleich Sprache, Symbolik und Rhetorik noch häufig reformpädagogischen Geist offenbaren. Eine beobachtende Rezeption pädagogischer Entwicklungen und Neuerscheinungen auf diesem Gebiet lässt sich indessen bis in den Krieg hinein ebenso feststellen (OEHME 1914) wie eine allmähliche Ernüchterung über das Leseverhalten der Arbeiter⁸ und ihrer Kinder und die Möglichkeiten seiner Beeinflussung.

8 Die „Neue Zeit“ veröffentlichte mehrmals Analysen zum Leseverhalten der Arbeiter („Was liest der deutsche Arbeiter?“), immer wurde es für kultivierungsbedürftig erachtet.

4.2 Soziale Frage versus Sozialpädagogik

Sozialreformerische Konzepte mussten in der Arbeiterbewegung schon deshalb auf Interesse stoßen, weil sie als eine ernstzunehmende Konkurrenz bei der Antwortsuche auf die soziale Frage gesehen werden konnten. Im engeren pädagogischen Diskurs waren es vor allem die sozialetischen Auffassungen FRIEDRICH WILHELM FOERSTERS und mehr noch die Sozialpädagogik PAUL NATORPS, die als Bezugs- und Reibungsmodelle Geltung erlangten. NATORP war bereits 1894, fünf Jahre bevor sein Hauptwerk „Sozialpädagogik“ erschien, von AUGUST BEBEL mit einer Rezension seiner Schrift „Pestalozzi's Ideen über Arbeiterbildung und soziale Frage“ gleichsam „salonfähig“ gemacht worden, weil er „zu den wenigen unter unseren offiziellen Gelehrten gehört, die für die Strömungen der Zeit sich ein offenes Auge bewahrten“ und „dafür von der Zunft, die ihre Hauptaufgabe in der Vertheidigung des Bestehenden erblickt, sattsam Angriffe erfahren“ habe (BEBEL 1893/94, S. 570).

BEBEL imponierte an NATORPS Schrift die Herausarbeitung des sozialen PESTALOZZI, der „zu der Erkenntnis vorgedrungen“ sei, dass die „eigentlichen Ursachen des Volkseleids“ „für ihn soziale sind“ (ebd.).

In der zeitgenössischen Sozialpädagogik sah die Arbeiterbewegung nicht nur den MARXSchen gesellschaftstheoretischen Ansatz auf das Pädagogische übertragen, sondern auch das Ziel der Erziehung am weitesten mit den eigenen Intentionen übereinstimmen, denn:

„Sie wird es als ihre *theoretische* Aufgabe ansehen, dem systematischen Zusammenhang zwischen dem wirtschaftlich-theoretischen Fundament der Gesellschaft und ihrem intellektuell-ethischen Überbau bis ins Einzelne nachzugehen oder, mit Natorps Worten, die sozialen Bedingungen der Bildung in gleicher Weise wie die Bildungsbedingungen des sozialen Lebens zu erforschen. ... Ihre *praktische* Aufgabe wird es sein, alle bereits in der heutigen Gesellschaft vorhandenen gemeinschaftsbildenden und zur Gemeinschaft erziehenden Elemente – auch unter den Erwachsenen – zu pflegen und zu fördern: zur Vorbereitung und in Erwartung des Tages, da eine neue Gesellschaft herangereift sein wird, welche das Bildungsideal des Sozialismus: harmonische Entfaltung der physischen, geistigen und sittlichen Kräfte aller ihrer Glieder, ins Werk zu setzen berufen ist.“ (AKADEMIKUS 1902/03, S. 374 f., Hervorh. i. O.)

Die Sozialpädagogik lieferte zudem Argumente gegen den in der Arbeiterbewegung seit jeher ungeliebten Individualismus. Gemeinschaftserziehung würde zu einer sittlichen Pflicht, vor der „die modernen Schlagworte der Individualpädagogik zu Schattengebilden“ „verflattern“. Aber auch der „hergebrachten Pädagogik“ fehle „das Bewußtsein von der notwendigen Wechselbeziehung zwischen den Begriffen Bildung und Gemeinschaft. Sie betrachtet Soci-

alpädagogik als einen speciellen Teil der Erziehungslehre, neben der Individualpädagogik. Sie hat noch nicht begriffen, daß Socialpädagogik die concrete Fassung der Erziehungsaufgabe überhaupt bedeutet.“ (RUBEN 1904, S. 979 f.)

Lediglich CLARA ZETKIN hielt es für problematisch, das „höhere Ideal“ der proletarischen Erziehung „an bürgerlichen Begriffen“ zu messen.

„So trefflich, so anerkennenswert mancherlei Schriften und Einrichtungen sind, welche ... unter dem Einfluß der sogenannten ‚sozialpädagogischen‘ Richtung entstanden sind: sie tragen ein Moment in sich, das sie von dem scheidet, dessen das Proletariat bedarf. Sie sind von bürgerlicher Weltanschauung durchdrungen und wollen die Jugend für eine bürgerliche Gesellschaftsordnung erziehen, wie weitgehend auch immer der eine oder andere Sozialpädagoge diese reformiert sehen möchte.“ (ZETKIN 1907/08, S. 422)

Hinsichtlich der Sozialpädagogik vertrat CLARA ZETKIN eine Minderheitenposition. Mehrheitlich wurde in der Sozialpädagogik die „zeitgemäße Fortentwicklung der Erziehung“ (METH 1915/16, S. 187) gesehen, an der „der Sozialismus naturgemäß das größte Interesse haben“ müsse und der sich die Arbeiterbewegung mit besonderer Nachdrücklichkeit anzuschließen habe, weil sie dem sozialistischen Ideal mit ihren Komponenten Erziehung zur Gemeinschaft, zur Arbeit und zur Selbsttätigkeit am nächsten komme (AKADEMIKUS 1902/03, S. 370).

Vor diesem Hintergrund konnten selbst offen zutage tretende Differenzen dem Image, das namentlich NATORP in der Arbeiterbewegung hatte, wenig anhaben. Solche Differenzen offenbarten sich besonders im Bremer Schulstreit (1905–1910), weil NATORP den völligen Ausschluss des Religionsunterrichts aus der Schule, wie es die Sozialdemokratie forderte, weder für realisierbar noch für sinnvoll hielt (SCHULZ 1904/05; STAUDINGER 1907), und spitzten sich an NATORPs deutschnationalen Ansichten während des Ersten Weltkrieges zu. „Selbst die Anschauungen einer so hochstehenden Persönlichkeit wie Paul Natorp“ würden „Verknüpfungen mit jener unseligen Selbstverblendung aufweisen oder doch zulassen, die, verallgemeinert, nur geeignet ist Deutschland in die Niederungen der Enge des Geistes und der verwerflichen Gesinnung zu führen“ (ZEPLER 1918, S. 1140). Das typische Versagen der deutschen Wissenschaft und die „schwere Mitschuld“ gerade der „geistigen Führer“ der Jugend zeige sich besonders in seinen Schriften „Die Weltalter des Geistes“ und „Die Seele des Deutschen“, denen eine „willkürlich und europäisch-intellektuell verengte“ Auffassung vom „Orient“, „unwissenschaftliche Methode“ und „unglückselige Deuschtümelei“ vorgeworfen wurden (ebd., S. 1139 ff.). NATORPs sozialpädagogische Auffassungen indessen überdauerten zunächst alle Kritik. Es sei bezeichnend für „den

Charakter unserer bisherigen Universitatspadagogik“, heißt es in einer Rezension der Neuauflage von HEINRICH SCHULZ’ „Die Schulreform der Sozialdemokratie“ (1919), „daß er für das sozialistische Schulideal fast nur auf Paul Natorps ... ‚Sozialpädagogik‘ sich berufen kann“ (VORLÄNDER 1920, S. S. 374). Im Fortgang der Geschichte allerdings berief sich dann weder die sozialistische noch die akademische Pädagogik auf NATORP (RUHLOFF 2003, S. 40).

Mehr als NATORP hatte sich in den Jahren vor dem Ersten Weltkrieg FOERSTER auf einen Dialog mit Vertretern der Arbeiterbewegung eingelassen. Mit seiner in „Aberglauben“ umschlagenden „Begeisterung für das Ethische“ und mit seiner Überschätzung der „Wirkungsmöglichkeiten abstrakt sittlicher Grundsätze im Rahmen der gesellschaftlich gegebenen Zusammenhänge“ (SCHMIDT 1909, S. 325) hatte er immer wieder Kritik herausgefordert⁹ und vor allem die proletarischen Frauenrechtlerinnen und Sexualreformerinnen provoziert. Gleichwohl wurden seine „humanitären Anschauungen“ (ebd.; vgl. auch HAUSENSTEIN 1909) respektiert und wurde besonders sein mutiges, Repressionen nicht scheuendes Eintreten für einen „Verstandigungsfrieden“ während des Ersten Weltkrieges als Gesinnungs- und Handlungsalternative zur Mehrheit der deutschen Wissenschaftselite herausgestellt.¹⁰ Nachhaltige Bedeutung erlangte jedoch auch FOERSTER nicht.

4.3 Polytechnische Bildung versus Arbeitsschule

Auf keinem anderen Gebiet waren Arbeiterbewegung und Reformpädagogik dichter aneinandergerückt als auf dem der Arbeitsschule. Dafür lassen sich verschiedene Gründe anführen. Arbeit stellte im marxistischen Denken eine zentrale Kategorie dar, der durch MARX und ENGELS in Gestalt der polytechnischen Bildung und Erziehung eine spezifische pädagogische Bedeutung zugewiesen worden war. Vor dem Hintergrund der real existierenden Kinderarbeit im 19. Jahrhundert allerdings konnte sich der MARXsche Denkansatz weder in der deutschen noch in der internationalen Arbeiterbewegung gegen das

9 Markant hierzu ein Diskurs zwischen KARL KAUTSKY und FRIEDRICH WILHELM FOERSTER zum Thema „Klassenkampf und Ethik“ in der NZ 1900/01; vgl. auch AKADEMIKUS 1914/15.

10 Noch im letzten Kriegsjahr forderten Professoren der Münchener Universität die Versetzung FOERSTERS in den Ruhestand, „am liebsten in einem anderen Land“. Der bayrische Kultusminister habe die Forderung mit Bedauern abgewiesen, weil es im juristischen Sinn „zu einer Beanstandung keinen Anlaß“ gegeben hätte (vgl. zum „Fall Foerster“ KAMPPFMEYER 1918, S. 320).

Bedürfnis nach einer umfassenden Kinderschutzgesetzgebung und nach einem generellen Verbot der Kinderarbeit durchsetzen.¹¹ Zwar blieb MARX der wichtigste rhetorische Bezugspunkt für die Herausbildung eines pädagogischen Arbeitsverständnisses. Gleichwohl sah man sich einem Dilemma ausgesetzt. MARX hatte sein Konzept der polytechnischen Bildung nur in groben Zügen skizziert, sein Gegenwartsbezug blieb vage, die erzieherische und bildende Bedeutung produktiver Arbeit war an einen idealen Arbeitsbegriff, an die von Ausbeutung freie industrielle, in der Tendenz quantitativ abnehmende und somit individuelle Zeit freisetzende Arbeit geknüpft. Zwischen der Idee von der persönlichkeitsbildenden und emanzipatorischen Funktion der Verbindung von Unterricht und Arbeit und der Realität persönlichkeitszerstörender Kinderarbeit ließ sich zudem nur schwer vermitteln. Zu übermächtig waren die sichtbaren Folgen der Kinderausbeutung und zu fern positive Erfahrungen mit der „großen Industrie“. Die MARXsche Idee konnte deshalb nur als ein abstraktes Prinzip zukünftiger Bildung aufgefasst und nur partiell in Gegenwartsforderungen übersetzt werden.

Im Unterschied dazu muteten die Angebote der Arbeitsschulpädagogik, „Kopf“ und „Hand“ zu verbinden und der erzieherischen Bedeutung der Arbeit auch in der Schule gerecht werden zu wollen, konkret, realistisch und für die Kinder der Arbeiterklasse durchaus vorteilhaft an. Hier wurde nicht nur an die Lebenswelt, die spezifischen Lebenserfahrungen und Kompetenzen der Arbeiterkinder angeknüpft. Die Aufnahme der Handarbeit in den Schulunterricht schien ein Weg, ihre Interessen stärker zur Geltung zu bringen, ihr Selbstbewusstsein zu stärken, Respekt vor körperlicher Arbeit zu entwickeln und so zur sozialen und politischen Akzeptanz der arbeitenden Menschen beizutragen. Der Arbeitsunterricht wurde als ein Bildungsvorteil und als Chance zu besserer beruflicher Qualifikation gesehen, die sich letztendlich auch auf die Qualifizierung der Reproduktionsbedingungen der Arbeiterschaft als politische Klasse auswirken würden. Zudem war der Arbeitsschulgedanke vor allem in der Volksschulpädagogik populär, die der Arbeiterbewegung nicht nur deshalb am nächsten stand, weil die Volksschule vor allem von Arbeiterkindern besucht wurde. Für die Arbeiterbewegung waren die Volksschullehrer – als das „Proletariat“ unter den Gebildeten – wichtige Adressaten und potentielle Verbündete ihrer Politik.

11 Erst 1894 wurde auf Initiative KARL KAUSKYs die „Genfer Instruktion“ (1864), in der MARX seine Gedanken zur Verbindung von produktiver Arbeit und Unterricht erläutert, in der „Neuen Zeit“ gedruckt und damit einem breiteren Leserkreis zugänglich gemacht.

Alle diese Impulse wurden durch den ersten internationalen Lehrerkongress im französischen Le Havre vom 6. bis 10. September 1885 zusätzlich verstärkt, der erstmals die Einführung des Handfertigkeitsunterrichts in die elementare Volksschule zu einem Thema internationaler Pädagogik machte und als eine moderne internationale Tendenz, als eine Alternative zur einseitigen Buchschule und darüber hinaus als ethisch erzieherische Alternative zum Religionsunterrichts darstellte. Eine wichtige Funktion bei der Transformation arbeitspädagogischer Auffassungen kam ROBERT SEIDEL zu, der 1885, lange vor GEORG KERSCHENSTEINER¹², eine der ersten systematischen Schriften zu Arbeitsschule verfasst und 1887 auch die Ergebnisse von Le Havre popularisiert hatte (SEIDEL 1885, 1887). SEIDELs Konzept basiert auf einer sozialpädagogisch intendierten Arbeitsschultheorie, die Arbeit als produktiv gestaltende, auf harmonische Persönlichkeitsentwicklung orientierte und zugleich als sozialintegrative Tätigkeit auffasst. SEIDEL selbst verstand sich in der Tradition von MARX, eine Position, die in der Sozialdemokratie weitgehend geteilt wurde und wesentlich zu einer „fast kritiklosen“ Identifikation mit der Arbeitsschulbewegung beigetragen hat (NEUMANN 1979, S. 388). Es sei verkehrt, wurde mit SEIDEL argumentiert, „den Arbeitsunterricht darum zu bekämpfen, weil er vermeintlicher Weise ... die Neubelebung des Handwerks zum Ziele habe“, „nur ungehöriger Weise“ ließe er sich „mit solchen reaktionären Bestrebungen“ verwickeln (BRAUN 1886, S. 185).

Nicht die Differenz zwischen polytechnischer Bildung und bürgerlicher Arbeitsschule und nicht die Kritik der mit den Arbeitsschulkonzepten verfolgten Absichten standen unter SEIDELs Einfluss im Vordergrund der Arbeitsschuldiskussion, sondern die Konsenssuche. Die Orientierung an der industriellen Arbeit, die gewissermaßen den innovativen Kern der MARXschen Überlegungen ausmachte, trat zugunsten eines vormodernen, handwerklich und künstlerisch orientierten Begriffs von Arbeit zurück. Nicht die Öffnung der Schule zur industriellen Produktion wurde als das entscheidende bildungstheoretische Moment gesehen, sondern die Hereinnahme von Arbeitselementen in die Schule. Der Widerspruch zwischen dem Zukunftsprojekt

12 SEIDEL sah sich zeit seines Lebens in Konkurrenz zu KERSCHENSTEINER. Vermutlich konnte er nur schwer verkraften, dass KERSCHENSTEINER sein Arbeitsschulkonzept nicht nur später, sondern ausgerechnet auf einer PESTALOZZI-Feier 1908 in Zürich, zu der SEIDEL nicht geladen war, präsentiert hat und letztendlich als Urheber der Arbeitsschule in die Geschichte eingegangen ist. Die Auseinandersetzung zwischen beiden sei in der damaligen „sozialpädagogischen Bewegung ... wohl das interessanteste Kapitel“ gewesen. (HAUSENSTEIN 1910, S. 721).

„polytechnische Bildung“ und den unter den damaligen Bedingungen realisierbar scheinenden Arbeitsschulkonzepten wurde zugunsten letzterer gelöst, in der Annahme, damit einen Schritt in die richtige Richtung zu tun. Obgleich die Ansichten im einzelnen variierten, stimmte die Mehrheit der mit pädagogischen Fragen befassten Repräsentantinnen und Repräsentanten der Arbeiterbewegung mit den Arbeitsschulpädagogen in der erzieherischen, ethischen, ästhetischen und sozialen Wertschätzung handwerklicher Arbeit überein und unterstützte deshalb ihre Einführung in die (Volks)schule. Daraus resultierte schließlich auch das bis in die Zeit nach dem Zweiten Weltkrieg anhaltende, oft kritiklose Interesse an GEORG KERSCHENSTEINER, dessen „pädagogisch-organisatorischen Leistungen ... in einem erquicklichen Gegensatz zu ... zahlreichen unfreiwilligen Karikaturisten der Arbeitsschule“ gesehen wurden (HAUSENSTEIN 1910, S. 719). Projekte einer geistigen Arbeitsschule, wie sie etwa von HUGO GAUDIG in Leipzig entwickelt worden waren, vermochten dagegen kaum öffentliches Interesse zu erregen.

Zunehmend etablierte sich eine Arbeits-, Sozial- und Moralpädagogik verbindende Denklinie, die schließlich in der „Erziehung durch Arbeit zur Arbeit“ ihr eigentliches Ziel verfolgte (SCHULZ 1907, S. 39; LINDHEIMER 1908, S. 257 f.). Die sozial- und moralpädagogische Wendung des Arbeitsbegriffes führte nicht nur zu mancherlei Begriffsverwirrung und zu einer Idealisierung von Arbeit an sich, wie es beispielsweise auch in proletarischen Erziehungsratgebern zum Ausdruck kommt¹³, sondern hinsichtlich der ihr von MARX zugeschriebenen emanzipatorischen Bedeutung in eine Sackgasse. Gleichwohl wurde die tendenzielle Verbürgerlichung der Arbeitsschuldiskussion bereits damals wahrgenommen – allerdings gerade von so genannten „Reformisten“ bzw. „Abweichtlern“, die, wie KARL KAUTSKY, EDUARD BERNSTEIN, LUDWIG WOLTMANN, OTTO RÜHLE u.a., mit ihren kritischen Einwänden zumindest eine theoretische Bestandssicherung der MARXschen Positionen versuchten. Auch sie erkannten in der handwerklich und sozialpädagogisch orientierten Arbeitsschule ein im Vergleich zur traditionellen Schule unterstützenswertes, nicht aber ein im sozialistischen Sinn emanzipatorisches Modell. Weder folge, so KAUTSKY in einer Rezension SEIDELS, „aus der Vertrautheit mit der Arbeit“ notwendig „ein Gefühl des Dankes gegen den Arbeiter“, noch könne der Ar-

13 Im Erziehungsratgeber der „Gleichheit“ z.B. ist zu lesen: „Die Arbeit ist etwas Großes, Schönes. Sie ist Erhalterin der Gesellschaft. Sie für alle Menschen zur Freude zu gestalten, muß unser Ziel sein. Du kannst deinen Teil mit dazu beitragen, wenn du deinem Kinde Achtung vor der Arbeit beibringst.“ (Zit. n. SCHULZ 1926, S. 17)

beitsunterricht in den Schulen „mit den Bedingungen bekannt machen, unter denen heute produziert wird“ (KAUTSKY 1888, S. 94). Glaube SEIDEL wirklich,

„daß etwa ein Kapitalistensöhnchen, das in der Schule täglich ein bis zwei Stunden mit der Ausübung verschiedener Handfertigkeiten spielt und daran Gefallen findet, nun auch weiß, wie die Arbeit in einer Fabrik schmeckt? Das Kapitalistensöhnchen dürfte höchstens finden, wenn es durch den Arbeitsunterricht überhaupt zum Nachdenken über die sozialen Fragen angeregt wird, daß die Handarbeit gar nicht so schlimm ist, als die Arbeiter behaupten, und daß diese rechte Tagelöhne sein müssen, wenn sie ihre Lage beklagen.“ (Ebd., S. 94 f.)

Unmissverständlich sagt er, was er vom Arbeitsunterricht unter den gegebenen Umständen hält:

„Hat in der bürgerlichen Schule der Moralunterricht die Aufgabe, geduldige und folgsame Arbeiter heranzuziehen, so hat der Handfertigkeitenunterricht die Aufgabe, geschickte Arbeiter in Massen zu bilden, den Preis der Arbeitskraft des geschickten Arbeiters auf das Niveau herabzudrücken, auf dem heute der Preis der Arbeitskraft des ungeschickten Arbeiters steht.“ (Ebd., S. 94)

Zwar sei jeder „Schritt, den die Bourgeoisie unternimmt, um Staat und Gesellschaft von den Anhängseln vergangener Gesellschaftsformen zu befreien“, zu begrüßen, aber nie dürfe dabei der „große Gegensatz vergessen [werden], in dem wir zur Bourgeoisie stehen ... Das gilt in der Pädagogik ebenso wie in der Oekonomie und Politik.“ (Ebd. S. 95)

BERNSTEIN hält Arbeitsunterricht in der Schule deshalb nur bis zu einem bestimmten Punkt für sinnvoll (BERNSTEIN 1897/98). Sie stünde in der Gefahr, „in mechanische Spielerei“ auszuarten, „da die gesellschaftlichen Bedingungen der Wirtschaftsorganisation fehlen“ (WOLTMANN 1900/01, S. 86), und bleibe „eine Potemkinsche Täuschung, deren pädagogischer Wert sehr fraglich ist“, wo nicht „die geschichtlichen Formen des Arbeitsprozesses auf ihren Erziehungswert untersucht“ würden (Unterricht und Erziehung 1906, S. 339). Ähnlich argumentiert auch RÜHLE in seiner Studie „Arbeit und Erziehung“ (1904).

Die hier nur angedeuteten Diskurslinien spiegeln vor allem Uneinheitlichkeit in der Arbeitsschulfrage. Das darf allerdings angesichts der bildungspolitischen und bildungstheoretischen Sprengkraft, die dem polytechnischen Bildungskonzept innewohnt, nicht wundern. Soziale Integration oder soziale Emanzipation, gegenwarts- oder zukunftsbezogenes Handeln waren letztendlich Differenzkriterien, die über pädagogische Fragen weit hinausgingen.

5 Integration und Integrationsmuster

Wie sich der Umgang mit Reformpädagogik auch immer explizit gestaltete, nach der Jahrhundertwende war sie längst in das pädagogische Denken der Arbeiterbewegung integriert und dafür auch ein Begründungsmuster gefunden, in dem die späteren Kontrahenten SCHULZ und ZETKIN zunächst übereinstimmen: Vieles aus der Reformpädagogik trage sozialistische Züge, nur befände es sich – gleichsam dysfunktional – im falschen System. Ihres bürgerlich-kapitalistischen Kontexts entledigt, wäre manches besser im sozialistischen Denken aufgehoben. So sei sicher, schrieb SCHULZ zu BERTHOLD OTTOS „Lehrgang der Zukunftsschule“ (1901), „daß die Neugestaltung des Schulwesens nach der Beseitigung der ihr gegenüberstehenden sozialen Schwierigkeiten an den Ottoschen Anregungen nicht achtlos vorübergehen wird“ (SCHULZ 1901/02, S. 288).

CLARA ZETKIN sah in den LIETZschen Landerziehungsheimen, besonders in ihrer „demokratischen Verfassung“, die „reifste, höchste Frucht der bürgerlichen Pädagogik“, mit „bedeutsame[n] Keime[n] zur sozialistischen Erziehung, Keime, die allerdings in der bürgerlichen Gesellschaft nicht Wachstum, Entfaltungsmöglichkeit für all die Kraft, Schönheit und schöpferische Fruchtbarkeit finden können, die in ihnen steckt“ (ZETKIN 1983, S. 238). Und weil das so sei, dürfe sich das Proletariat „bei Anerkennung und Anwendung der wichtigsten Grundsätze wissenschaftlicher Pädagogik nicht übertreffen lassen von bürgerlichen Erziehungsinstitutionen.“ (Ebd.)

Ähnlich argumentierten hinsichtlich der Landerziehungsheime auch SCHULZ, der dann aber doch ihren elitär-selektiven Charakter, die Ausgrenzung von Mädchen und ihre Anpassung an den „heutigen Klassenstaat“ moniert und sie deswegen nur als „sehr nützliche Vorarbeit“ für die Zukunft verstanden wissen will (SCHULZ 1902/03, S. 80 f.), sowie WOLTMANN, der den LIETZschen Erfolg vor allem an die „Personenfrage“ gebunden sieht (WOLTMANN 1900/01).

Wie stark Reformpädagogik selbst in die sozialdemokratische Programmatik integriert war, offenbaren die auf dem Parteitag der Sozialdemokratie in Mannheim 1906 vorgestellten sechs Leitsätze für eine Schulreform (MICHAEL/SCEPP 1992, S. 215 ff.) und besonders die sie erläuternden Referate von CLARA ZETKIN (ZETKIN 1983, S. 181 ff.) und HEINRICH SCHULZ (SCHULZ 1907). Beide entwickelten ihre Thesen nicht *neben*, sondern *aus* dem Fundus damals verfügbarer Pädagogik. Der Referenzrahmen ihrer Auffassungen erstreckt sich von PLATON, den pädagogischen Klassikern, den utopischen Sozialisten, MARX und ENGELS (stärker bei SCHULZ) über REIN,

NATORP, PAULSEN, PABST, SCHERER, SEIDEL, WOLGAST bis zur „modernen Psychologie“. Intendiert war eine einheitliche, sozial abgestützte Organisation lebenslanger Bildung, die von der Dialektik von Bildung, Arbeit und Kultur ausgeht, die Harmonie von Individuum, Gemeinschaft und (gewandeltem) Staat erstrebt und dabei der Familie eine zentrale Vermittlungsfunktion zuschreibt. Alternative, auf Autonomie und Entstaatlichung setzende Erziehungsformen, wie sie noch in der I. Internationale diskutiert worden waren, spielten in der Sozialdemokratie so gut wie keine Rolle mehr.¹⁴

Obleich die Bildungsoffensive von ZETKIN und SCHULZ nicht durchgängig akzeptiert, stattdessen Zweifel erhoben wurden, ob ein Parteitag der rechte Ort für Vorträge „über die gegenwärtige und zukünftige Familie, über Kindertrockenlegen und Kinderwagenschieben“ sei (Parteitag 1906, S. 895) und die Frage nach dem Sinn einer „spezifisch proletarischen Bildung“ immer aufs Neue aufkam (KORN 1906/07, S. 385), tat dies der Überzeugung, dass Reformpädagogik als eine Quelle sozialistischer Pädagogik eine Rolle spielen würde, keinen Abbruch. HEINRICH SCHULZ' Buch „Die Schulreform der Sozialdemokratie“ (1911), das die bis dahin geführte pädagogische Diskussion zusammenfasst und das in sozialdemokratischen Pädagogenkreisen weitgehend Zustimmung erfuhr (DUNCKER 1911), enthält nahezu alle Facetten der Reformpädagogik. Differenzen, die vor dem Hintergrund des seit der Jahrhundertwende fortschreitenden Richtungsstreits zwischen Reformern und Radikalen auch auf „Nebenschauplätzen“ wie der Bildungspolitik schwelten, traten erst mit dem Auseinanderbrechen der Sozialdemokratie in der Haltung zum Ersten Weltkrieg deutlicher hervor. Hier vollzog sich ein Bruch, der nicht nur die beiden Repräsentanten sozialistischer Bildungspolitik ZETKIN und SCHULZ auf gegensätzliche Seiten stellte, sondern auch im Pädagogischen ein Lagerdenken konstituierte, das fortan auch die Rezeption der Reformpädagogik bestimmte.

14 Vor allem aus Frankreich waren Vorschläge in die Bildungsdebatten der 1864 gegründeten Internationalen Arbeiterassoziation (I. Internationale) eingebracht worden, eigene, selbst verwaltete, vom Staat unabhängige Schulen einzurichten. Vorschläge von OTTO RÜHLE, in der Arbeiterbildung „Mängel und Lücken der Volksbildung aus eigenen Kräften auszufüllen“, er dachte besonders an muttersprachliche Kompetenz (RÜHLE 1903/04, S. 92 f.), wurden vor allem von HEINRICH SCHULZ mit dem Argument abgewehrt, dass Arbeiterbildung vor allem dem Klassenkampf zu dienen habe (SCHULZ 1903/04).

6 Personale Konstellationen und kommunikative Netzwerke

Waren es auf der einen Seite objektive Bedingungen, die Arbeiterbewegung und Reformpädagogik im wilhelminischen Deutschland zusammenbrachten, spielten auf der anderen Seite subjektive Faktoren eine nicht mindere Rolle. Sie spiegeln lebensweltliche Erfahrungen und Sozialisation, Interessen, Vorlieben und Aversionen, Bekanntschaften und Feindschaften, die letztendlich richtungsbestimmend und konstitutiv werden konnten. Zufällig waren sie nur selten. Dass AUGUST BEBEL 1894 NATORP rezensierte, ist gewiss nicht nur auf den Inhalt der Schrift zurückzuführen, sondern vermutlich auch auf die Absicht, NATORP in die Nähe der Sozialdemokratie zu rücken. Wie sich Generationsunterschiede sowie unterschiedliche Herkunfts- und Bildungsmilieus auf Bildungsdiskurse und auch auf den Umgang mit Reformpädagogik übertrugen, zeigt u.a. ein über Jahre hinweg in Varianten geführter Streit um die Frage, ob es Aufgabe der Sozialdemokratie sei, sich um den Erhalt der klassischen humanistischen Bildung zu kümmern, der sich zwischen HEINRICH SCHULZ und FRANZ MEHRING u.a. an der Beurteilung LUDWIG GURLITTS zuspitzte.¹⁵ Während SCHULZ das „frische Draufgängertum“ rühmt, mit dem GURLITT „alten Götzen zu Leibe“ rückt, und „mit ihm die ‚autoritativ aufgepflanzte Hochachtung vorm Altertum‘“ ablehnt (SCHULZ 1910/11, S. 759), sieht sich MEHRING durch „die Proben“ aus GURLITTS Werk „wirksam abgeschreckt“ und warnt davor, „den Lesern der Arbeiterpresse die antike Bildung überhaupt zu verleiden“ (MEHRING 1911/12, S. 256).

Die hier durch MEHRING repräsentierte erste Generation der Arbeiterbewegung gehörte, wie auch KARL MARX, FRIEDRICH ENGELS, FERDINAND LASSALLE, AUGUST BEBEL, WILHELM LIEBKNECHT, EDUARD BERNSTEIN, KARL KAUTSKY u.a., dem aufgeklärten Bildungsbürgertum an. Sie wusste um den Wert allgemeiner „humanistischer Bildung“, verfügte über sie und äußerte sich vor dem Hintergrund der eigenen Bildungserfahrungen. Die Volksschule war ihr ebenso fern wie der Masse der Arbeiter das Gymnasium. Erst um die Jahrhundertwende traten in der Arbeiterbewegung „professionelle“ Pädagogen und zunehmend auch Pädagoginnen auf – CLARA ZETKIN, KÄTE DUNCKER, HEINRICH SCHULZ, OTTO RÜHLE, LUISE ZIETZ u.a. Sie hatten meist Lehrerseminare besucht, waren mit der Volksschulpädagogik vertraut,

15 Zur Kritik der deutschnationalen Tendenzen bei GURLITT besonders AKADEMIKUS 1908/09.

betrachteten die Volksschullehrerschaft als potentielle Verbündete und nahmen ihre Reformideen auf. Erziehungswissenschaftler waren in den Reihen der Arbeiterbewegung vor dem Ersten Weltkrieg eine seltene Ausnahme, nicht zuletzt deshalb, weil die offene Sympathie für die Sozialdemokratie mit akademischen Karrieren unvereinbar war.¹⁶ Eine dieser Ausnahmen war ROBERT SEIDEL, der immerhin den Aufstieg vom sächsischen Textilarbeiter zum Honorarprofessor für Pädagogik geschafft hatte – allerdings nicht in Deutschland, sondern im vergleichsweise liberalen Zürich – und der dann auch entsprechenden Einfluss auf die pädagogische Gedankenwelt der Arbeiterbewegung gewinnen konnte.

Schließlich trat in Diskursen um Schule und Pädagogik im Umfeld der Sozialdemokratie eine dritte Gruppe in Erscheinung, die gerade für die Transformation reformerischer Ideen und Konzepte eine nicht geringe Bedeutung besaß. Ihr gehörten pädagogisch interessierte Intellektuelle unterschiedlicher Provenienz an, wie die Wiener Publizistin und Frauenrechtlerin THERESE SCHLESINGER und ihre Schwester EMMA ECKSTEIN, die Journalistin und spätere Eugenikerin ODA OLBERG, die Münchner Ärztin HOPE BRIDGES ADAMS-LEHMANN, die Frauenrechtlerin WALLY ZEPLER, die Frankfurter Frauen- und Sozialpolitikerin HENRIETTE FÜRTH und ihr Bruder, der Philosoph SIMON KATZENSTEIN, der Schriftsteller OTTO ERNST, der Kunsthistoriker WILHELM HAUSENSTEIN u.v.a.m. Erziehungs- und Kinderfragen galten in diesen Kreisen häufig als allgemeine, übergreifende Themen und fungierten so als eine Art *Scharnier* zwischen verschiedenen Reformlagern, bürgerlicher und sozialistischer Frauenbewegung, sozialen und politischen Bewegungen. Von dieser Gruppe gingen z.B. starke Impulse für eine Reform der Sexualerziehung aus, und auch die Popularität ELLEN KEYS, die mit zahlreichen Persönlichkeiten aus der Arbeiterbewegung in Kontakt stand, hat hier ihren offensichtlichen Ursprung.¹⁷ Das ambivalente gesellschaftstheoretische, frauenpolitische und pädagogische Profil wie auch die starke, in manchem zu sozialistischen Anschauungen neigende Reformrhetorik KEYS konnten den Suchbewegungen in

-
- 16 Siehe z.B. die „Lex Arons“ (1900), mit der die Entlassung des (auch mit Bildungsfragen befassten) Physikers LEO ARONS aus der Berliner Universität wegen Mitgliedschaft in der Sozialdemokratie ermöglicht wurde (FRICKE 1960). Andere, wie der Gymnasiallehrer und Kantforscher KARL VORLÄNDER, konnten nur unter Pseudonym (hier AKADEMIKUS) publizieren.
- 17 Allein mit JULIANE VON VOLLMAR, der aus Schweden stammenden, wohlhabenden zweiten Ehefrau des Reichstagsabgeordneten GEORG VON VOLLMAR, neben BERNSTEIN einflussreichster Wortführer des reformistischen Flügels in der Sozialdemokratie und deren Vorsitzender in Bayern, stand ELLEN KEY in jahrzehntelanger Briefkorrespondenz.

der Arbeiterbewegung offensichtlich nicht entgehen. Allein in den beiden Zeitschriften „Sozialistische Monatshefte“ und „Neue Zeit“ ist ELLEN KEY mit insgesamt 12 Rezensionen zwischen 1898 und 1910 die am häufigsten rezensierte Autorin aus der Reformpädagogik. Fast ausnahmslos waren es Frauen, die sich ELLEN KEY zuwandten, und es waren vor allem frauen- und sozialpolitische Diskurse, in denen mit oder gegen ELLEN KEY argumentiert wurde.¹⁸

In welchem Maße kommunikative Netzwerke über unterschiedliche politische und weltanschauliche Richtungen hinwegwirkten, kann auch an dem Münchener „Zirkel“ der durch zahlreiche Publikationen zur Medizin-, Sexual- und Schulreform hervorgetretenen HOPE-BRIDGES ADAMS-LEHMANN¹⁹ gesehen werden.

„Ihr Haus war eine Herberge der Gerechtigkeit, wo die Freiheit des Zutritts und die Zwanglosigkeit der Aufnahmen unbegrenzt schien. Politiker, wie Bebel, Vollmar, Clara Zetkin, Victor Adler und dessen ... Sohn Fritz, Schriftsteller wie Hartleben, Richard Dehmel, Ellen Key, führende Mediziner wie Fr. Müller und Blaschko traten ihrem Hause nah und beugten sich vor dem Zauber der in ihrer Arbeit, ihren Plänen und ihrer Menschenliebe aufgehenden Hausherrin.“ (DIEFENBACH S. 17; vgl. auch KRAUS 2002, S. 95 ff.)

In diesem Umfeld, möglicherweise unter gedanklicher Mitwirkung nahezu der gesamten Führungsriege der Sozialdemokratie, entwickelte ADAMS-LEHMANN Ideen für eine „Schule der Zukunft“, deren Bildungsanspruch in einem unübersehbaren Kontrast zu GEORG KERSCHENSTEINER, damals Stadtschulrat in München, erscheint.

„Es besteht eine rationalistische Richtung, die in der Bildung nur das direkt in Geld und Aktualität Umsetzbare gelten lässt. Auf diesem Standpunkt stehe ich nicht. ... Es gilt, einen Wissensdurst zu stillen, der keinen unmittelbaren Bezug zur Gegenwart hat, sich eines Genusses zu befähigen, der seine Berechtigung in sich selbst trägt.“ (ADAMS-LEHMANN 1906/07, S. 378)

Nicht nur „bessere Methoden“ müsse die „Schule der Zukunft“ bringen, sondern auch „als Resultat dieser Methoden, ein weit tieferes und umfangreiche-

18 Merkwürdigerweise wurde die Popularität ELLEN KEYS in sozialistischen Kreisen in der Forschungsliteratur bislang nahezu völlig außer Betracht gelassen.

19 Die in England geborene HOPE-BRIDGES ADAMS-LEHMANN (1855–1916) war die erste Frau, die in Deutschland ein medizinisches Staatsexamen ablegte und die erste, die in Bayern als Ärztin praktizierte. Während ihre Leistungen als Medizinreformerin und Frauenrechtlerin in den letzten Jahren gut aufgearbeitet wurden (KRAUS 2002), sind ihre pädagogischen Aktivitäten noch weitgehend unerforscht.

res Wissen ..., als die heutige Schulweisheit sich träumen läßt.“ (Ebd. S. 338)
Entsprechend formulierte sie ihre zentralen pädagogischen Ideen:

„... gleiche Bildung für Jungen und Mädchen als geschlechter-unabhängige Menschenbildung; gemeinsamer bilingualer Kindergarten ab dem dritten Lebensjahr, multilinguale Grundschule; umfassende Allgemeinbildung: Sprachen, Kulturen der Vergangenheit und Gegenwart, Naturwissenschaften, Mathematik, Geographie, Grammatik, Stil, Literatur, Geschichte, Körperbildung und Gesundheitspflege, künstlerische und ästhetische Bildung; Grundzüge der Technik in Industrie, Ackerbau und Verkehrswesen, Handfertigkeiten; Grundzüge des Staats-, Gemeinde- und Völkerrechts, Grundzüge der sozialen Institutionen; soziale Kompetenz: Respekt, Rücksichtnahme, Solidarität; Selbstbetätigung als Methode und Pflege des Denkens.“ (Ebd. S. 377)²⁰

Vor dem Hintergrund dieses (gymnasialen) Bildungsanspruches und im Wissen um die Bedeutung frühkindlicher Erziehung beantragte eine Gruppe um ADAMS-LEHMANN 1909 die Einrichtung einer „Versuchsschule für moderne pädagogische Bestrebungen“ für Kinder von drei bis zehn Jahren, allerdings ohne Erfolg. Erst 1910/11 wurden unter der Regie KERSCHENSTEINERS in München erste Versuchsklassen eingerichtet, die jedoch mit der ursprünglichen Idee nur noch wenig gemein hatten. Immerhin gelang 1909 die Gründung eines bilingualen Versuchskindergartens mit 150 Plätzen, der mehr als sieben Jahre unter Leitung der sozialdemokratischen Lehrerin MARGARETHE KAMPFFMEYER erfolgreich arbeitete (KRAUS 2002, S. 132 ff.).

7 **Rezeption zwischen Identifikation und Sozialkritik – eine erste Bilanz**

Auf der Grundlage bisheriger Forschungen lassen sich vorerst drei zentrale Schlussfolgerungen ziehen:

Erstens: Liest man die pädagogischen Texte der Arbeiterbewegung aus der Perspektive reformpädagogischer Intention, Begrifflichkeit, Rhetorik und Symbolik, so scheint man auf mehr Gemeinsames als Trennendes zu treffen. Auffällig ist nicht nur eine auf Kritik und Polarisierung abgestellte Rhetorik. Auch im Gebrauch und in der Auslegung zentraler pädagogischer Begriffe sind Kongruenzen auffindbar und, wie beispielsweise hinsichtlich des Ar-

20 Zumindest erwähnt sei, dass diese Vorstellungen nicht unwidersprochen blieben: „Kann der einzelne, kann die Gesellschaft etwas dabei gewinnen, wenn die Menschen zu lebenden Enzyklopädiern werden?“ (OLBERG 1906/07, S. 847)

beits-, Gemeinschafts- oder Kunstbegriffs, neben parallelen, gleichermaßen konkurrierende Entwicklungen. Sprachcodes, die für das Neue, das Zukünftige, das Anders- und Besserwerden stehen, sind auch in Texten aus der Arbeiterbewegung enthalten. In der Verwendung von Symbolen – die Sonne, das Kind in der Messias-Pose, der jugendlich aufstrebende Körper – unterscheiden sich proletarische nicht von reformpädagogischen, lebensreformerischen oder jugendbewegten Kontexten. Naturwissenschaften, namentlich die Biologie, aber auch Soziologie und experimentelle Psychologie wirkten hier wie da mehr oder weniger prägend auf Vorstellungen vom Menschen und seiner Entwicklung. Speziell die Evolutionstheorie, im 19. Jahrhundert zu einer Art „Leitwissenschaft“ im System der sich herausbildenden modernen Wissenschaftsdisziplinen geworden und besonders im Marxismus rezipiert (HAUG 1995, S. 254 ff.; MOCEK 2002), nahm in sozialtheoretischen, anthropologischen und auch pädagogischen Diskursen eine maßgebliche Rolle ein. Wie in der Reformpädagogik galt auch in der Arbeiterbewegung das Kind als Hoffnungsträger für eine andere, bessere Zukunft, und es ist gewiss kein Zufall, wenn Otto RÜHLE wie ELLEN KEY seine Kindheitsstudien unter das NIETZSCHE-Zitat stellte: „An Euren Kindern sollt Ihr gut machen, daß Ihr Eurer Väter Kinder seid!“ (RÜHLE 1906, S. 1), und seine bekannte Monographie „Das proletarische Kind“ (1911) „der neuen Generation“ widmete. Gerade an diesem Beispiel wird deutlich, wie stark die Herausbildung eines neuen Kindheits- und Erziehungsverständnisses auch hier von der Ideologie und den Spekulationen des Zeitgeistes geprägt war.

Mit reformpädagogischen und manchen lebensreformerischen Zeitströmungen teilt die Arbeiterbewegung nicht nur Rhetorik und Symbolik, sondern gleichermaßen Widersprüche, Ambivalenzen und Verwerfungen. Das gilt besonders hinsichtlich eugenischer und rassenhygienischer Theorien, zu denen häufig nur geringe kritische Distanz entwickelt wurde (MOCEK 2002). Der Traum vom „neuen Menschen“ – „gesunde, kräftige Menschen, mit klarem Kopf und klassenbewußtem Denken, mit starkem Gerechtigkeitsgefühl und sozialem Empfinden, mit festem Willen und solidarischem Handeln“ (ZETKIN u.a. 1960, S. 67) – wurde auch und gerade in der Arbeiterbewegung geträumt. Zukunftsvisionen – das Werden eines neuen Zeitalters, das Wachsen einer neuen Generation, die menscheitsbefreiende Mission der Arbeiterklasse – wurden in einen nahen, übersehbaren Zeithorizont gerückt. Der Glaube an Fortschritt und Entwicklung und vor allem die Gewissheit, das 20. Jahrhundert würde das der „Erfüllung“ sein, schien unerschütterlich (Die Wende 1899/1900, S. 385). In der Arbeiterbewegung besaßen solcherart Zukunftsvisionen immer eine doppelte Funktion. Sie implizierten einerseits die Erziehung der heranwachsenden Generation als Träger einer „neuen“ Kultur- und

Gesellschaftsentwicklung und andererseits die daran geknüpfte Erwartung einer allmählichen „Veredelung“ und „Versittlichung“ der Arbeiterschaft als politische und ökonomische Klasse. Individuum und Klasse wurden gleichermaßen als Erziehungsobjekte gesehen, Grenzen zunehmend verwischt. Die Fokussierung auf Gemeinschaft und die Organisation der Klasse hatte in der Arbeiterbewegung schon früh zu einer Abwendung vom Individualismus und Psychologismus, namentlich der Psychoanalyse, und zur Präferenz sozialer Gemeinschaftskonzepte geführt. Individualismuskritik war demnach auch ein entscheidendes Charakteristikum ihrer Reformpädagogik-Rezeption.

Zweitens: Trotz konstaterter Gemeinsamkeiten zwischen beiden Richtungen enthält die Rezeption der Reformpädagogik in der Arbeiterbewegung starke kritische Momente. Kritik galt insbesondere ihren romantischen, von der sozialen Realität abgehobenen Bildern vom Kind und illusionären Konstruktionen von Kindheit, der Unterschätzung allgemeiner Bildung und funktionaler Reduzierungen des Bildungsbegriffs, der Vernachlässigung des Gleichheitsanspruches und der sozialen Frage. Reformpädagogik wurde als Ausdruck und Reflex einer sich auch in ihren Bildungs- und Erziehungsinteressen zunehmend differenzierenden Gesellschaft wahrgenommen, deren Angebote nicht Varianten einer homogenen pädagogischen Zielrichtung darstellen, sondern gravierende pädagogische Differenzen mit unterscheidbaren Absichten und Wirkungen. Es wurde sehr wohl der Unterschied gesehen, ob Reformvorschläge bürgerlichen Lebenswelten galten oder der sozialen Emanzipation benachteiligter Kinder, ob reformpädagogisches Engagement elitärer Separierung oder dem allgemeinen öffentlichen Schulwesen galt, ob sich die pädagogischen Akteure in den Dienst des politischen Konservatismus und Nationalismus stellten oder mit sozialen und demokratischen Bewegungen sympathisierten. Obgleich sich beide Richtungen in der Kritik an Schule und Gesellschaft trafen und das Interesse der Arbeiterbewegung an der Reformpädagogik überhaupt erst durch deren schul-, erziehungs- und sozialkritischen Impetus geweckt worden war, unterschieden sie sich in der Konsequenz, mit der Bildungsfragen in soziale Kontexte gestellt wurden. Die soziale Frage blieb letztendlich auch in der Beurteilung der Reformpädagogik zentral. „Verlogene Romantik“, „Gaukelspiel“, „schillernde Seifenblasenherrlichkeit“ sei für den „Proletarier“ das besungene „Kinderparadies“.

„Was wißt Ihr denn von unserem Jugendlande! ... Das Paradies der Kinder des Proletariats ist ein wüster, sonnenloser Garten, vom Vandalismus der kapitalistischen Entwicklung zerstampft und zerstört, das gepriesene Märchenland der Jugend enthüllt sich für den Nachwuchs der Armen und Enterbten als eine düstere Welt des Schmerzes und der Qual.“ (RÜHLE 1906, S. 1)

Ähnliche Vorhaltungen sind in der proletarischen Literatur häufig zu lesen. An der „rauen kapitalistischen Wirklichkeit“ zerbrachen manche „rührselige Phrasen“ der Reformer (SCHULZ 1909/10, S. 497). Solche sozialkritischen Perspektiven auf Reformpädagogik waren Anfang des Jahrhunderts selten. Sie kamen vorwiegend aus proletarisch-sozialistischen Kreisen und stellen einen spezifischen Kritikansatz dar, der dann aber in der vorherrschenden Rezeptionsgeschichte der Reformpädagogik kaum noch zur Bedeutung gelangt.

Drittens: Die Profilierung bildungspolitischer und pädagogischer Auffassungen in der Arbeiterbewegung vollzog sich nicht isoliert aus sich selbst heraus, sondern in lebendiger Wahrnehmung der zeitgenössischen pädagogischen Diskurse. Zumindest vor dem Ersten Weltkrieg hatte die Reformpädagogik dabei eine wichtige impulsgebende Funktion für die pädagogische Ideenproduktion in der Arbeiterbewegung, die nicht als „gedankenlose Nachahmung kleinbürgerlicher Armseligkeit“ und „Wandeln“ in den „ausgetretenen Bahnen anderer Klassen“ verstanden werden sollte, sondern als Selbstgestaltung der eigenen Lebensverhältnisse und Suche nach Identität (DUNCKER, zit. n. KIRSCH 1982, S. 84). „Genau prüfen und von allem nur das Beste behalten“ (SCHULZ 1911, S. 169), wurde zu einem Rezeptionsmuster, das als *kritisch-konstruktive Synthese* zumindest bis zum Ersten Weltkrieg Geltung behielt. Der Entwicklung eines spezifischen pädagogischen Profils auf dieser Basis standen jedoch auch schon zu dieser Zeit vor allem im radikaleren Spektrum der Arbeiterbewegung Überzeugungen entgegen, wonach es sich beim Kampf um die Volksbildung überhaupt zuerst nur „um ein sozialpolitisches, nicht um ein pädagogisches Problem“ handeln müsse (MEHRING 1964, S. 696) und gerade „unter den Fittichen der ‚Bildung‘ und der ‚allgemein menschlichen Kultur‘“ die Grenzen zwischen Sozialdemokratie und dem „bürgerlichen Milieu“, „fern vom rohen Gewühl des Klassenkampfes und des Schweißgeruchs der Massen“ (LUXEMBURG 1903/04, S. 37) verwischt würden. Hier kommen bereits Widersprüche zum Ausdruck, die sich mit der für Deutschland typischen und nachhaltigen Spaltung und Polarisierung der Arbeiterbewegung vertieften und letztendlich auch die Möglichkeit einer kritisch-konstruktiven Rezeption reformpädagogischer Ideen und Projekte überlagerten.

Diese Zusammenhänge sind nicht nur für die Rezeptionsgeschichte der Reformpädagogik interessant, sie erhellen gleichermaßen Konstituierungsprozesse „sozialistischer“ Pädagogik im 20. Jahrhundert. Zumindest für den hier untersuchten Zeitraum waren es vor allem soziale Zielvorstellungen, die das pädagogische Denken in der Arbeiterbewegung lenkten und vorgefundene bzw. sich entwickelnde pädagogische Ideen, Konzepte und Handlungsmodel-

le in synkretistischer Weise zu eigenen Arrangements zusammenfügten, die dann aber durchaus als originäre Beiträge im gesellschaftlichen Diskurs um Schulentwicklung und Pädagogik angesehen werden können.

Quellen und Literatur

Quellen

- ADAMS-LEHMANN, H.B.: Die Schule der Zukunft. In: Die Neue Zeit (NZ) 25 (1906/07), S. 337–344; S. 375–379.
- DIES.: Mutterschutz. In: Sozialistische Monatshefte (SM) 15 (1911), S. 1242.
- AKADEMIKUS (d.i. KARL VORLÄNDER): Reformpädagogik, politische Pädagogik (Sammelrezension). In: NZ 33 (1914/15), S. 190–192.
- DERS.: Rezension zu L. GURLITT: Die Schule. In: NZ 27 (1908/09), S. 108–109.
- DERS.: Zur Geschichte der Sozialpädagogik. In: NZ 21 (1902/03), S. 370–375.
- AMEDORF, O.: Hamburger Schriften zur künstlerischen Jugenderziehung. In: NZ 17 (1898/99), S. 274–282.
- BEBEL, A.: Rezension zu P. NATORP: Pestalozzi's Ideen über Arbeiterbildung und soziale Frage. In: NZ 12 (1893/94), S. 569–571.
- Bericht über den internationalen Lehrerkongreß in Havre. In: NZ 4 (1886), S. 83–87.
- Bericht über den Mannheimer Parteitag. In: SM 10 (1906), S. 894–896.
- BERNSTEIN, E.: Der Sozialismus und die gewerbliche Arbeit der Jugend. In: NZ 16 (1897/98), S. 37–44.
- BRAUN, H.: Rezension zu R. SEIDEL: Der Arbeitsunterricht, eine pädagogische und soziale Notwendigkeit, zugleich eine Kritik der gegen ihn erhobenen Einwände. In: NZ 4 (1886), S. 184–188.
- Der Kapitalismus und die Kunst. In: NZ 9 (1890/91), S. 650–651.
- Die Wende des Jahrhunderts. In: NZ 18 (1899/1900), S. 385–388.
- DIEFENBACH, H.: Zum Tod von H.B. Adams-Lehmann. Internationales Institut für Sozialgeschichte Amsterdam, Diefenbach-Archiv (unpaginiert).
- DOWE, D./KLOTZBACH, K. (Hrsg.): Programmatische Dokumente der deutschen Sozialdemokratie. Bonn 1990.
- DUNCKER, K.: Die Schulreform der Sozialdemokratie. In: NZ 29 (1910/11), S. 697–704.
- ERDMANN, E.: Das erste sozialdemokratische Kinderbuch. In: NZ 12 (1893/94), S. 340–343.

- HAUSENSTEIN, W.: Rezension zu F.W. FOERSTER: Lebensführung. In: SM 13 (1909), S. 928–929.
- DERS.: Sammelrezension zur staatsbürgerlichen Erziehung. In: SM 14 (1910), S. 719–721.
- KAMPFFMEYER, P.: Fall Foerster. In: SM 22 (1918), S. 319–320.
- KAUTSKY, K.: Rezension zu R. SEIDEL: Sozialpädagogische Streiflichter über Frankreich und Deutschland. In: NZ 6 (1888), S. 93–95.
- KAUTSKY, K.: Rezension zu K. EWALD: Ausgewählte Märchen. In: NZ 22 (1903/04), S. 382.
- KORN, E.: Klassenbildung. In: NZ 25 (1906/07), S. 385–396.
- LEVY, R.: Jugendliteratur und Sozialismus. In: NZ 21 (1902/03), S. 772–773.
- LIEBKNECHT, W.: Wissen ist Macht – Macht ist Wissen und andere bildungspolitisch-pädagogische Äußerungen. Ausgewählt, eingeleitet und erläutert von H. BRUMME. Berlin 1968.
- LINDHEIMER, F.: Moraluunterricht (Sammelrezension). In: SM 12 (1908), S. 257–258.
- LUXEMBURG, R.: Geknickte Hoffnungen. In: NZ 22 (1903/04), S. 31–39.
- MEHRING, F.: Die antike Bildung. In: NZ 30 (1911/12), S. 255–256.
- DERS.: Die Volksschule und die herrschende Klasse. In: DERS.: Gesammelte Werke. Hrsg. von TH. HÖHLE u. H. KOCH. Bd. 14. Berlin 1964.
- METH, J.: Arbeiterschaft und Sozialpädagogik. In: NZ 34 (1915/16), S. 187–190.
- MICHAEL, B./SCHEPP, H.-H.: Die Schule in Staat und Gesellschaft. Dokumente zur deutschen Schulgeschichte im 19. und 20. Jahrhundert. Göttingen/Zürich 1993.
- OEHME, W.: Rezension zu A. SCHMIEDER: Der Schulaufsatz. Tatsachen und Möglichkeiten. In: SM 18 (1914), S. 1093.
- OLBERG, O.: Polemisches über die Schule der Zukunft. In: NZ 25 (1906/07), S. 846–850.
- RUBEN, A.: Socialpädagogik. In: SM 8 (1904), S. 978–984.
- RÜHLE, O.: Arbeit und Erziehung. München 1904.
- DERS.: Das proletarische Kind. München 1911.
- DERS.: Ein neuer Weg zur Volksbildung. In: NZ 22 (1903/04), S. 92–96.
- DERS.: Kinder-Elend. Proletarische Gegenwartsbilder. München 1906.
- SCHMIDT, R.: Rezension zu F.W. FOERSTER: Christentum und Klassenkampf. In: SM 13 (1909), S. 325–326.
- SCHULZ, H.: Die Mutter als Erzieherin. Berlin 1907/1926.
- DERS.: Die Schulreform der Sozialdemokratie. Berlin 1911, Neuaufl. 1919.
- DERS.: Landerziehungsheime. In: NZ 21 (1902/03), S. 75–81.

- DERS.: Religion und Volksschule. In: NZ 23 (1904/05), S. 123–127.
- DERS.: Rezension der Zeitschrift „Pädagogische Reform“. In: NZ 22 (1903/04), S. 383–384.
- DERS.: Rezension zu B. OTTO: Lehrgang der Zukunftsschule. In: NZ 20 (1901/02), S. 288.
- DERS.: Rezension zu L. GURLITT: Erziehungslehre. In: NZ 29 (1910/11), S. 758–760.
- DERS.: Sozialdemokratie und Schule. Berlin 1907.
- DERS.: Volksbildung oder Arbeiterbildung? In: NZ 22 (1903/04), S. 525–529.
- DERS.: Zum Stand und zum Ausbau der Jugendschriftenbewegung. In: NZ 25 (1906/07), S. 279–383.
- DERS.: Sozialdemokratie und Jugendbewegung. In: NZ 28 (1909/10), S. 493–499.
- SEIDEL, R.: Der Arbeitsunterricht, eine pädagogische und soziale Notwendigkeit, zugleich eine Kritik der gegen ihn erhobenen Einwände. Tübingen 1885.
- DERS.: Sozialpädagogische Streiflichter über Frankreich und Deutschland, zugleich Bericht über den I. Internationalen Lehrerkongreß zu Havre 1885. Hamburg 1887.
- SIMON, F.: Zur Alkoholfrage. In: NZ 9 (1890/91), S. 489.
- STAUDINGER, F.: Praktisches und Philosophisches zum Bremer Schulstreit. In: SM 11 (1907), S. 39–45.
- STRÖBEL, H.: Jugend, Volk und Literatur. In: NZ 20 (1901/02), S. 496–505.
- Unterricht und Erziehung. In: SM 10 (1906), S. 338–340.
- VORLÄNDER, K.: Rezension zu H. SCHULZ: Die Schulreform der Sozialdemokratie. In: NZ 39 (1920), S. S. 374.
- WOLTMANN, L.: Sozialismus und Erziehung. Eine sozialpädagogische Skizze. In: NZ 19 (1900/01), S. 84–89.
- ZADEK, I.: Sozialdemokratie und Naturheilkunde. In: SM 2 (1898), S. 514–517.
- ZEPLER, W.: Völkergeist. In: SM 22 (1918), S. 1138–1141.
- ZETKIN, C./DUNCKER, K./BORCHARDT, J.: Die Erziehung der Kinder in der proletarischen Familie. Ausgewählt und eingeleitet von G. HOHENDORF. Berlin 1960.
- ZETKIN, C.: Revolutionäre Bildungspolitik und marxistische Pädagogik. Ausgewählte Reden und Schriften. Eingeleitet u. erläutert von G. HOHENDORF. Berlin 1983.
- DIES.: Rezension zu H. SCHULZ: Die Mutter als Erzieherin. In: NZ 26 (1907/08), S. 421–423.

Literatur

- ALT, R./LEMM, W. (Hrsg.): Zur Geschichte der Arbeitsschule in Deutschland. 2 Bde. Berlin 1970/71.
- BARCK, S. u.a. (Hrsg.): Lexikon sozialistischer Literatur. Ihre Geschichte in Deutschland bis 1945. Stuttgart/Weimar 1994.
- BENDELE, U.: Sozialdemokratische Schulpolitik und Pädagogik im wilhelminischen Deutschland (1890–1914). Eine sozialhistorische empirische Analyse. Frankfurt a.M. 1979.
- FRICKE, D.: Zur Militarisierung des deutschen Geisteslebens im Wilhelminischen Kaiserreich. Der Fall Arons. In: Zeitschrift für Geschichtswissenschaft 8 (1960), S. 1069–1107.
- GONON, PH.: Die Arbeit als Thema der öffentlichen Auseinandersetzung: Befindlichkeiten um die Jahrhundertwende und deren pädagogische Bedeutung. In: OELKERS, J./OSTERWALDER, F. (Hrsg.): Die neue Erziehung: Beiträge zur Internationalität der Reformpädagogik. Bern u.a. 1999, S. 157–180.
- GREBING, H. (Hrsg.): Geschichte der sozialen Ideen in Deutschland. Sozialismus, Katholische Soziallehre, Protestantische Sozialethik. Handbuch. Essen 2000.
- GROSCHOPP, H.: Zwischen Bierabend und Bildungsverein. Zur Kulturarbeit in der deutschen Arbeiterbewegung vor 1914. Berlin 1985.
- HAUG, F. u.a. (Hrsg.): Historisch-kritisches Wörterbuch des Marxismus. Bd. 2. Hamburg 1995.
- HEIN, P.U.: Transformation der Kunst. Ziele und Wirkungen der deutschen Kultur- und Kunsterziehungsbewegung. Köln/Wien 1991.
- HOBBSAWM, E.: Das Jahrhundert der Arbeiterbewegung. In: GROPPPO, B. u.a. (Hrsg.): Die Arbeiterbewegung – Ein gescheitertes Projekt der Moderne? Wien 2000, S. 11–23.
- HOHENDORF, G.: Arbeiterbewegung und Reformpädagogik. Oldenburg 1989.
- KERBS, D./REULECKE, J. (Hrsg.): Handbuch der deutschen Reformbewegungen 1880–1933. Wuppertal 1998.
- KIRSCH, R.: Käte Duncker. Aus ihrem Leben. Berlin 1982.
- KRAUSS, M.: Die Frau der Zukunft. Dr. Hope Bridges Adams Lehmann. 1855–1916. Ärztin und Reformerin. München 2002.
- MOCEK, R.: Biologie und soziale Befreiung. Frankfurt a.M. u.a. 2002.
- NEUMANN, F.: Heinrich Schulz und die Sozialdemokratische Bildungspolitik im Wilhelminischen Deutschland 1893–1906. Marburg 1979.

RUHLOFF, J.: Paul Natorp (1854–1924). In: TENORTH, H.-E. (Hrsg.): *Klassiker der Pädagogik*. Bd. 2. München 2003, S. 32–43.

WEHLER, H.-U.: *Das deutsche Kaiserreich 1871–1918*. Göttingen 1973, 7. Aufl. 1994.

Adresse der Autorin:
PD Dr. Christa Uhlig
Humboldt-Universität
Institut für Erziehungswissenschaften
10099 Berlin
E-Mail: ChristaUhlig@yahoo.de

„Vojo Nova“ – Ein vergessener Kibbutz auf der Krim

1928 wurde auf der Halbinsel Krim, zu jener Zeit eine autonome Republik innerhalb der Russischen Sozialistischen Föderativen Sowjetrepublik (RSFSR), von Rückkehrern aus Palästina die jüdische landwirtschaftliche Kommune „Vojo Nova“, d.h. eine Art Kibbutz¹, gegründet. Dabei handelte es sich um die einzige geschlossene Siedlung von „Palästinensern“ auf dem Territorium der UdSSR. Die Geschichte dieser Kommune, die sich schon bald zu einer Mustereinrichtung entwickelte, wurde bisher weder von (post)sowjetischen noch von israelischen Historikern aufgearbeitet. Im Folgenden soll versucht werden, dieses weitgehend unbekanntes Kapitel aus der Geschichte der Kibbutzbewegung vorzustellen und orts- bzw. zeitbedingte Spezifika im Zusammenhang mit der Genese, dem Aufbau und dem Schicksal von „Vojo Nova“ zu benennen, wobei auch mögliche Gründe für die bisherige Nichtbeachtung dieses außergewöhnlichen kommunitären Experiments diskutiert werden. Zunächst folgen jedoch einige Ausführungen zur Entstehung der Kollektivsiedlungen in Palästina.

1 Zur Genese der Kibbutzim

Die Gründung der ersten *Kibbutzim* (Sg. *Kibbutz* – Vereinigung) durch Gruppen von Juden aus Russland sowie aus Galizien, das damals bekanntlich zu Österreich gehörte, fiel in die Zeit des Osmanischen Reiches. Diese relativ kleinen, in der Mehrzahl kaum lebensfähigen Siedlungen wurden als *Kvutzot* (Sg. *Kvutza* – kleine Gruppe) bezeichnet. Sie sollten nicht mehr als 15 bis 20

1 In diesem Beitrag wird die im Englischen bzw. Amerikanischen übliche Schreibweise verwendet, die sich auch in der deutschsprachigen Forschungsliteratur durchgesetzt hat: „Kibbutz“ statt (lt. Duden) „Kibbuz“.

Personen umfassen – „das Maß war der gemeinsame Tisch, an dem man zusammensitzen, während der Mahlzeit sich unterhalten, gleichzeitig die Arbeit verteilen konnte, wie es in einer Familie gebräuchlich ist“ (BENARI 1934, S. 35). Die erste ständige Kvutza, *Degania* am See Genezareth, wurde 1909 gegründet. Diese jungen, bereits säkular gebildeten Siedler, die im Zuge der zweiten *Alija* (Einwanderungswelle 1904–1914) nach Palästina gekommen waren, verstanden sich als Zionisten und Sozialisten (LIEGLE/BERGMANN 1994, S. 175; FÖLLING-ALBERS/FÖLLING 2000, S. 10).

Zionismus (benannt nach Zion, dem Tempelberg in Jerusalem) bedeutet: nationale Befreiungsbewegung einer immer wieder verfolgten, zerstreut lebenden Minderheit mit dem Ziel des Aufbaus eines eigenen Staates. Als Territorium zur Errichtung einer „nationalen jüdischen Heimstätte“, wie sie der Wiener Journalist und Schriftsteller THEODOR HERZL in seiner 1896 erschienenen programmatischen Schrift „Der Judenstaat“ gefordert hatte, war bereits ein Jahr später auf dem Baseler Zionistenkongress Palästina (*Erez Israel*) deklariert worden. Durch die Auswanderung aus dem Russischen Reich wollten die künftigen Kibbutzgründer, unter ihnen zahlreiche Gymnasiasten und Studenten, zugleich der Tyrannei des Zarismus, der Willkür der Beamten, der Diskriminierung und den Pogromen – vor allem nach der gescheiterten Revolution von 1905, an der sich viele von ihnen beteiligt hatten – entkommen, aber auch dem durch eine patriarchalische Familienstruktur und äußerst strenge religiöse Riten und Rituale geprägten Leben im *Schtetl*.

Bei der Gestaltung von Arbeit und Leben in den kollektiven Ansiedlungen orientierte man sich an dem *sozialistischen*, nach MARX und ENGELS („Kommunistisches Manifest“) sogar kommunistischen Prinzip: „Jeder nach seinen Fähigkeiten und jedem nach seinen Bedürfnissen“. Das bedeutet: Gütergemeinschaft, d.h. Vergesellschaftung der Produktionsmittel wie überhaupt Abschaffung von privatem Eigentum, produktive körperliche Arbeit, und zwar „Selbstarbeit“, d.h. Verbot von Lohnarbeit (Ausbeutung), Verzicht auf Entlohnung für geleistete Arbeit, „Pioniergeist“, freiwillige Mitgliedschaft, eine weitgehende administrative Autonomie, allgemeine Egalität, einschließlich Gleichheit der Geschlechter, Solidarität, soziale Sicherheit, eine basisdemokratische Selbstverwaltung, gemeinsamer Konsum und nicht zuletzt ein umfassendes Konzept der Gemeinschaftserziehung.

Oberstes Organ der Selbstverwaltung eines Kibbutz ist die *Vollversammlung*, die bis in die 1980er-Jahre allwöchentlich einberufen wurde, jetzt aber in vielen Siedlungen nur noch einige Male im Jahr zusammentritt. Auf ihr werden prinzipielle Entscheidungen getroffen: Verabschiedung des Haushalts, Bestätigung der Aufnahme neuer Mitglieder sowie Bildung von Ausschüssen,

die sich mit den Fragen der Produktion, der Finanzen, des Wohnungsbaus, des Gesundheitswesens, des Erziehungs- und Bildungswesens, der Kultur u.a. befassen. Das Exekutivkomitee des Kibbutz ist das *Sekretariat*, das aus den Vorsitzenden der Ausschüsse, dem Kibbutzsekretär und dem Schatzmeister besteht (MADAR/SEELIGMANN 2000, S. 6). Die Besetzung dieser Positionen unterlag bis in die jüngste Zeit dem Rotationsprinzip. Der Siegeszug der Kibbutzim erfolgte seit Ende der 1920er-Jahre. Gegenwärtig gibt es in Israel etwa 260 derartige Kommunen² mit ca. 115.000 Bewohnern (100 bis 2.000 pro Siedlung).

Die Kibbutzim – heißt es in der Einleitung zu einem 1982 erschienenen Suhrkamp-Band mit dem Titel „Das Kibbutz-Modell“ – „stellen eines der bestuntersuchten Gesellschaftssysteme der Erde dar“ (HEINSOHN 1982, S. 7). Entsprechende Forschungsvorhaben wurden weltweit überwiegend von jüdischen Wissenschaftlern getragen. Eine Ausnahme bildete dabei die „alte“ Bundesrepublik, wo sich mit diesem Thema fast ausschließlich Wissenschaftler nicht-jüdischer Herkunft beschäftigten. Nach dem von Deutschland verursachten Holocaust war und ist ihr Interesse vom Bemühen um eine objektive Auseinandersetzung mit der Geschichte des jüdischen Volkes bestimmt. Eine führende Rolle spielten dabei Erziehungswissenschaftler wie LUDWIG LIEGLE (Tübingen), der Nestor der deutschen Kibbutzforschung, und MARIA FÖLLING-ALBERS (Regensburg).

2 „Gdud“ versus „Kvutza“

Die deutschsprachige Literatur, sofern sie auch auf die *Geschichte* der Kibbutzbewegung eingeht, konzentrierte sich verständlicherweise auf die Darstellung des Mainstream der Genese der jüdischen Kollektivsiedlungen in Palästina, die mit der zweiten Alija eingesetzt hatte. Kaum berücksichtigt wurde bisher der von Gruppen der *dritten Alija* (1919–1923) Ende 1920 gegründete „Gdud“, der erst in jüngster Zeit dank der Bemühungen von WERNER FÖLLING in das Blickfeld der deutschen Kibbutzfreunde gerückt ist (FÖLLING-ALBERS/FÖLLING 2000, S. 44–46).

2 Für Ende 1998 wird die Zahl der Kibbutzim mit 267 angegeben (MADAR/SEELIGMANN 2000, S. 3), für Mitte 2001 mit 260 (PETER DUDZIG, Kibbutzbewegung am Ende. ARD, Welt-Spiegel, 10.06.2001).

Der „Gdud ha'avoda“ mit zunächst ca. 40 Angehörigen (Kibuc včera ... 1998, S. 17) entwickelte sich, so die Einschätzung des israelischen Historikers M. NAOR (1998, S. 127), „zur fortschrittlichsten Kraft innerhalb der jüdischen Arbeiterbewegung Palästinas und zum Brennpunkt revolutionärer Ideen“. Die mehrheitlich aus Russland stammenden (BENARI 1934, S. 56) „Gdudniki“, die vorerst noch auf eine feste Ansiedlung verzichtet hatten, lebten in kleinen Gruppen aus 12 bis 13 Personen, die zusammen arbeiteten und einen Delegierten in einen gemeinsamen Rat, das Leitungsorgan der Arbeitslegion, schickten (ebd., S. 54). Sie übernahmen verschiedene Aufträge in den Bereichen Landwirtschaft, Industrie, Straßen-, Bahnstrecken-, Hafen- und Wohnungsbau. So wurden die ersten Gebäude der Hebräischen Universität in Jerusalem von „Gdudniki“ errichtet (NEAR 1992, S. 73 f.). „Anfangs nur als Zusammenschluß zur effizienteren Arbeitsbeschaffung sowie als genossenschaftliche Vereinigung zur Senkung der Lebenshaltungskosten gedacht“ (FÖLLING-ALBERS/FÖLLING 2000, S.44), verfolgten die Angehörigen des „Gdud“ die Idee einer *einzigsten großen Kommune* mit verschiedenen Wirtschaftszweigen, die weit größer als die Kvutzot sein und zum Kristallisationskern einer zukünftigem sozialistischen Gesellschaft der Juden in Palästina werden sollte (MEIER-CRONEMEYER 1969, S. 132).

Bereits Ende 1921 kam es jedoch durch Personen aus dem Umfeld der Kvutzot, die sich dem „Gdud“ angeschlossen hatten, zur Gründung zweier Kibbutzim, was zu Spannungen innerhalb der Bewegung und 1923 auch zu Abspaltungen eines Teils der Kibbutzmitglieder von der Arbeitslegion führte. Derartige, von „Verbitterung, Feindseligkeit und Haß“ (MERCHAV 1972, S. 58 f.) geprägte ideologische Auseinandersetzungen sowie die schwierige soziale und wirtschaftliche Lage in Palästina mit einer hohen Zahl von Arbeitslosen bewirkten schließlich, dass der linke Flügel der Legion (195 Mitglieder) im Dezember 1926 ausgeschlossen wurde (MERCHAV 1972, S. 58; NEAR 1992, S. 143). Die zu jenem Zeitpunkt 294 Mitglieder umfassende Mehrheit (NEAR 1992, S. 143) schloss sich Ende 1929 dem neu gegründeten Verband „Kibbutz me'uchad“ (Vereinigter Kibbutz) an (NAOR 1998, S. 144).

Die israelische Historikerin ANITA SHAPIRA, die in ihrem Buch „Visions in Conflict“ (1990) auch der Geschichte des „Gdud“ nachgeht³, weist darauf hin, dass die Gründer der Kvutzot wie generell die Siedler der *zweiten Alija* vom Scheitern der Russischen Revolution von 1905 geprägt waren. Dagegen

3 Auf diese Publikation wurde ich von D.J. PENSLAR (Toronto) hingewiesen. Für die Übersetzung der hier wiedergegebenen Zitate bedanke ich mich bei SHIFRA KUPERMAN (Basel) und HANNA SALOMON (Frankfurt a.M.).

pfl egten die Angehörigen der jüngeren Generation, die mit der *dritten Alija* ins Land kamen, darunter auch die Mitglieder der Arbeitslegion, das Ethos der erfolgreichen Oktoberrevolution von 1917 und hatten somit auch ein anderes Verhältnis zur Sowjetunion. Ziel der Vertreter beider Flügel des „Gdud“ war eine sozialistische Revolution in Palästina. Doch während die Legion nach Auffassung der Linken an der Spitze der Arbeiterbewegung stehen und die Revolution auf politischem Wege herbeiführen sollte, strebten die Rechten zunächst eine zahlenmäßige Vergrößerung der Legion und damit deren Stärkung an (NEAR 1992, S. 141).

Etwa jeder Vierte der 1926 ausgeschlossenen Linken, die sich vom Zionismus losgesagt hatten, übersiedelte – beginnend mit dem Jahr 1928 – in mehreren Gruppen in „ihre russische Heimat, das Land der Revolution per se“ (SHAPIRA 1990, S. 200). Nach Auffassung des westdeutschen Kibbutzforschers HERMANN MEIER-CRONEMEYER (1969, S. 132) handelte es sich dabei um „die Führungsgruppe des Gdud“. Angesichts des „immer stärker werdenden Unmuts über die Zukunftschancen des Zionismus“ (AM-SHALEM 1961, S. 13) sowie „unter dem Eindruck der Aussichtslosigkeit, in Palästina ein sozialistisches Leben zu organisieren“, hatten sich die linken „Legionäre“ bei der sowjetischen Regierung nach der Möglichkeit ihrer Niederlassung in einem der neuen jüdischen Siedlungsgebiete der UdSSR erkundigt und eine positive Antwort erhalten (HELLER 1931, S. 308). Infolge der Wirtschaftskrise in Palästina waren 1927/1928 im Unterschied zu den vorangehenden und folgenden Jahren mehr Juden aus- als eingewandert (NAOR 1998, S. 144, 149).

Anführer des linken Flügels der Legion sowie Initiator der Rückkehraktion in die Sowjetunion war der aus „Kleinrussland“, der heutigen Ukraine, stammende ehemalige Mathematikstudent MENDEL ELKIND (russ. Mendel' [Mena-chem] Solomonovič El'kind), geb. 1897 in der Stadt Berislav, Gouvernement Cherson. Dabei handelte es sich zweifellos um eine bemerkenswerte Persönlichkeit. Ehemalige Mitglieder des „Gdud“ charakterisierten ihn als „tatkräftigen, aufrichtigen und selbstlosen Menschen“ von „überragendem Intellekt“, „großen analytischen Fähigkeiten und Überzeugungskraft“, sie nannten ihn „unseren Trotzki“ (AM-SHALEM 1961, S. 12–13). In einer Stellungnahme zum Manuskript dieses Beitrags weist der israelische Historiker JAKOV GUREN vom Forschungs- und Dokumentationszentrum der Vereinigten Kibbutzbewegung Yad Tabenkin darauf hin, dass ELKIND im Vergleich zu den anderen Führern der Arbeiter- und der Kibbutzbewegung in Palästina auf dem Gebiet der Politik und der Ökonomie jedoch nur über ein begrenztes Wissen verfügt und sich unter jenen deshalb als Outsider gefühlt habe. Der israelische Historiker und Kibbutzforscher HENRY NEAR bezeichnet ELKIND als „a brilliant

organizer“ (NEAR 1992, S. 140) und betont, dass es sich nicht eindeutig bestimmen lasse, wann dieser Kommunist geworden sei. So könne dessen Insistieren auf den Rechten der Antizionisten innerhalb des „Gdud“ „das Ergebnis von Naivität oder Schlauheit (the result of naïvety or of cunning)“ gewesen sein (ebd., S. 142). Es gilt jedoch festzuhalten, dass ELKIND niemals Mitglied der Kommunistischen Partei war. Unmittelbar vor der Abreise aus Palästina hatte er auf die Frage seiner Schwester RAJA: „Sag mal, Mendel, bist Du wirklich Kommunist?“, Folgendes geantwortet: „Ein Parteimitglied muss sich gemäß der von oben befohlenen Linie verhalten. Ich kann Befehlen von oben nicht gehorchen, ich kann nur meinem Gewissen folgen. Ich war niemals Mitglied der Kommunistischen Partei.“ (AM-SHALEM 1961, S. 17) Ähnlich äußerte sich der Präsident der Bank von Israel, DAVID HOROWITZ, ein ehemaliges Mitglied des „Gdud“: „Elkind war ein Mann der Kommune, aber kein Kommunist. Der Kommunismus war für ihn allein das Mittel, um die kollektive Lebensweise innerhalb der Kommune zu verwirklichen.“ (Ebd.)

3 Das sowjetische jüdische Siedlungswerk

Die Rückkehr der linken „Gdudniki“ in ihre inzwischen „sowjetisierte“ Heimat erfolgte zu einem Zeitpunkt, als die UdSSR bereits seit einigen Jahren eine planmäßige, zentral gesteuerte Politik der Ansiedlung von Juden auf dem Land betrieb, d.h. deren Umsiedlung aus den traditionellen Wohngebieten – mit dem „Schetl“ – innerhalb der westlichen Gouvernements von der Ostsee bis zum Schwarzen Meer. In diesem „Jüdischen Ansiedlungsrayon“ des Russischen Reiches hatte sich nur ein ganz geringer Teil der dort konzentrierten jüdischen Bevölkerung in der Landwirtschaft betätigt. Bereits unmittelbar nach dem Oktoberumsturz (1917) war versucht worden, die „jüdischen Massen“ in Kommunen und Artels auf dem Land anzusiedeln. Das Artel stellte eine Art Kolchose dar, bei der sich der Boden, die Wirtschaftsgebäude, das tote Inventar und das Zugvieh in gemeinsamem Besitz befanden.

Eine planmäßige „Agrarisierung“ von Juden begann jedoch erst nach der 1924 erfolgten Gründung des „Komitees zur Förderung der Bodenbewirtschaftung werktätiger Juden beim Präsidium des Nationalitätensowjets des Zentralen Exekutivkomitees der UdSSR“ (Komitet po zemel'nomu ustrojstvu trudjaščichsja evreev pri Prezidiuma Soveta National'nostej CIK SSSR, „Komzet“) sowie im Jahr darauf der „Allunionsgesellschaft zur Förderung der Bodenbewirtschaftung werktätiger Juden in der UdSSR“ (Vsesojuznoe obš-

čestvo po zemel'nomu ustrojstvu trudjaščichsja evreev v SSSR; „Ozet“ – in der deutschsprachigen sowjetischen Literatur auch: jüdisches Siedlungswerk). Eine bedeutende Rolle bei dieser Ansiedlungskampagne spielte „Agro-Joint“. Dabei handelte es sich um eine von wohlhabenden Juden in den USA, die den Zionismus ablehnten, unterstützte Tochtergesellschaft des American Jewish Joint Distribution Committee (PENSLAR 2000, S. 344), die sich – in enger Kooperation mit „Komzet“ – der Förderung der jüdischen Bodenbewirtschaftung zunächst in der Ukraine, doch ab 1926 vor allem auf der Krim verschrieben hatte, wo ihr ein Teil der hierfür ausgewiesenen Parzellen zur eigenverantwortlichen Nutzung und Besiedlung überlassen worden war. Die Unterstützung von „Agro-Joint“ schloss neben regelmäßigen Zahlungen an die sowjetischen Partnerorganisationen auch die Lieferung von Saatgut und Technik (Traktoren, Lastwagen, Mähdrescher etc.) ein.

„Komzet“ hatte es sich zur Aufgabe gemacht, im Verlauf von zehn Jahren 100.000 jüdische Familien in eigens hierfür zu erschließenden Regionen anzusiedeln (BATURINSKI 1929, S. 618). Schwerpunkte dieses Projekts zum Aufbau nationaler jüdischer Rayons waren zunächst Weißrussland, die Ukraine, die Krim und der Nordkaukasus, ab 1928 jedoch gezielt Birobidschan im Fernen Osten.

Zur Unterstützung der Arbeit von „Ozet“ wurden innerhalb der Sowjetunion sowie im Ausland regionale Gesellschaften gegründet, so auch in Deutschland. Die Berliner Zweigstelle veröffentlichte im Frühjahr 1928 eine Broschüre mit Informationsbeiträgen sowjetischer Autoren sowie Stellungnahmen prominenter Persönlichkeiten aus Deutschland zur jüdischen Bodenbewirtschaftung in der UdSSR, darunter PAUL OESTREICH und GUSTAV WYNEKEN (LEONID 1928): „Auf eigener Scholle. Das jüdische Siedlungswerk in der Sowjet-Union. Eine Denkschrift. Herausgegeben vom Initiativ-Komitee zur Unterstützung der jüdischen Siedlungen in der Sowjet-Union“. Außerdem wurde eine deutsch untertitelte Fassung des „Ozet“-Films „Evrei na zemle“ (Juden auf eigener Scholle) erstellt. Auf Vorschlag des Präsidiums des Zentralen „Ozet“-Vorstands vom 6. März 1928 waren Buch und Film unter den Exponaten der jüdischen Abteilung des sowjetischen Pavillons auf der Internationalen Presse-Ausstellung in Köln vertreten (GARF, 9498-1-40, Bl. 23 Rück.) und kamen in der Folgezeit auch auf Informationsveranstaltungen mit deutschen und sowjetischen Gastrednern zum Einsatz.

Im Rahmen der hier vorgelegten Untersuchung konnten die „Ozet“-Zeitschrift „Tribuna evrejskoj sovetskoj obščestvennosti“ (Tribüne der jüdischen sowjetischen öffentlichen Meinung), die Evpatorijaer Tageszeitung „Kollektivist“ sowie die für ausländische Wissenschaftler erst im Gefolge des

„August-Putsches“ (1991) zugänglich gewordenen Archive von „Komzet“, „Ozet“ und „Agro-Joint“ ausgewertet werden. Benutzernachweise in den entsprechenden Aktenbeständen, die sich in den Staatsarchiven der Russischen Föderation (GARF) in Moskau bzw. der Autonomen Republik Krim (GAARK) in Simferopol' befinden, erlauben den Schluss, dass das sowjetische jüdische Siedlungswerk der 20er-/30er-Jahre (das seinerzeit auch außerhalb der UdSSR als ein Gegenmodell zur zionistischen Kolonisierung „Erez Israels“ propagiert wurde und in der bürgerlichen Presse entsprechende Beachtung fand) wie auch die damals erfolgte Remigration einer Gruppe von „Palästinensern“ von der Forschung bis in die jüngste Zeit ignoriert wurde.⁴ In einem Beitrag über „Die jüdische Umsiedlung auf die Krim im graphischen Werk M. Ch. Goršmans“ weist die Autorin, ELENA ITKINA (1994, S. 44), ganz zu Recht darauf hin, dass in den seit den 1960er-Jahren in der UdSSR und ihren Nachfolgestaaten erschienenen Büchern über die Krim und generell die Ukraine, zu der die Halbinsel seit 1954 gehört, diese Thematik mit keinem Wort erwähnt wird.⁵ Die Aufarbeitung derartiger Fragestellungen war im Gefolge der antisemitischen Kampagnen der späten Stalinzeit für die *sowjetische* Forschung tabu. So wurde auch die entsprechende Literatur aus der Vorkriegszeit in wissenschaftlichen Bibliotheken unter Verschluss gehalten und durfte in Nachschlagewerken bis zum Ende der UdSSR nicht angezeigt werden. Das betrifft z.B. die bereits erwähnte, 1927–1937 in Moskau erschienene Zeitschrift „Tribuna“, die in der maßgeblichen sowjetischen Periodika-Bibliographie „Periodičeskaja pečat' SSSR 1917–1949“ (Moskva, 1963) nicht nachgewiesen wird. Die anhaltende Abstinenz *israelischer* Historiker bezüglich der Rückkehrer aus Palästina lässt sich eigentlich nur damit erklären, dass

4 Inzwischen zeichnet sich bezüglich der Erforschung des Projekts der „Agrarisierung“ der sowjetischen Juden jedoch eine Wende ab: So schrieb der israelische Historiker JONATHAN DEKEL-CHEN auf der Grundlage der Ergebnisse eines Forschungsaufenthaltes in Moskau und auf der Krim (im Jahre 2000) zu diesem Thema eine Dissertation (DEKEL-CHEN, J.: *Shopkeepers and Peddlers into Soviet Farmers: Jewish Agricultural Colonization in Crimea and Southern Ukraine, 1924–1941*. Ph.D. Dissertation, Brandeis University, 2001) und publizierte seither eine Reihe von Artikeln (z.B. „Jewish Agricultural Colonists, 1927–1945“. In: *Jews in Eastern Europe*, 3, no.46 (2001), S. 34–58; „An Unlikely Triangle: Philanthropists, Commissars, and American Statesmanship Meet in Soviet Crimes, 1922–37“. In: *Diplomatic History*, 27, no.3 (July 2003), S. 353–376; „Farmers, Philanthropists, and Soviet Authority in Rural Crimea and Southern Ukraine, 1923–1941“. In: *Kritika. Explorations in Russian and Eurasian History*, 4, no.4 (2003), S. 1–37.

5 Auf den Beitrag von E. ITKINA wies mich A.M. GORŠMAN (Moskau), ein Sohn des Künstlers, hin.

es sich bei diesen gewissermaßen um Abtrünnige vom Projekt Zionismus handelte, die keine weitere Beachtung verdienen.

4 In geheimer Mission in Moskau

Diese „Linksabweichler“, die in „Erez Israel“ vornehmlich in Steinbrüchen und auf Baustellen gearbeitet hatten, konnten sich auf die geplante landwirtschaftliche Tätigkeit in der UdSSR seit Ende 1926 noch in einer entsprechenden Siedlung des „Gdud“ vorbereiten (CAGB RF, 155578, Bl. 11).

Als erster verließ M. ELKIND Palästina, und zwar im August 1927 (ebd.). In Moskau verhandelte er über die geplante Remigration seiner Anhänger in die UdSSR nicht nur mit den für die Umsiedlung der jüdischen Bevölkerung zuständigen sowjetischen Dienststellen, sondern führte darüber auch mit einem Vertreter der Nahost-Abteilung des Exekutivkomitees der Dritten – Kommunistischen – Internationale (Komintern) geheime Gespräche. Letzteres geht aus einem Vermerk auf einem – im Komintern-Archiv aufbewahrten, von der Forschung bisher jedoch nicht beachteten – „Bericht des ZK-Mitglieds des Gdud-Avoda (linker Flügel) M. El'kind“, adressiert an das Sekretariat der Nahost-Abteilung, vom 13. September 1927 hervor (RGASPI, 495-81-64, Bl. 1).

In diesem acht eng beschriebene Seiten umfassenden Dokument (ebd., Bl. 3–6 Rücks.) charakterisiert der Autor die linke Fraktion der Arbeitslegion als „einen Verband von Kommunen städtischer und landwirtschaftlicher Arbeiter“ („vier kommunale Gruppen mit insgesamt 250 Personen“), der sich als Teil der „kollektivistischen Bewegung“ der jüdischen Arbeiter Palästinas versteht. Mit Hilfe dieses „Berichts“ wollte ELKIND ganz offensichtlich Verbündete „im Lager der Komintern“ finden. Dabei kommt er auch auf unterschiedliche Auffassungen bezüglich der Einschätzung der innenpolitischen Lage durch den „Gdud“ und die damals im Untergrund tätige Palästinensische Kommunistische Partei (PKP), die offizielle Vertreterin des Mandatsgebiets in der Dritten Internationale, zu sprechen und bezeichnet es als „unbedingt erforderlich, dass die Komintern uns als eine ihr freundschaftlich verbundene politische Arbeitergruppierung akzeptiert“. Im Grunde genommen wollte ELKIND damit die Anerkennung der Arbeitslegion als Partner oder sogar als Sektion der Komintern erreichen. Letzteres war jedoch insofern ausgeschlossen, als die Kommunistische Internationale per definitionem einen territorialen und keinen nationalen Parteienverbund darstellte.

Der zu jenem Zeitpunkt bereits gefasste Plan der Übersiedlung in die UdSSR (die entsprechende Entscheidung war im August 1927 und damit unmittelbar vor ELKINDs Abreise nach Moskau gefallen; SHAPIRA 1990, S. 200 f.) wird in diesem „Bericht“ mit keinem Wort erwähnt. Davon ist jedoch im nicht datierten Antwortschreiben die Rede, von dem sich ein Durchschlag im Komintern-Archiv befindet (RGASPI, 495-81-64, Bl. 1). In diesem Brief wird ELKIND vor allem wegen seines Festhaltens am Zionismus sowie seiner Distanz zur PKP kritisiert. In einer handschriftlichen Erläuterung auf demselben Dokument, die das Datum 1. Oktober 1927 trägt, heißt es, „der ‚Bericht‘ des Gdud-Avoda“ solle im Grunde genommen bezwecken, „Land für die eigenen Übersiedler in die UdSSR zu erhalten“ (ebd.). Diesem Kommentar lässt sich entnehmen, dass ELKIND bereits vor der Niederschrift seines „Berichts“ bzw. parallel dazu Gespräche mit der Komintern geführt hatte.

Im Sommer 1926 war ELKIND übrigens, und zwar im Rahmen einer Delegation jüdischer Arbeiter aus Palästina, bereits einmal in der sowjetischen Hauptstadt gewesen (CAGB RF, Bl. 11; Gespräch des Verf. mit Èjli Èl'kind; Moskau, 18.10.2002). Dabei handelte es sich zweifelsfrei um jene von H. NEAR (1992, S. 143) erwähnte „Abordnung des Gdud nach Sowjetrußland, deren Mitglieder den Vorschlag unterbreiteten, der Gdud könne im Falle einer sowjetischen Unterstützung des Zionismus sowjetische militärische Interessen in Palästina vertreten“. Dieser Versuch, eine Zustimmung der UdSSR zur Auswanderung von Juden nach Palästina zu erhalten, blieb allerdings erfolglos. ELKIND hatte bereits damals geheime Gespräche im Exekutivkomitee der Komintern geführt und diesem Mitte Mai 1926 ein detailliertes, wohlwollend aufgenommenes „Memorandum“ zur Situation des „Gdud“ vorgelegt, in dem u.a. um die Entsendung von Fachleuten, einschließlich Erziehern, aus Versuchs- und Mustereinrichtungen des Landwirtschaftskommissariats der UdSSR nach Palästina gebeten wird (RGASPI, 495-81-64, Bl. 2).

Die drei Personen umfassende Delegation des „Gdud“ findet auch in einem mit Fotos aus Familienbesitz illustrierten Beitrag über ELKIND Erwähnung, der 1961 in einer Zeitschrift der Kibbutzbewegung erschien und ganz offensichtlich auf Informationen von dessen Witwe zurückgeht. Dort heißt es, jedes Delegationsmitglied habe während des Aufenthaltes in der UdSSR eigene Interessen verfolgt: Einer von ihnen, B. MECHONAJ, habe seine Kameraden angeblich „gleich nach der Ankunft verlassen“ und ein Studium an einer sowjetischen Hochschule aufgenommen; der zweite, I. SHOCHAT, habe versucht, mit Vertretern der Regierung der UdSSR zwecks materieller Unterstützung der palästinensischen militärischen Untergrundorganisation „Hagana“ Kontakt aufzunehmen, während sich der dritte, M. ELKIND, seinerseits

„mit der Leitung der Nahost-Abteilung des Komitees [muss heißen: der Komintern; G.H.] getroffen habe“. In dem Beitrag wird ausdrücklich darauf hingewiesen, dass die drei Delegierten von den wahren Plänen ihrer beiden Kollegen keine konkrete Vorstellung gehabt hätten (AM-SHALEM 1961, S. 13), was wohl den Tatsachen entsprach. Doch die Behauptung, der bildungshungrige MECHONAJ habe seine Kameraden „gleich nach der Ankunft verlassen“, muss man ins Reich der Legende verweisen. Zumindest trägt das von ELKIND Mitte Mai 1926 in Moskau zu Papier gebrachte „Memorandum“ die Unterschriften aller drei Delegierten (RGASPI, 495-81-46, Bl. 42–49, hier: Bl. 49). Der oben zitierte Beitrag von AM-SHALEM mit der verballhornten Kontaktadresse „Leitung der Nahost-Abteilung des Komitees“ wird in entsprechenden israelischen Publikationen übrigens nicht zitiert, und so überrascht es nicht, dass ELKINDs Komintern-Verbindungen und damit sein zweigleisiges Vorgehen bei den Verhandlungen in Moskau der Forschung bisher nicht bekannt waren.

Am 3. Februar 1927, somit noch vor ELKINDs zweiter Reise in die Sowjetunion, hatte sich das Präsidium des Zentralen „Ozet“-Vorstands mit einem „Antrag der palästinensischen Organisation ‚Agru‘“ befasst, einer „Gesellschaft zur Unterstützung der jüdischen Bodenbewirtschaftung in der UdSSR“ (RUBŠTEJN 1927). Dabei ging es um Amtshilfe „bei der Entsendung einer Delegation palästinensischer jüdischer Arbeiter und Kolonisten in die UdSSR zum Kennenlernen der jüdischen Kolonisation daselbst“ sowie „bei der Organisation von 2–3 Pioniergruppen aus palästinensischen Arbeitern und ehemaligen ‚Halutzim‘ [zionistischen Pionieren, insbesondere der landwirtschaftlichen Erschließungsarbeit; G.H.] mit dem Ziel der Gründung von Musterkollektiven in der Ukraine, dem Nördlichen Kaukasus, auf der Krim usw.“ Laut Protokoll dieser Sitzung wurde beschlossen: 1. „Im Falle der Organisation einer solchen Delegation auf Initiative und auf Kosten der palästinensischen Arbeiter und Kollektivisten: diese – entsprechend ihrer Bitte – bei der Beschaffung von Einreisevisa der Sowjetischen Regierung und der Ermöglichung eines allseitigen Sich-vertraut-machens mit der neuen jüdischen Bodenbewirtschaftung in der UdSSR zu unterstützen.“ 2. „Im Falle der Organisation einer Pioniergruppe aus ehemaligen Sowjetischen Staatsbürgern in Palästina: diese Gruppe dahingehend zu unterstützen, bei der Sowjetischen Regierung die Erlaubnis zu erhalten, ihre Sowjetische Staatsbürgerschaft zu erneuern und in ihre Heimat zurückzukehren.“ (GARF, 9438-1-35, Bl. 50 f.) Der dem Tagungsordnungspunkt zugrunde liegende Antrag der palästinensischen „Ozet“-Dependance „Agru“ befindet sich nicht in den Akten; es kann jedoch davon ausgegangen werden, dass ihm ein entsprechendes Gesuch

M. ELKINDs zugrunde lag, den man ja mit seinen Kampfgefährten damals (Dezember 1926) gerade aus der Legion ausgeschlossen hatte. Dies wäre eine indirekte Bestätigung der bereits zitierten Mitteilung von O. HELLER (1931, S. 308), die abtrünnige „Gdud“-Gruppe selbst habe seinerzeit um die Möglichkeit ihrer Remigration in die UdSSR nachgesucht. Allerdings war diese Aktion zweifellos ganz im Sinne der sowjetischen Regierung. So bezeichnet A. SHAPIRA (1990, S. 201) die Übersiedlung der Gruppe als eine „erfolgreiche propagandistische Operation“, mit der pro-zionistischen Tendenzen unter der halutzisch orientierten jüdischen Jugend in der UdSSR wirksam Einhalt geboten werden sollte.

5 Auf der Suche nach einem geeigneten Terrain

Ein Beweis für ELKINDs Aufenthalt in Moskau im Winter 1927/28 liegt in Form einer von ihm handschriftlich erstellten Liste mit den Namen von 84 Personen zur Übersiedlung auf die Krim vor. Das ganz offensichtlich für die Visa-Erteilung bestimmte Dokument mit der Überschrift „Liste der Mitglieder der palästinensischen Übersiedlergruppe zur Ansiedlung auf der Parzelle Nr. 13 des Rayons Evpatorija“, unterzeichnet vom „Bevollmächtigten der Gruppe M. El'kind“, trägt das Datum „Moskau, 13.2.1928“ (GARF, 7541-1-234, Bl. 19).⁶ Die Hafenstadt Evpatorija war übrigens der Ausgangspunkt seiner im Juli 1919 „aus zionistischer Überzeugung“ erfolgten illegalen Emigration nach Palästina gewesen (CAGB RF, 155578, Bl. 8). Die dem jüdischen Siedlungswerk aus staatlichen Ländereien („Fonds“, enteignetem Großgrundbesitz) überlassenen Parzellen lagen im Steppengebiet der nördlichen Krim und mussten für eine intensivere Bewirtschaftung durch Bohrung artesischer Brunnen und die Errichtung von Behausungen für Mensch und Tier erst erschlossen werden.

Das ELKIND als Standort der geplanten landwirtschaftlichen Kommune zugewiesene Terrain befand sich übrigens in einem – nicht von Juden bewohnten – *tatarischen Siedlungsgebiet* (Ajdar-Gaziner Dorfsowjet). In die multinationalen Autonomen Sozialistischen Sowjetrepublik Krim lebten die Tataren überwiegend auf dem Land. Die 1925 begonnene innersowjetische Umsiedlung von Juden, der in den Rayons auf der Krim eine Bestandsaufnahme be-

⁶ Die Parzelle Nr. 13 des Rayons Evpatorija war „Komzet“ im Jahre 1927 zur Bewirtschaftung überlassen worden (GARF, 6541-1-381, Bl. 95).

reits vorhandener jüdischer Siedlungen (Artels, Kommunen) vorausging, war – wie erst in jüngster Zeit durch Publikationen in der Simferopol'er Zeitschrift „Kultura narodov Pričernomor'ja“ (Die Kultur der Völker der Anrainerstaaten des Schwarzen Meeres) bekannt wurde – auf entschiedenen Widerstand der dortigen Regierungsorgane gestoßen. Diese verwiesen auf den Eigenbedarf an Land für die „Binnenumsiedlung unserer Bevölkerung der Krim, die sich in Gebirgen und Wäldern befindet“, sahen in der forcierten Umsiedlung von Juden aber auch eine Gefährdung des traditionellen, von Tataren dominierten Nationalitätengefüges ihrer Republik und waren diesbezüglich – letztlich allerdings erfolglos – wiederholt in Moskau vorstellig geworden. Ihr „Rädelsführer“, der Vorsitzende des Zentralen Exekutivkomitees der Krim Beli Ibraimov, sowie weitere tatarische Politiker wurden im Januar 1928 verhaftet, wegen angeblich krimineller Vergehen vor Gericht gestellt (23.–28. April j. Js.), zum Tode verurteilt und erschossen (CHOVANCEV 2001, S. 151; BROŠEVAN 2001, S. 3–6).

Verknüpft mit dem jüdischen Siedlungswerk sowie der Gründung jüdischer Artels und Kommunen auf der Krim ist die Ausweisung der bereits unmittelbar nach dem Oktoberumsturz enteigneten früheren Gutsbesitzer und Großgrundbesitzer. Sofern diese noch auf ihren Höfen lebten, wurden sie Mitte der 1920er-Jahre auf Grund einer entsprechenden Verfügung des Zentralen Exekutivkomitees der UdSSR vom Territorium der Krim-ASSR in Arbeitslager im Norden und Osten des Landes deportiert. Die entsprechende, von der Forschung bisher nicht beachtete Problematik lässt sich Akten des Evpatorijaer Rayon-Exekutivkomitees entnehmen, die vom Verfasser – auf der Suche nach dem Namen des Vorbesitzers jenes Gutshofes, den man den „Palästinensern“ zugewiesen hatte – eingesehen werden konnten. Da sich der „parteilose“ ELKIND in den Jahren 1929–1930 auch als Lokalpolitiker betätigte (Wahl in das 29-köpfige Rayon-Exekutivkomitee von Evpatorija) (GAARK, 1058-4-480, Bl. 207), können ihm die damals erfolgten „Maßnahmen zur Liquidierung des Kulakentums“, d.h. der Verbannung mittlerer und reicher Bauern „vom Territorium der Krim“, nicht entgangen sein, zumal gegenüber der Parteizelle der von ihm geleiteten Kommune der Vorwurf erhoben wurde, sie habe nichts dagegen unternommen, dass man einem nach Sibirien deportierten und illegal auf die Krim zurückgekehrten (dem Namen nach russischen oder ukrainischen) Bauern, der Parteimitglied war, Unterschlupf gewährte.

Eine maßgebliche Rolle bei der Lösung der territorialen Frage wie überhaupt bezüglich der Entwicklung der von ELKIND organisierten Kollektivwirtschaft hatte, laut Zeugnis seines Sohnes ĖJLI (Gespräch mit dem Verf.; Mos-

kau, 28.09.2002), der damalige „Komzet“-Bevollmächtigte für die Krim, Ju. V. Gol'de, gespielt. Bemerkenswert ist, dass ELKINDs Liste wenige Tage nach der Entscheidung von „Komzet“ (und unmittelbar danach auch der Zustimmung von „Ozet“) für die künftige schwerpunktmäßige Förderung des Großprojekts Birobidschan entstanden ist, das dann am 28. März 1928 durch eine Verordnung des Präsidiums des Zentralen Exekutivkomitees der UdSSR bestätigt wurde (BATURINSKI 1929, S. 631). Die bis zu diesem Zeitpunkt organisatorisch und finanziell vorrangig unterstützten jüdischen Siedlungsgebiete, so auch auf der Krim, verloren damit in den folgenden Jahren zunehmend an Bedeutung. Schließlich wurde „Komzet“ am 9. Juli 1933, ebenfalls durch eine Verordnung des Präsidiums des Zentralen Exekutivkomitees der UdSSR, angewiesen, alle seine Aktivitäten ab sofort in den Fernen Osten zu verlegen (ITKINA 1994, S. 48).

6 Die Übersiedlung der „Gruppe Elkind“

Am 1. August 1928 veröffentlichte die Zeitschrift „Tribuna“ unter der Überschrift „Aus Palästina in die UdSSR“ die folgende Meldung: „In Odessa traf die palästinensische Kommune Gdud ha-avoda ein, der zur Ansiedlung die Parzelle Nr. 13 im Rayon Evpatorija zugewiesen worden war. Da die Kommune völlig mittellos ankam, erteilte der Zentrale Vorstand von OZET telegrafisch die Anweisung, ihr bis zur ersten Ernte einen Kredit zu gewähren. Die Kommune besteht aus 27 Familien.“ (V central'nom ... 1928)

Diese Verlautbarung erweckt den Eindruck, dass die Übersiedler gemeinsam in die UdSSR gekommen waren. In den damaligen Zeitungen lässt sich darüber jedoch nichts finden – die Rückkehr der Gruppe erfolgte unbemerkt von der Öffentlichkeit. Aus Archivdokumenten geht hervor, dass sich auf der für die geplante Kommune vorgesehenen Parzelle zunächst (ab Ende Februar/Anfang März 1928) eine dreiköpfige „Arbeitsbrigade“ niedergelassen hatte, der auch ELKIND angehörte. Dieses Vorauskommando traf entsprechende Vorbereitungen für die Ankunft ihrer Kameraden aus Palästina, die, wie einem Schreiben ELKINDs vom 6. März j.Js. an den „Komzet“-Bevollmächtigten in Simferopol' zu entnehmen ist, bereits „im Laufe des Monats April“ erwartet wurden (GAARK, 515-1-82, Bl. 71–72). Auf Grund von Visa-Problemen verzögerte sich die Einreise jedoch. So war den „Palästinensern“ bei einem Zwischenaufenthalt in Konstantinopel im dortigen Sowjetischen Generalkonsulat – entgegen einer Zusicherung des Volkskommissariats für Aus-

wärtige Angelegenheiten gegenüber „Komzet“ in Moskau – nicht die Staatsangehörigkeit der UdSSR erneuert, sondern nur ein Besuchsvisum ausgestellt worden (ebd., 77, Bl. 80).

In der Ausgabe der Zeitschrift „Tribuna“ vom 15. Juli 1928 ist innerhalb einer Information des Bevollmächtigten des Evpatorijaer Büros des Zentralen „Ozet“-Vorstands, A.G. TEMKIN, von einer „Kommune (aus Palästina) im Umfang von 27 Personen“ die Rede, die sich auf der Parzelle Nr. 13 angesiedelt habe (TEMKIN 1928). Dies korrespondiert mit entsprechenden Daten im frühesten bisher bekannten Archivdokument mit Angaben zur Wirtschaft der neu gegründeten Kommune – einem Bericht des Agronomen M.M. REJN vom 5. November 1928 über „Die Ergebnisse der Aktivitäten von OZET auf dem Gebiet der Schafzucht im Rayon Evpatorija“ (Stand: 1. Oktober), dem man entnehmen kann, dass die „Palästinenser-Kommune“ zusammen mit vier weiteren Übersiedlerkolonien dieser Region zunächst als Betrieb zur Schafzucht bestimmt worden war. Hier ist die Zahl der Mitglieder mit 27 (und die der Schafe mit 403 Muttertieren plus 100 Lämmer) angegeben (GARF, 7541-1-234, Bl. 14).

Die Angaben „Zahl der Mitglieder – 27“ und „Anzahl der Familien – 27“ bezüglich der Ausgangsgruppe der Kommune auf Parzelle Nr. 13 finden sich z.T. in ein und demselben Dokument (GAARK, 1058-4-738, Bl. 149, 131), während eine Anfrage des Zentralen „Komzet“ an dessen Krimer Vertretung vom 22.11.1928 nach der Zahl der *Familien*, die bereits auf der genannten Parzelle ansässig sind, wie folgt beantwortet wurde: „25 Mitglieder und 3 Kinder“ (GAARK, 515-1-82, Bl. 87). Daraus lässt sich schließen, dass es sich bei den Übersiedlern aus Palästina fast ausschließlich um Junggesellen gehandelt hatte und somit die Zahl der Mitglieder und der Familien weitgehend identisch war. Außerdem ist dabei zu beachten, dass sich die sowjetischen Übersiedlerstatistiken in jener Zeit generell auf Familien, die Meldungen der Remigrantenkommune jedoch auf Personen beziehen.

Am 15. September 1928 hatte die „Tribuna“ berichtet, dass den Übersiedlern aus dem Fond der Krimer „Ozet“ 1.300 ha Land für den Aufbau einer landwirtschaftlichen Kommune zur Verfügung gestellt worden sei. Dabei handele es sich um Angehörige eines „kommunistischen Arbeiterkollektivs im Umfang von 70 Personen“. „Sie alle“, heißt es in dem Artikel, „hatten 7–8 Jahre in Palästina gelebt, jedoch die Hoffnung aufgegeben, sich dort einigermaßen etablieren zu können, und kommen nun in Gruppen in die UdSSR zurück.“ (I.K. 1928). Dasselbe Heft der Zeitschrift (S. 9) enthält auch erstmals ein Foto der „Siedlung der palästinensischen Remigranten (Parzelle Nr. 13, Rayon Evpatorija auf der Krim)“. Ihr Name wird dabei aber noch nicht er-

wähnt. Die Aufnahme zeigt eine Gruppe von fünf Personen in der Einfahrt zu einem Gutshof.

Detaillierte Informationen über die organisatorischen und wirtschaftlichen Grundlagen der Kommune enthält ein Artikel von ELKIND (irrtümlich gezeichnet mit „M. Èl'kin“!), der im Juli 1929, genau ein Jahr nach dem Eintreffen der ersten Siedler auf der Krim, in der „Tribuna“ erschien. Auf Grund der Tatsache, dass ELKINDS „Protector“ GOL'DE, wie aus dem Impressum der Zeitschrift hervorgeht, im Dezember 1928 als neu ernannter Stellvertretender Vorsitzender des Zentralen Vorstands von „Ozet“ in deren Redaktionskollegium eingetreten war, ist davon auszugehen, dass dieser Beitrag auf GOL'DES Initiative hin oder aber mit dessen Unterstützung publiziert wurde.

In ELKINDS Artikel wird auch, und zwar gleich in der Überschrift, erstmals in der „Tribuna“ der Name der Kommune erwähnt – „Voja Nova“ (ÈL'KIN 1929); dabei handelt es sich um eine Slawisierung der Esperantoform „Vojo Nova“ (russ. Novyj byt; Neues Leben), so die dokumentarisch, darunter auch in Form von Stempel und Siegel, belegte (GARF, 7541-1-234, Bl. 11, 14) Eigenbezeichnung der Siedlung. Andere, in der Literatur anzutreffende, nicht korrekte Namensformen: „Via Nova“ (MERCHAV 1972, S. 58), „Vita Nova“ (NEAR 1992, S. 143).

In der Literatur (PENSLAR 2000, S. 350) wird die Frage aufgeworfen, warum die Kommune keinen jiddischen oder hebräischen Namen hatte, wie seinerzeit zahlreiche andere jüdische Siedlungen in der UdSSR. Nicht unerheblich für die Namenswahl war zweifellos der Umstand, dass im Februar 1928 die erste halutzische Landkommune auf der Krim, „Tel Haj“ (gegr. 1922), aus politischen Gründen „liquidiert“ und an deren Ort eine Kommune namens „Oktjabr“ (Oktoberrevolution) gegründet worden war. Dies geschah im Rahmen der Verfolgung der (zionistisch orientierten) halutzischen Bewegung in der UdSSR, worüber die nichtsovietische jüdische Presse seinerzeit voller Empörung berichtet hatte. All das wird ELKIND und seinen Mitstreitern bekannt gewesen sein und sie veranlasst haben, sich für eine neutrale Benennung ihrer Siedlung zu entscheiden. In diesem Zusammenhang kann man A. SHAPIRA (1990, S. 201) zustimmen, wenn sie schreibt: „Eine russische oder jiddische Bezeichnung wollten sie nicht, und der Kommune einen Namen in Ivrit zu geben, konnten sie nicht“. Wörtlich heißt es in ELKINDS Artikel in der Zeitschrift „Tribuna“ über „Vojo Nova“:

„Die Kommune wurde vor einem Jahr auf der Parzelle Nr. 13 des Rayons Evpatorija von Rückkehrern aus Palästina gegründet, ehemaligen Mitgliedern des ‚Gdud Avoda‘ (einer großen palästinensischen Kommune mit 600–700 Mitgliedern). Zum gegenwärtigen Zeitpunkt hat die Kommune 75 Bewohner, davon sind 55 Arbeiter und 20 Kinder.“ (ÈL'KIN 1929)

Im Verlauf jenes ersten Jahres hatten die Remigranten, worauf in dem Artikel ausführlich eingegangen wird, eine effektive Landwirtschaft aufgebaut und dabei auch an den Besonderheiten ihrer früheren Lebensweise festgehalten. Voller Stolz vermerkt M. ĖL'KIN:

„Die große Mehrheit der Mitglieder der Kommune sind altgediente Kommunarden mit einer fünf- bis achtjährigen Arbeitspraxis in einer Kommune (in Palästina), die über Erfahrungen in organisatorischen Fragen der kollektiven Lebensweise und Routine im kollektiven Arbeiten verfügen.“ (Ebd.)

7 Probleme mit der „massenhaften“ Aufnahme von Neulingen

In ELKINDS ausführlichem Artikel über die erfolgreiche Arbeit von „Vojo Nova“ ist auch davon die Rede, dass die Übersiedler aus Palästina neue Mitglieder anwarben. Im Zusammenhang damit wird betont, man habe es tunlichst vermieden, „sich als Gruppe von ‚Ausländern‘ von der Masse der jüdischen Übersiedler und der Bevölkerung der Umgebung zu isolieren“. Die „Aufnahme neuer Genossen“ sei jedoch nicht „massenhaft“ erfolgt (wie bei der damals gerade forcierten Kollektivierung der Landwirtschaft in der UdSSR), sondern auf Grund eines wohlüberlegten Auswahlverfahrens, entsprechend den Prinzipien des Gemeinschaftslebens; sie wurde, wie der Autor betont, „schrittweise vollzogen, und zwar auf der Basis einer praktischen Überprüfung der Eignung eines jeden Bewerbers für das kollektive Arbeiten und Leben im Verlauf einer Probezeit“ (ĖL'KIN 1929).

Die Ergebnisse des hier angesprochenen Verfahrens zur allmählichen Ergänzung der „palästinensischen“ Ausgangsgruppe spiegeln sich auch in dem relativ langsamen Anstieg der Zahl der Bewohner von „Vojo Nova“ fast bis Ende 1929 wider. So geht aus einem Bericht des „Vorsitzenden des Rats der Kommune M. Ėl'kind“ vom 19. November j. Js. zur Vorlage beim Vertreter von „Komzet“ für die Krim-ASSR hervor, dass es zu diesem Zeitpunkt 74 Mitglieder (42 Männer und 32 Frauen) im Alter von 19 bis 36 Jahren sowie 25 Kinder von 0 bis 6 Jahren gab. Von den Mitgliedern waren 62 Übersiedler aus Palästina, während man die 12 übrigen im Verlauf des Jahres 1929 aus der jüdischen Bevölkerung der Umgebung angeworben hatte (GARF, 7541-1-284, Bl. 96). Wie man einem anderen Dokument entnehmen kann, handelte es sich dabei um mit der Landwirtschaft vertraute Personen sowie um solche, die

den „Palästinensern“ wohl noch aus Russland bekannt gewesen waren (GAARK, 515-1-123, Bl. 51).

Auch in den folgenden Monaten wurde ganz offensichtlich versucht, bei der Aufnahme von Neulingen kein allzu großes Risiko einzugehen. So sandte der Vorsitzende des Rates der Kommune ELKIND Anfang August 1929 an den inzwischen zum „Komzet“-Vorsitzenden für die Krim ASSR avancierten A.G. TEMKIN eine Liste mit den Namen von neun „Mitgliedern unserer Kommune, die sich noch in Palästina befinden und kein Visum haben. Wir benötigen sie dringend zur Ergänzung des Personalbestands der Kommune zu Beginn der Arbeitssaison 1929/30.“ (Ebd., Bl. 44) In den Akten befindet sich auch eine entsprechende Anforderung des Verantwortlichen Sekretärs der Komzet-Zentrale, I.V. TEUMIN, vom 3. Februar 1930, gerichtet an die Visa-Abteilung des Volkskommissariats für Auswärtige Angelegenheiten der UdSSR (ebd., Bl. 169). Dem Brief ist eine Aufstellung mit den Namen von zehn weiteren aus Palästina erwarteten Nachzögern beigelegt: „Liste von Mitgliedern der Kommune ‚Vojo Nova‘, die in die UdSSR übersiedeln wollen“⁷ (ebd., Bl. 170) und von denen die meisten – laut Zeugnis von ĖJLI ĖL’KIND sowie der Tochter zweier Kommunarden, DINA FRIDMAN, gegenüber dem Verfasser (Gespräch in Moskau, 20.10.2002) – ganz offensichtlich auch übergesiedelt sind. Im Sommer 1929 kam auch ELKINDS Frau MARIJA (MIRJAM; 1899–1969) mit ihren beiden Söhnen URI und ĖJLI in die UdSSR – sie fuhren auf einem sowjetischen Schiff von Jaffa nach Odessa (ĖJLI EL’KIND gegenüber dem Verf., 12.03.2003).

Trotz dieser Verstärkung durch zusätzliche „Palästinenser“ konnte nicht verhindert werden, dass der weitere Ausbau der Wirtschaft (Schafzucht, Geflügelhaltung, Milchwirtschaft, Anbau von Getreide, Gemüse und Wein) im Jahr 1930 zu einer „massenhaften“ Aufnahme von Übersiedlern aus den westlichen Regionen der UdSSR führte (GARF, 7541-1-420, Bl. 106). Dies versuchte die Leitung von „Vojo Nova“ durch die Entsendung von Beauftragten in die Herkunftsgebiete zwecks Anwerbung geeigneter Kandidaten vor Ort zu steuern (GAARK, 515-1-123, Bl. 37–38).

Ein Großteil der „Vojo Nova“ zugewiesenen bzw. angeworbenen Neulinge verließ die Kommune jedoch schon wieder nach kurzer Zeit. Nicht zuletzt auch auf Grund dieser „Selbstregulierung“ konnten die Spezifika jener Gemeinschaft, so paradox das klingen mag, zunächst noch bewahrt werden.

7 Entgegen dieser Behauptung wurde erst die auf der Krim gegründete Kommune „Vojo Nova“ genannt.

8 „Vojo Nova“ im Strudel der Kollektivierung der sowjetischen Landwirtschaft

Bereits zum Zeitpunkt der Niederschrift von ELKINDs Artikel für die „Tribuna“ (Sommer 1929) war „Vojo Nova“ von Delegationen aus verschiedenen Regionen der UdSSR besucht worden, die sich über die jüdischen Kollektivsiedlungen auf der Krim informieren wollten und dabei vom vergesellschafteten Leben sowie von der prosperierenden Wirtschaft der „Palästinenser-Kommune“ beeindruckt waren. Der Aufbau von „Vojo Nova“ fiel jedoch in eine Zeit, als die Landwirtschaft in der UdSSR bereits Kurs auf die zwangsweise Kollektivierung und damit auf eine Pervertierung des auf Freiwilligkeit und allgemeiner Egalität beruhenden Kommunegedankens genommen hatte.

So erfuhr das in „Vojo Nova“ praktizierte System der Organisation der Arbeit, des Alltags und der Erziehung, verglichen mit dem „Gdud“ bzw. den Kibbutzim, unter den Bedingungen der sowjetischen Wirklichkeit zwar einige Veränderungen, doch an den grundlegenden Prinzipien konnten die Kommunarden zunächst noch festhalten. So wurde für die geleistete Arbeit kein Lohn gezahlt, die Effektivität der Arbeit jedes einzelnen wurde nicht überprüft (GARF, 7541-1-284, Bl. 14), und es gab auch nicht die für Kolchosen charakteristische strikte Aufteilung der Arbeitskräfte in Brigaden mit entsprechenden Gruppenleitern (Brigadieren). „Jeder gibt der Kommune das, wozu er fähig ist“, heißt es in einem Pressebericht; „und jeder Kommunarde erhält das, was sein Existenzminimum sicherstellt.“ (TOMILIN 1930)

Auch im ersten Halbjahr 1930, als die „Kompaktkollektivierung“ der sowjetischen Landwirtschaft ihren Höhepunkt erreichte und die privaten Höfe faktisch liquidiert wurden, gelang es „Vojo Nova“, noch Züge seiner Eigenständigkeit zu bewahren. Als „vorbildlich für die Bauern in der Umgebung“, heißt es in einem bereits zitierten Artikel mit der Überschrift „Ein lebendiger Agitator“ in der „Tribuna“, „erweist sich folgende Tatsache: Die Frauen in der Kommune sind von der Sorge um den familiären Haushalt völlig freigestellt. Um die Kinder in der Kommune kümmern sich Kinderfrauen und Erzieherinnen, die aus dem Kreis der Mitglieder der Kommune hierfür ausgewählt wurden. Für die Kinder ist das schönste Gebäude bestimmt.“ (Ebd.) Wie in den Kibbutzim waren diese vom ersten Tag an im Säuglingsheim und später im Kinderhaus untergebracht (GARF, 7541-1-284, Bl. 15), wo sie mit Gleichaltrigen gemeinsam aufwuchsen. In sowjetischen landwirtschaftlichen Kommunen oblagen dagegen sowohl die Kinderbetreuung als auch die Essenzubereitung und das Wäschewaschen gewöhnlich den einzelnen Familien selbst, d.h. den Ehefrauen.

Auf Veranlassung des Krimer „Ozet“ wurde „Vojo Nova“ am 30. April 1930 von einer neunköpfigen „Arbeiterdelegation aus Fabriken und Betrieben“ der Region inspiziert. Im Protokoll dieser Begehung heißt es, dass „die jüdische Kommune in der Entwicklung und Stabilisierung ihrer Wirtschaft seit dem Beginn ihrer Gründung, d.h. von 1928 bis heute, Erfolge und Errungenschaften“ zu verzeichnen habe. Die seinerzeit zugewiesenen 1.300 ha Land (verteilt auf 40 Felder) waren zu diesem Zeitpunkt auf 6.000 ha erweitert worden, die man wie folgt nutzte: 1.100 ha für Sommersaaten, 430 ha für Herbstsaaten, 100 ha für Hackfrüchte, 1.200 ha als gepflügte Brache und das übrige Land als Weiden, wobei in dem Protokoll unterstrichen wird, dass die Kommune in erster Linie *Tierhaltung* betrieb. Besonders beeindruckt waren die Arbeiterdelegierten von der modernen, aus Amerika „importierten“ Milchwirtschaft auf der Grundlage der Silage-Fütterung. Gab es bei der Gründung von „Vojo Nova“ nur sechs Rinder, so verfügte die Kommune inzwischen über 100 Milchkühe und 57 Kälber (GARF, 7541-1-284, Bl. 44). Mit Milch und Milchprodukten sowie Gemüse wurden bereits seit 1929 die in der Nachbarschaft gelegenen Kurorte Evpatorija und Saki sowie die Krim-Hauptstadt Simferopol' beliefert (ĖL'KIN; GARF, 7541-1-284, Bl. 44 Rücks.). Nach der 1930 erfolgten Eingliederung in das Kolchos-System (GARF, 7541-1-284, Bl. 44) unterlag „Vojo Nova“ wie auch die anderen Kollektivwirtschaften der Ablieferungspflicht. Im Gegenzug wurde die Kommune mit Industriewaren beliefert (GARF, 9498-1-384, Bl. 12).

Über Spezifika der Organisation der Arbeit in „Vojo Nova“ und ihre Kompensation heißt es in dem Protokoll der Arbeiterdelegation:

„Die Organisation der Arbeit erfolgt in der Kommune nach dem Arbeitsbereichssystem, d.h. die Arbeitsteilung ermöglicht den Mitarbeitern der Kommune, ihre Kenntnisse in einem der Wirtschaftszweige zu vertiefen. ... Der Arbeitslohn der Kommunemitglieder besteht nicht aus Geld, sondern aus Naturalien, veranschlagt mit 2 Rubel und 20 Kopeken [pro Kopf und Tag; G.H.], einschließlich Zahlungen für Versicherungen, den Unterhalt chronisch Kranker sowie Urlaub.“ (GARF, 7541-1-284, Bl. 44–44 Rücks.)

Der aktuelle „Personalbestand“ wird dabei mit 160 angegeben (ebd., Bl.44).

Angesichts der bei der Inspektion festgestellten Mängel – zu wenig Wohnraum und Stallungen, zu kleiner Speisesaal und zu kleines Kinderhaus, kein Klubraum und kein Dampfbad – wenden sich die Autoren des Berichts abschließend wie folgt mit einem Appell an „Ozet“:

„Die Arbeiterdelegation, die sich davon überzeugen konnte, dass die Kommune große Perspektiven bei der Schaffung einer Musterwirtschaft hat, die in ihren Reihen über tatkräftige, der Arbeit ergebene Menschen verfügt, was einen der wichtigsten Faktoren ihres Erfolgs darstellt, verdient außerordentliche Beachtung nicht nur von seiten interessierter Institutionen, sondern auch der Öffentlichkeit.“ (Ebd., Bl. 44 Rücks.)

Diese „außerordentliche Beachtung“, die sich schon bald einstellte, sollte allerdings unerwartete Folgen haben.

Ein anschauliches Bild von der Lage der Kommune im Sommer 1930 vermittelt der österreichische marxistische Journalist OTTO HELLER in seiner Analyse des „Judenproblems“ und dessen „Lösung durch den Sozialismus“ – also nicht in Palästina, sondern in der UdSSR. In dieser deutschsprachigen Publikation heißt es wörtlich:

Die Remigranten aus Palästina – „55 Leute (sie brachten zwanzig entzückende Kinder mit)“ – „warben für ihre Kommune 100 Neukolonisten an, um von den jüdischen Massen der Krim nicht isoliert zu sein. Das Verhältnis zwischen den Rückwanderern und den Neukolonisten war nicht immer ein gutes, auch jetzt noch ist eine gewisse Scheidung zwischen den zwei Gruppen zu beobachten.“ Nach „anfänglichen großen Schwierigkeiten“ nähme die Wirtschaft der Kommune nun jedoch einen „raschen Aufschwung“. „Größtes Mißfallen“ bei dem Berichterstatter erregten die „Baulichkeiten“ sowie deren Möblierung. „Hingegen war der Zustand des Kinderheims ein ausgezeichneter. Die Kinder sind dort, da es sich um eine Kommune handelt, sobald die erste [die] Stillperiode[,] vorbei ist, dauernd untergebracht. Die Mütter halten abwechselnd Pflegerinnendienst, außerdem haben sie selbstverständlich jeden Tag ausreichend Möglichkeit, ihre Kinder zu besuchen oder die größeren zu sich zu holen. Es zeigte sich gerade in Woja (!) Nowa, wie wohlthätig diese Art von Lebensorganisation ist. Während die Eltern schwer arbeiten, die Unterkünfte noch beengt sind und jene Sauberkeit unter den Erwachsenen noch nicht herrschen kann, die notwendig wäre, sind die Kinder all diesen Schwierigkeiten und Fährlichkeiten entrückt. Sie sind sauber, leben abseits von allen Sorgen und Nöten ihr Kinderdasein, sind aber doch schon auf das engste verbunden mit der Gesamtheit. Sie spielen, lernen, sie erhalten auch eine viel bessere Verpflegung als die Erwachsenen. Ich habe nicht gehört, dass sich eine einzige Mutter über diesen Zustand, der ja die Aufhebung der überkommenen Form der Familie bedeutet, auch nur im leisesten beklagt hätte.“ (HELLER 1931, S. 308 f.)⁸

9 Die Kommune wird eingehend untersucht

Die entscheidenden Veränderungen in „Vojo Nova“, die langfristig zur Liquidierung des Status einer Kommune führten, erfolgten im Herbst 1930. Auslösendes Moment für die Obrigkeit, sich mit dieser ungewöhnlichen Gemeinschaft näher zu beschäftigen, waren die Ergebnisse der Überprüfung durch einen ihrer Geldgeber, den bereits erwähnten „Agro-Joint“. Auf Veranlassung der Krimer Vertretung von „Komzet“ hatte ein Inspektor dieser ame-

8 Den Hinweis auf diese Publikation verdanke ich REINHARD LÖHMANN (Marburg).

rikanischen Gesellschaft, M.I. ABKIN, im Zeitraum 27. bis 31. August 1930 „Vojo Nova“ einer gründlichen Revision unterzogen. In dessen Untersuchungsbericht wird u.a. beanstandet, dass „es keine erfahrenen technischen Leiter gibt. Die Kommune verfügt über eine riesige Nutzfläche von 5.000 ha und benötigt erfahrene und keine dilettantischen Leiter“ (GARF, 7541-1-420, Bl. 30). Beanstandet wird jedoch in erster Linie, dass man für die Kommunarden keinen Arbeitslohn eingeführt habe und die Arbeit nicht nach Kategorien bewertet werde. Stattdessen erfolge eine pauschale „Festsetzung des Lohnes mit 1 Rubel 50 Kopeken pro Tag, unabhängig vom Charakter der ausgeführten Arbeit“. Diese Summe werde aber nicht an die Mitglieder ausbezahlt oder ihnen gutgeschrieben, sondern tauche nur in der Buchführung auf, um die Rentabilität des Betriebs in den einzelnen Wirtschaftsbereichen zu beweisen (ebd.). Eine solche Praxis – so das Resümee des Inspektors einer Organisation, deren Führer alles Sozialistische mit Argwohn betrachteten (PENSLAR 2000, S. 343) – „nimmt den Kommunarden den Antrieb zur Arbeit und führt zur Fluktuation“ (GARF, 7541-1-420, Bl. 30) – was sich eigentlich nur auf die seit Ende 1929 aufgenommenen, im kollektiven Wirtschaften unerfahrenen Übersiedler aus den Städten beziehen kann. Das Protokoll dieser Untersuchung wurde am 20. September 1930 von TEMKIN auch „Vojo Nova“ zugeleitet, verbunden mit der Aufforderung an den Rat der Kommune, die beanstandeten Mängel unverzüglich zu beheben. Als „besonders gravierend und prinzipiell“ wird dabei die Notwendigkeit der „richtigen Organisation der Arbeit“ bezeichnet (ebd., Bl. 17).

Schon bald nach der Revision durch den Inspektor von „Agro-Joint“ wurde „Vojo Nova“ – gemäß einer Entscheidung des Evpatorijaer Rayonkomitees der Kommunistischen Partei – von einer vierköpfigen Expertenkommission unter Leitung des Oberinstruktors des lokalen Kolchos-Verbandes, G.P. ŠABANOV, vom 4. bis zum 8. Oktober 1930 eingehend untersucht. Das Protokoll dieser Inspektion enthält zunächst detaillierte Angaben zur geographischen Lage der Kommune („28 km östlich von der Rayon-Hauptstadt Evpatorija und 14 km nördlich von dem Kurort Saki in dem Dorf Ozgul, Ajdar-Gazyner Dorfsowjet“), zu ihrer personellen Zusammensetzung sowie zur Fluktuation der Bewohner im Verlauf der vorangegangenen Monate. Dazu heißt es im Einzelnen:

„Am 1. Juli 1930 bestand die Kommune aus 178 Mitgliedern, wobei die Zahl der Esser 213 Personen betrug. Zum Zeitpunkt der Untersuchung hat die Kommune 139 Mitglieder bzw. 174 Esser. ... Gemäß ihrem Familienstand verteilen sich die Mitglieder der Kommune wie folgt: 18 Familien, 72 Junggesellen. ... In überwältigender Mehrheit besteht die Kommune aus Mitgliedern im Alter von bis zu 30 Jahren ... Bei den Nicht-

Arbeitsfähigen handelt es sich in der Mehrzahl um Kinder im Alter bis zu 7 Jahren, wobei Heranwachsende und Kinder von 8 bis 18 Jahren überhaupt nicht vertreten sind.“ (GARF, 7541-1-420, Bl. 106)

Zusätzlich zu den Rindern, Schafen und Hühnern hatte sich die Kommune inzwischen, wenn zunächst auch nur für den Eigenbedarf, *Schweine* zugelegt, woraus sich, wie die Inspektoren ausführen, „aus politischen und ökonomischen Überlegungen“ sowie „unter strikter Zurückweisung religiöser Vorurteile“ ein neuer, prosperierender Wirtschaftszweig entwickeln sollte (ebd., Bl. 114).

Zu den Organen der Kommune-Verwaltung – Rat der Kommune, Vorstand der Kommune und Revisionskommission – wird in dem Untersuchungsbericht vom Oktober 1930 kritisch angemerkt: „Die gesamte Leitung der Tätigkeit der Kommune liegt ausschließlich in den Händen des Vorsitzenden des Vorstands der Kommune. Die führende Rolle von Rat bzw. Vorstand bei der Leitung und Orientierung der wirtschaftlichen Tätigkeit der Kommune ist nicht erkennbar. Alle Entscheidungen des Rats und des Vorstands der Kommune beschränken sich auf die Genehmigung unbedeutender, begrenzter praktischer Probleme wie z.B.: Auswahl der Leiter von Arbeitsbereichen, Vergabe einzelner Aufträge an Mitglieder des Rats und einzelne Kommunemitglieder u.a. Die Prüfung grundsätzlicher Fragen der Orientierung der Tätigkeit der Kommune und der entscheidenden Reglements für die Bereiche der Wirtschaft in einem beliebigen Zeitabschnitt oder der Richtung einer beliebigen ökonomischen oder politischen Kampagne obliegt weder dem Vorstand noch dem Rat.“ (GARF, 7541-1-420, Bl. 107)

Auf die hier anklingende „Allmacht“ des Kommunegründers und -leiters ELKIND kommt der Untersuchungsbericht im Zusammenhang mit den Ausführungen über die Organisation der Arbeit noch einmal zurück. Dort heißt es:

„In allen Bereichen der Wirtschaft ist die Arbeit falsch organisiert, und der Einsatz der Arbeitskräfte erfolgt unrationell. Die Verwaltung der Kommunarden sowie der Kompensierung für die Arbeit ohne Berücksichtigung ihrer Qualität, Quantität und der Qualifikation für sie führt bei den Kommunarden dazu, dass sie sich für die geleistete Arbeit nicht verantwortlich fühlen. Das Bestreben der Kommunarden, lediglich Aufgaben zu erledigen, ohne eigene Initiativen und ohne offene gesunde Kritik an den Aktivitäten des Vorstands, hat zu einer Konzentration aller wirtschaftlichen Fäden der Kommune in den Händen allein des Vorsitzenden der Kommune geführt. ...

Andererseits wird durch die völlige Konzentration des Wirtschaftslebens in den Händen allein des Vorsitzenden des Rats der Kommune jedwede Initiative von Seiten nicht nur gewöhnlicher Kommunarden, sondern sogar der Mitglieder von Rat und Vorstand der Kommune gelähmt. Eine Kommune, bei der es sich um die höchste Form eines sozialistischen landwirtschaftlichen Betriebs handelt, sollte fortwährend Kader von Organisatoren und Leitern für Übersiedler- und andere Kolchosen schmieden.“ (Ebd., Bl. 116 f.)

In Zusammenhang mit der in „Vojo Nova“ konstatierten „schwachen Arbeit der Organe des Kommuneevorstands bei der Regulierung des Wachstums und der Stabilisierung der Wirtschaft“ hielt die Untersuchungskommission es für „unbedingt erforderlich, in den Kommuneevorstand umgehend mindestens drei mit der Landwirtschaft vertraute 25-Tausender aufzunehmen“ (ebd., Bl. 119). Dabei handelte es sich um „Bestarbeiter“ aus den Industriezentren der UdSSR, die seit Anfang 1930 auf Weisung der Partei zur Übernahme von Leitungsfunktionen in die Kolchosen geschickt wurden.⁹

Ausführlich widmet sich der Untersuchungsbericht jenen Problemen, die sich aus der überstürzten „Auffüllung“ von „Vojo Nova“ im Verlauf der vorangehenden Monate ergeben hatten. Die dabei angesprochenen Aspekte verdeutlichen das Bemühen der Kommunarden um eine selbständige Weiterentwicklung ihrer auf eigener Arbeit und Gleichheit begründeten kollektiven Siedlung und, verbunden damit, deren Festhalten an dem in Palästina eingeschlagenen Weg des Aufbaus einer „nationalen jüdischen Heimstätte“ in nuce mit Hebräisch (*Ivrit*) und nicht Jiddisch als Umgangssprache.¹⁰ Das in dem Bericht auch erwähnte „wirtschaftliche Wachstum der Kommune“ durch ständige „Zuführung neuer Arbeitskräfte aus dem Kreis der Übersiedler“ wird dagegen kaum im Sinne ELKINDS und seiner Mitstreiter gewesen sein. Dazu heißt es in dem Bericht:

„Die Kommune ‚Vojo Nova‘ unterscheidet sich von anderen durch ihre Zusammensetzung; sie besteht aus jungen, tatkräftigen Kommunarden, die 1928 die Ebenen Palästinas verlassen hatten und in die UdSSR gekommen waren, um mit eigenen Händen eine sozialistische Wirtschaft aufzubauen. Die idealistische Orientierung der Kommunarden hatte Einfluss auf alle wirtschaftlichen Maßnahmen bis hin zu der Weigerung, zum Leistungsprinzip überzugehen, weil man befürchtete, damit das immer noch geltende Prinzip der Gleichheit zu verletzen. Als die Kommunarden mit dem Aufbau ihrer Wirtschaft be-

9 Laut Beschluss des Novemberplenums (1929) der VKP(B) sollten das 25.000 Personen sein; faktisch betrug ihre Gesamtzahl jedoch 27.600 (*Sovetskij enciklopedičeskij slovar*. Moskva 1990, S. 365).

10 Bei der ersten sowjetischen Volkszählung von 1926 hatten 73 % der insgesamt 2.399.973 Personen umfassenden jüdischen Bevölkerung der UdSSR Jiddisch als Umgangssprache angegeben (*Tribuna* [Moskva], 1928, Nr. 8, S. 9).

gannen, waren sie ganz von dem Wunsch erfüllt, den landwirtschaftlichen Betrieb ausschließlich durch eigene Arbeit voranzubringen. Da ein wirtschaftliches Wachstum der Kommune jedoch ohne Zuführung neuer Arbeitskräfte aus dem Kreis der Übersiedler nicht vorstellbar ist, zumal die Kommune selbst nicht über genügend Arbeitskräfte verfügt, erwies sich der Kontakt der neuen Übersiedler zu den alten Kommunarden, der ein behutsames und wohlüberlegtes Vorgehen erfordert, in der Praxis als schwierig. Die neuen Übersiedler hielten der in der Kommune bestehenden Ordnung aus einer ganzen Reihe von Gründen nicht stand, und nach kurzer Zeit verließen sie die Kommune ohne jedes Bedauern. Die Anwerbung ausschließlich junger Übersiedler durch die Kommune und Komzet hat sich in der Praxis nicht bewährt, und das Bemühen der Kommune um mehr Arbeitskräfte ohne zu versorgende Kinder erwies sich als lebensfremd, da die Mehrzahl der eingetroffenen jungen Leute es in der Kommune nicht lange aushielt.“ (Ebd., Bl. 117)

Für den „hohen Prozentsatz an Abgängern unter den neuen Übersiedlern in der Kommune (ca. 60 %)“ wird „eine ganze Reihe sozialer und alltagsbedingter Ursachen“ verantwortlich gemacht: 1. „das anomale gegenseitige Verhältnis zwischen alten und jungen Kommunarden, was durch das völlige Fehlen einer breit angelegten Kulturarbeit unter ihnen, aber auch durch die Abschotung und zugleich den Zusammenhalt der alten Kommunarden bedingt ist“; 2. „die geringe bzw. sogar völlig fehlende Teilnahme des Vorstands der Kommune und der Gesamtheit der Kommunarden am Prozess der Gewöhnung der neuen Übersiedler an die landwirtschaftliche Arbeit, im Erweisen praktischer Hilfe ihnen gegenüber bei der Überwindung von Schwierigkeiten auf dem neuen Weg der Produktion“; 3. „die vorgeschriebene 3–5-monatige Probezeit bis zur Aufnahme eines neuen Übersiedlers als Vollmitglied der Kommune“, was „Antagonismus und Ungleichheit unter den Kommunarden bewirkt“; 4. „die Unterhaltung untereinander auf Hebräisch in Gegenwart der neuen Übersiedler, die diese Sprache nicht verstehen“, was bei letzteren „zu Unzufriedenheit und Misstrauen führt“ und „natürlich von fehlender Achtung und fehlendem kameradschaftlichen Umgang von Seiten der alten Kommunarden gegenüber den neuen Übersiedlern zeugt“¹¹; 5. „das Fehlen des Prinzips der Staffelung der Einkünfte entsprechend dem Merkmal der Produktionsarbeit sowie der Entzug jedweder Kompensation für die Arbeit der Kommunarden“, was „erfordert, Entbehrungen zu ertragen, vor denen der neue

11 Die Forderung, „diese Genossen sollten zunächst einmal ihre Unterhaltung auf Hebräisch (reč na dr.-evrejskom jazyke) abschaffen“, hatte bereits ein „Pate“ der Kommune, der jüdische Schriftsteller E. DOBRUŠIN (1953 im Gulag umgekommen) während eines Besuchs von „Vojo Nova“ als Begleiter einer Moskauer Luftwaffenbrigade im Juni 1929 gestellt (GARF, 7541-1-284, Bl. 15, 23).

Übersiedler zurückschreckt und auf die er sich nicht einlassen will“; 6. „die vielfältigen Möglichkeiten des Einsatzes junger Leute in der Industrie“, die „den Übersiedler von den schwierigen und anomalen Bedingungen des Verbleibens in der Kommune befreien“ (ebd., Bl. 118).

Und weiter heißt es in dem Untersuchungsbericht: „Ganz entscheidend“ für die Überwindung dieser Schwierigkeiten sei „der unverzügliche Übergang der Kommune zum Leistungsprinzip, das die Qualität, die Quantität der Arbeit und die Qualifikation für diese berücksichtigt. Die Nivellierung der Bedürfnisse der Kommunarden, unabhängig von der Qualität und der Quantität ihrer Arbeit, erweist sich in der gegenwärtigen Etappe der Errichtung von Kolchosen als schädlich, was zum Verfall der Arbeitsdisziplin und zu einer niedrigen Produktivität der Arbeit führt. Zwecks künftigen gesunden Wachstums der Kommune durch Aufnahme neuer Übersiedler ist dem Vorstand der Kommune vorzuschlagen, eine erzieherische Arbeit unter den Kommunarden in Bezug auf einen behutsamen und kameradschaftlichen Umgang mit den neuen Mitgliedern der Kommune durchzuführen und auf diese Weise die oben aufgezeigten Unzulänglichkeiten zu überwinden.“ (Ebd.)

So überrascht es nicht, dass in der Rubrik „Schlussfolgerungen und Vorschläge“ „Komzet“ empfohlen wird, die weitere Komplettierung der Kommune in erster Linie durch *Übersiedler mit Familien* vorzunehmen, während man der Administration von „Vojo Nova“ dringend nahe legt, unverzüglich Arbeitslohn einzuführen, und zwar auf der Grundlage der – bereits in einer anderen landwirtschaftlichen Kommune der Region praktizierten (M.P. 1930) – „fünfstufigen Tariftabelle mit der Korrelation 1:2“, aber auch „die Probezeit für neue Übersiedler abzuschaffen, die in der Praxis zu deren Ausbeutung geführt hat – einem Verstoß gegen die Arbeitsgesetze und einer direkten Abweichung von der Politik der Partei sowie einer künstlichen Verzögerung des Wachstums der Organisierung von Kolchosen“ (GARF, 7541-1-420, Bl. 122).

Eine besonders gravierende „Abweichung von der Politik der Partei“ stellte zweifellos auch die dem Untersuchungsbericht zu entnehmende Weigerung der Kommune dar, am *sozialistischen Wettbewerb* teilzunehmen. Dieses 1929, d.h. in der Zeit des 1. Fünfjahrplans und der Kollektivierung der Landwirtschaft, eingeführte Verfahren zur Steigerung der Arbeitsproduktivität (Wettbewerb zwischen einzelnen Abteilungen und Personen sowie ganzen Betrieben) sei in „Vojo Nova“ bisher nicht angewandt worden. Zur Leitung des sozialistischen Wettbewerbs gäbe es dort zwar einen Stab, der jedoch untätig geblieben sei.

In dem Untersuchungsprotokoll wird auch erwähnt, dass es in „Vojo Nova“ sieben Parteimitglieder und 18 Komsomolzen gibt. Angesichts dieser als „unbedeutend“ bezeichneten „Schicht der Parteiangehörigen unter den Kommunarden“ (GARF, 7541-1-420, Bl. 106) ist es nicht verwunderlich, dass sich die Leitung des Evpatorijaer Rayonkomitees der VKP(B) nach dieser von ihm veranlassten Inspektion speziell mit der Arbeit der Parteizelle der „Palästinenser“-Kommune befasst hat. Darüber berichtete der „Kollektivist“ am 4. November 1930 unter der Überschrift „Gegen nationale Abkapselung“. In dem Artikel wird der Parteizelle vorgeworfen, sie sei nicht imstande gewesen, die „Aktivität der Massen“ anzuleiten, habe dem „Antagonismus zwischen den alten Kommunarden und den jungen Übersiedlern“ sowie dem dabei zutage getretenen „nationalen Chauvinismus“ nicht Einhalt geboten und stelle im Grunde genommen eine „nationale jüdische Zelle“ dar. Das Rayonkomitee legt ihr nahe, die nun auf sechs Monate bezifferte Kandidatenzeit wie überhaupt den „Bürokratismus um die Aufnahme neuer Mitglieder unverzüglich abzuschaffen“. Darüber hinaus wird die Parteizelle von „Vojo Nova“ aufgefordert, „sich mit den Übersiedlerkolonien in der Nachbarschaft eng zu verbünden“ und die „kulturell-politische Arbeit unter den Frauen“ voranzubringen. Außerdem mahnt das Rayonkomitee den Übergang zum Leistungsprinzip bei der Entlohnung an (Protiv nacional’noi ... 1930).

10 Die Partei beginnt sich zu interessieren

Auf die „nationale Abkapselung“ der Parteizelle der Kommune „Vojo Nova“ von den sie umgebenden Dörfern kam auch der Vorsitzende des Evpatorijaer Rayonkomitees der VKP(B), D.I. VORONIN, in seinem Referat auf der 17. Rayonparteikonferenz (Mitte November 1930) zu sprechen. Laut Bericht der Zeitung „Kollektivist“ habe dieser im Zusammenhang mit der Beobachtung von „Erscheinungen eines lokalen nationalen Chauvinismus“ „in den deutschen Dörfern und einigen jüdischen Siedlungen“ u.a. ausgeführt, der Sekretär der Parteizelle von „Vojo Nova“, vom Rayonkomitee „auf Anomalitäten in der Arbeit der Zelle aufmerksam gemacht, hatte die Rechtmäßigkeit dieser Hinweise nicht anerkannt und versucht, eine Resolution durchzusetzen, in der das Rayonkomitee der ‚linken‘ Abweichung, der unzureichenden Berücksichtigung nationaler Besonderheiten beschuldigt wurde. Die Versammlung der Zelle hat einen solchen Vorwurf zurückgewiesen“ (Očerednye ... 1930).

In der Diskussion von VORONINS Referat wurde der beschuldigte Parteisekretär der Kommune, A.I. BOBROV, von mehreren Delegierten hart attackiert. Bei BOBROV handelte es sich übrigens weder um einen „Palästinenser“ noch um einen innersowjetischen Übersiedler, sondern um einen Funktionär, den man im Herbst 1929 zum Aufbau einer kommuneeigenen Parteizelle nach „Vojo Nova“ geschickt hatte (GARF, 7541-1-284, Bl. 103).

Die im Zuge der engeren Bindung der landwirtschaftlichen Kollektivwirtschaften an die Partei der Bolschewiki erfolgte Gründung einer Grundorganisation in der Kommune war ganz bestimmt nicht im Sinne des eher anarchistisch orientierten ELKIND. Wie aus den Sitzungsprotokollen dieser Parteizelle hervorgeht, mussten zu deren Gründung erst vier Kommunarden zu Kandidaten der VKP(B) ernannt werden, um die hierfür erforderliche Zahl von acht Parteiangehörigen zu erreichen. Nur bei einem der vier Vollmitglieder handelte es sich um einen ehemaligen „Gdudnik“, bei den anderen beiden um Personen nicht-jüdischer Nationalität aus benachbarten Kolchosen (GAARK, p. 76-1-83, Bl. 73; ebd., 84, Bl. 32–33).¹²

Die Delegierten der Rayonparteikonferenz (November 1930) erhoben den Vorwurf, so die Information darüber im „Kollektivist“, „Vojo Nova“ habe sich der „Auffüllung der Kommune mit Hilfe der dort als Tagelöhner beschäftigten armen Bauern und Landarbeiter anderer Nationalitäten strikt widersetzt“, was BOBROV mit dem Hinweis zu entkräften versuchte, dass „die für Übersiedler bestimmten Kredite dann nicht ordnungsgemäß verwendet würden und die Aufnahme von Bauern, die wirtschaftlich erfahrener sind als die Übersiedler, zu einer Zunahme des Antisemitismus führen könne“. Daraufhin wurde BOBROV geantwortet, „seine Position sei nichts anderes als nationale Borniertheit“, während ein weiterer Redner sich dahingehend äußerte, „Vojo Nova“ habe, indem es bereits drei Jahre lang Lohnarbeiter beschäftige, einen „Pseudo-Kolchos-Weg“ eingeschlagen, sich also den Anordnungen von Staat und Partei widersetzt, und ein dritter Redner die Motive für die Weigerung, „einige Mitglieder anderer Nationalitäten aufzunehmen, die faktisch in der Kommune arbeiten und von ihr auch benötigt werden“, als „völlig inakzeptabel“ bezeichnete. Die Äußerung eines weiteren Delegierten der Evpatorijaer Rayonkonferenz, die Parteizelle von „Vojo Nova“ stehe unter dem „Einfluss nationalistischer zionistischer Elemente“ (Prenija ... 1930), zielte ganz offen-

12 Lt. Rechenschaftsbericht ELKINDs vom 19.11.29 konnte „die Partei- wie auch die KomsoMZelle in der Kommune erst in letzter Zeit organisiert werden, und zwar wegen einer Verzögerung bei der Übernahme von Mitgliedern (!) der Kommunistischen Partei Palästinas in die VKP(B)“ (GARF, 7541-1-284, Bl. 103).

sichtlich auf ELKIND, dessen Position in der Kommune nach drei Monaten Überprüfungen und Angriffen zunehmend gefährdet war.

11 Auf dem Weg zu einer gewöhnlichen Kolchose

So verwundert es nicht, dass „ein Teil der alten Kommunarden“ im Verlauf des Jahres 1931 „Vojo Nova“ verließ (ASIN 1932), darunter auch ELKIND mit seiner Familie. Er selbst hat noch eine Zeitlang in der Kommune gearbeitet, war allerdings bereits Anfang jenes Jahres als Ratsvorsitzender abgelöst worden.

Aus einer Pressenotiz geht hervor, dass „Gen. Èl'kind (Kommune ‚Vojo Nova‘)“ am 12. Februar 1931 auf dem 1. Evpatorijaer Rayonkongress der Kollektivwirtschaften in die *Revisionskommission* des lokalen Kolchosverbands gewählt wurde. Ebenfalls mit der Zuordnung „Vojo Nova“ ist dabei ein Mitglied des *Vorstands* dieses Verbandes, und somit in einer höheren Position als ELKIND, erwähnt, bei dem es sich um dessen Nachfolger handelte – „KAMINSKIJ, ein 25-Tausender“ (Rukovodjaščij sostav ... 1931). Das ergibt sich aus einer am 15. März 1931 veröffentlichten Meldung über den Stand der Erfüllung des Plans der Frühjahrsaussaat in „Vojo Nova“, die mit „Vorsitzender des Rats der Komune Kaminskij“ unterzeichnet ist (KAMINSKIJ 1931). Wie aus einem „Verzeichnis der Vorsitzenden der Vorstände der wichtigsten Kolchosen“ des Rayons Evpatorija, die von der Leitung des Partei-Rayonkomitees am 19. Januar 1931 bestätigt wurde, hervorgeht, hatte die Reduzierung von ELKINDs „Macht“ bereits zu jenem Zeitpunkt begonnen: Bezüglich der „Kommune Voja Nova (!)“ ist dort als einziger von insgesamt sechs Kollektivwirtschaften dem Vorsitzenden (ELKIND) ein Stellvertreter (KAMINSKIJ) zugeordnet (GAARK, p. 76-1-90, Bl. 28).

Die Entscheidung über die Ablösung des parteilosen ELKIND als Ratsvorsitzender fiel am 8. März 1931 auf einer Sitzung der Leitung des Evpatorijaer Rayonkomitees der VKP(B), auf deren Tagesordnung u.a. der folgende Punkt stand: „Über den Vorsitzenden der Kommune ‚Voja Nova (!)““. Der dazu gefasste Beschluss lautete: „Der [Kommunistischen] Fraktion des Rayon-Kolchosverbandes ist vorzuschlagen, den Vorsitzenden der Kommune wegen Untätigkeit und Boykott der Frühjahrsaussaat abzusetzen und die Angelegenheit der Staatsanwaltschaft zu übergeben. Provisorisch ist Gen. Kaminskij als Vorsitzender der Kommune zu bestätigen.“ (GAARK, p. 76-1-100, Bl. 106 f.) Die in dem Parteibeschluss angeführten Verfehlungen waren sicher ein will-

kommener Vorwand, um ELKIND abzusetzen. Im Frühjahr 1931 wurden übrigens, wie aus Archivdokumenten hervorgeht, auch andere Leiter großer Kollektivwirtschaften des Rayons Evpatorija entlassen.

Auch nach der Ernennung von S.G. KAMINSKIJ zum provisorischen Leiter der Kommune gehörte ELKIND, so überraschend das klingen mag, noch eine Zeitlang deren Führungsstab an: Das geht aus einem „Protokoll der Untersuchung der politischen und der ökonomischen Situation der landwirtschaftlichen Übersiedlerkommune ‚Vojonovo (!)‘, durchgeführt entsprechend einer Entscheidung des Rayonkomitees der VKP(B)“, hervor. Diese Revision fand vom 22. bis 24. Mai 1931 statt. Bezüglich der Leitung der Kommune ergibt sich aus dem Protokoll folgendes Bild: Der Posten des Vorsitzenden oblag seit dem 20. März einem gewissen JABLONSKIJ, dessen Stellvertreter war KAMINSKIJ und „Leiter der Produktionsarbeit und der Festlegung der Arbeitsnormen“ – ELKIND (GAARK, p. 515-1-216, Bl. 29).

JABLONSKIJs „Regiment“ war jedoch nur von kurzer Dauer. In dem bereits zitierten Untersuchungsprotokoll heißt es, unmittelbar nach dessen Ankunft in „Vojo Nova“ habe KAMINSKIJ ihn gefragt, wie er hier arbeiten könne, ohne sich in der Landwirtschaft auszukennen. „Die ganze Kommune (vor allem die alten Kommunarden) ist gegen Jablonskij eingestellt.“ (Ebd., Bl. 32) Bereits am 27. Mai berichtete der „Kollektivist“ unter der Überschrift „Eingefleischter Opportunismus in der Praxis der Kommune ‚Vojo Novo (!)““, entsprechend einem Beschluss des Rayonkomitees der VKP(B) sei „die Leitung der Parteizelle sowie der Vorstand der Kommune undiszipliniert“, der Sekretär dieser Zelle, Z. JA. ĚJNGORN (der Nachfolger von BOBROV), und der Vorsitzende der Kommune, JABLONSKIJ, seien „zu entlassen und mit einem Verweis zu bestrafen“ (Machrovjy oportunizm ... 1931). Bei den Neuwahlen in den Grundorganisationen der VKP(B) des Rayons Evpatorija im November 1931 wurde übrigens ein Deutscher aus einer benachbarten Kolchose Sekretär der Parteizelle „Vojo Nova“ – GENRICH (HEINRICH) KARLOVIČ UL'M (ULM), Parteimitglied seit 1930 (GAARK, p. 76-1-96, Bl. 80; p. 76-1-105, Bl. 29–30, 40), der Herkunft nach ganz offensichtlich ein Mennonit.

Auch von den im Verlauf des Jahres 1931 in die Kommune gekommenen Übersiedlern blieb nur eine Minderheit dort – 38 von 155 Junggesellen und 15 von 21 Erwachsenen mit Familie (ASIN 1932), doch in der Folgezeit zeichnete sich eine gewisse Stabilisierung ab, die Zahl der Mitglieder sowie der zu versorgenden „Mittesser“ stieg wieder an. Im Mai 1933 wurden dem Kolchosverband 50 „rund um die Uhr betreute“ Kinder gemeldet (GARF, 9498-1-253, Bl. 18), woraus sich schließen lässt, dass man zu jenem Zeitpunkt noch an deren gemeinsamer Erziehung festhielt. „Vojo Nova“ wurde an

das Stromnetz und später auch das Telefonnetz angeschlossen, und unter V.Š. PUŠINSKI, dem im Sommer 1931 die Leitung der Kommune übertragen worden war, konnte auch erneut eine mustergültige Landwirtschaft mit wachsenden Viehbeständen und überdurchschnittlichen Erträgen betrieben werden. So hieß es am 29. November 1932 im „Kollektivist“, bezüglich der mittleren Milchleistung habe „Vojo Nova“ gerade „das kapitalistische Kanada“ über- und Deutschland eingeholt (MASLENSKIJ u.a. 1932). Dabei hatte man sich natürlich den mehrfach angemahnten Auflagen gebeugt, Leistungslohn und Akkordarbeit eingeführt, die Wirtschaftspläne sowie die Ablieferungspflicht erfüllt und sich rege am sozialistischen Wettbewerb im Pflügen, Säen, Hacken und Ernten beteiligt, worüber die lokalen Zeitungen damals täglich auf der ersten Seite berichteten. Gelegentlich informierte der „Kollektivist“ über Verstöße gegen die „neue sozialistische Lebensweise“ in der Kommune, so am 30. August 1932, als dort ein Leserbriefschreiber namens I. FRIDRICH, ein seit 1931 in „Vojo Nova“ lebender innersowjetischer Übersiedler (GAARK, 515-1-516, Bl. 44), „Gleichmacherei“ aufdeckte – unabhängig von der absolvierten Arbeitsleistung und damit gegen alle Bestimmungen, die den Alltag in den Kolchosen regelten, bekämen die Mitglieder von „Vojo Nova“ keinerlei Lebensmittel ausgehändigt, stattdessen würden dort alle im Speisesaal verpflegt, und „Bestarbeiter“ bekämen keinerlei Sonderrationen wie Brot oder Schafskäse (Konsul'tacija ... 1932). Schließlich wurde „Vojo Nova“ zu einer – nicht mehr ausschließlich von Juden geführten (SHAPIRA 1990, S. 201) – gewöhnlichen sowjetischen Kollektivwirtschaft.

Wann genau die Kommune ihren Status verlor, ließ sich zunächst nicht bestimmen. Auf jeden Fall geschah dies bereits vor 1934, denn in jenem Jahr wird „Vojo Nova“ in Dokumenten und Zeitungsartikeln nur noch als Kolchose bezeichnet. Als ein Indikator für eine solche Zuordnung diente bekanntlich der private Besitz von Vieh. Dieser war den Kommunarden bereits im Jahre 1933 genehmigt worden (GAARK, p. 76-1-109, Bl. 13), doch von dem Recht wurde zu jenem Zeitpunkt wohl wegen fehlender finanzieller Mittel ganz offensichtlich noch kein Gebrauch gemacht (ebd., p. 515-1-286, Bl. 253). Schließlich gelang es doch noch, eine entsprechende Entscheidung der Leitung des Evpatorijaer Rajonkomitees der VKP(B) vom 17. Februar 1934 aufzufinden, in der der Übergang der „Kolchose ‚Vojo-Novo‘ (!) ... zum 1. März auf das Statut eines landwirtschaftlichen Artels“ bestätigt wird (ebd., p. 76-1-130, Bl. 33).

Vom Verfall der einstigen Mustereinrichtung in der zweiten Hälfte der 30er-Jahre zeugt der Redebeitrag des Delegierten von „Vojo Nova“ auf einer

regionalen Konferenz der Kulturarbeiter jüdischer Kolchosen im Jahre 1937. In dem Bericht der Zeitschrift „Tribuna“ wird daraus wie folgt zitiert:

„... der Klubraum der Kolchose war drei Monate lang geschlossen. Geöffnet wurde er erst im Januar, aber er blieb ungeheizt. Dort hatten landwirtschaftliche Kurse und ein Zirkel zur Liquidierung des Analphabetentums stattgefunden. Es gibt eine Anlage zum Vorführen von Tonfilmen, aber keinen Filmvorführer, und so arbeitet sie nur gelegentlich. An Sport verliert man bei uns nicht einmal einen Gedanken. Antireligiöse Propaganda wird nicht durchgeführt. Es gibt keinen Polit-Zirkel. Unser Orchester – das einzige im Bereich des Dorfsowjets – kann nicht spielen, die Instrumente liegen irgendwo herum. Einer der Hauptgründe für den Verfall der Kulturarbeit ist das Fehlen eines festangestellten Kulturarbeiters.“ (Perestroit' kul'tmassovuju rabotu 1937, S. 13)

Im Zweiten Weltkrieg fielen die jüdischen Bewohner der Kolchose, sofern sie nicht in die Rote Armee eingezogen worden waren bzw. fliehen konnten, dem Holocaust zum Opfer (SHAPIRA 1990, S. 203). Nach Kriegsende wurde die Kolchose „Vojo Nova“ vor allem von Russen und Ukrainern neu besiedelt und 1949 in *Dorf Listovoe* (selo Listovoe) umbenannt (GAARK, 3350-20-8, Bl. 24, 51, 80, 81, 103, 104a).

ELKIND selbst durfte bis zur Niederschlagung des gegen ihn von der Staatsanwaltschaft Simferopol' eingeleiteten Verfahrens die Krim nicht verlassen (AM-SHALEM 1961, S.17). In dieser Zeit war er auf Staatsgütern (Sowchosen) in den Rayons Sevastopol' und Simferopol' tätig (CAGB RF, 155578, Bl. 13), darunter in einem Schweinerassen-Zuchtbetrieb als Planer und Ökonom (ebd., Bl. 28), doch im Sommer 1933, nach einem Freispruch in zweiter Instanz vor dem Republikgericht der Krimer ASSR (ebd., Bl. 4), übersiedelte er mit seiner Familie nach Moskau. Auch dort arbeitete er zunächst in einem entsprechenden Zuchtbetrieb in der Nähe der Hauptstadt (ebd., Bl. 13) und blieb auf diese Weise der Schweinehaltung verbunden, bevor er 1935, wie zuvor bereits andere „Palästinenser“ aus „Vojo Nova“, in die KAGANOVİČ-Kugellagerwerke, einen der neuen sowjetischen Großbetriebe, überwechselte, und zwar in die Planungsabteilung (ebd., Bl.29). Daneben hatte er bereits 1933 am Moskauer MOLOTOV-Institut für die Mechanisierung der sozialistischen Landwirtschaft (Fachrichtung Elektrifizierung) ein externes Studium aufgenommen (Studienbuch des Fernstudenten MENDEL' EL'KIND 1933–1937 im Besitz seines Sohnes EJLI).¹³

13 Die bei SHAPIRA (1990, S.203) gemachten Angaben zu ELKINDS Lebensweg nach Verlassen der Kommune – Übersiedlung zunächst nach Leningrad und später nach Moskau, dort Beschäftigung als Redakteur in dem jiddischen Verlag „Emes“ (Die Wahrheit) – erwiesen sich als nicht zutreffend.

ISRAEL MINTZ, ein früherer „Gdudnik“, der in einer Familienangelegenheit in die Sowjetunion gereist war und später nicht mehr nach Palästina zurückkehren durfte, war ELKIND zweimal unter konspirativen Bedingungen in Moskau begegnet, und zwar 1931 und 1934, also bereits nach dem Scheitern von „Vojo Nova“. In seinen Erinnerungen an ELKIND berichtet er von ihren intensiven Gesprächen. So hatte sich dieser bei dem zweiten Treffen selbstkritisch über seine Entscheidung zur Remigration in die UdSSR geäußert. Das sei ein Fehler gewesen, der nicht wieder gutzumachen sei. Damit habe er auch seine Familie in Gefahr gebracht, und das bedrücke ihn täglich. Und seinen Söhnen habe er die Zukunft, die sich ihnen in „Erez-Israel“ eröffnet hätte, verbaut. Sie warfen ihrem Vater vor: „Warum hast du uns hierher gebracht?“ Im Vertrauen habe ELKIND sich bei seinem Gesprächspartner auch über die Möglichkeit der Rückkehr nach Palästina erkundigt (MINTZ 1977, S. 129–131).

Laut Auskunft des Zentralen Archivs des Sicherheitsdienstes der Russischen Föderation vom 30.08.2001 (über das Moskauer Zentrum „Memorial“) wurde ELKIND „am 2. Dezember 1937 verhaftet und am 19. Februar 1938 vom Militärkollegium des Obersten Gerichtshofs der UdSSR zum Tode durch Erschießen verurteilt. Dieses Urteil wurde an demselben Tag in Moskau vollstreckt“. In der Zeit des „Taufwetters“ wurde er auf Betreiben seiner Witwe „durch Beschluss des Militärkollegiums des Obersten Gerichtshofs vom 4. November 1958 rehabilitiert“.

Die mir durch ÈJLI ÈL’KIND im Herbst 2002 ermöglichte Einsicht in die Verfolgungsakte seines Vaters ergab neue Erkenntnisse zur Biographie dieses ungewöhnlichen Menschen sowie zu dessen Repression im „Jahr des Großen Terrors“. Daraus geht hervor, dass man ELKIND der Spionage für Großbritannien beschuldigt hatte: 1927 sei er in Palästina vom britischen Geheimdienst angeworben worden, und in der Folgezeit habe er „hundert ehemalige Zionisten“ ganz gezielt als Spione in die UdSSR überführt (CAGB RF, Bl. 19). Außer ELKIND wurden auch noch andere ehemalige Kommunisten aus den Moskauer Kugellagerwerken zum Tode verurteilt und erschossen (DINA FRIDMAN, deren Vater das gleiche Schicksal erlitt, gegenüber dem Verf., 28.09.2002).

12 Eine ernüchternde Bilanz

Die Erwartung der Rückkehrer, ihre kommunistische Lebensweise im „Land der siegreichen Revolution“ fortsetzen und weiterentwickeln zu können, ging nicht in Erfüllung. Mehr noch: Das Projekt „Vojo Nova“ war, so muss man resümieren, von Anfang an zum Scheitern verurteilt. Seine Gründung erfolgte zu einem Zeitpunkt, als die Landwirtschaft in der Sowjetunion bereits Kurs auf die zwangsweise Kollektivierung genommen hatte. Dies führte u.a. dazu, dass ELKIND und seine Gefolgsleute – die als ehemalige „Gdudniki“ über eine langjährige kommunitäre Erfahrung verfügten und dementsprechend gewohnt waren, in Gütergemeinschaft mit kollektiver Versorgung (Essenszubereitung, Bereitstellung von Kleidung, Wäschewaschen) und Kindererziehung, unter Verzicht auf Arbeitslohn und Privateigentum, zu leben – nach einer kurzen prosperierenden Phase, in der „Vojo Nova“ zu einem Musterbetrieb entwickelt werden konnte, sich gezwungen sahen, die genannten kommunistischen Errungenschaften sukzessive aufzugeben und sich dem damaligen Stand der „nachhinkenden“, sich erst „auf dem Weg zum Sozialismus“ befindlichen sowjetischen Gesellschaft anzupassen, d.h. eine gewöhnliche Kolchose zu werden – mit gestaffeltem Arbeitslohn, Brigadeleitern, Sozialistischem Wettbewerb, Stoßarbeit und Ablieferungspflicht.

Darüber hinaus gerieten die hoch motivierten, im kollektiven Leben und Arbeiten erfahrenen „Legionäre“ auf Grund ihrer bald erfolgten Einbeziehung in das sowjetische Programm der „Förderung der Bodenbewirtschaftung werktätiger Juden“ und die damit verbundene Aufnahme unmotivierter, an jedweder Form von Sozialismus desinteressierter und zudem mit der Landwirtschaft nicht vertrauter Städter aus den westlichen Regionen der UdSSR in einen unlösbaren Konflikt. So ist es nicht verwunderlich, dass die meisten „Palästinenser“, darunter auch ELKIND selbst, seit 1931 die Kommune verließen und ihre Zukunft in der aufstrebenden sowjetischen Industrie suchten.

A. SHAPIRA (1990, S. 201) hat sicher Recht, wenn sie schreibt, dass die Gründer einer „großen Kvutza“, deren Mitglieder „untereinander Hebräisch sprachen und auch ihre Kinder in dieser Sprache unterrichten wollten“, dem sowjetischen Regime „von Anfang an politisch verdächtig waren“. Inwiefern diese „große Kvutza“ jedoch, wie die Historikerin in diesem Zusammenhang weiter ausführt, „auf demokratischen Prinzipien beruhte, sich von unten nach oben organisierte und ihre Leiter und Verwalter selbst wählte“ (ebd.), lässt sich auf Grund der neu erschlossenen Quellen bezweifeln. Starke, charismatische Persönlichkeiten haben mit der Akzeptanz einer wirklichen Selbstverwaltung bekanntlich ihre Schwierigkeiten.

Quellen und Literatur

Archive

CAGB RF – Central'nyj archiv gosbezopasnosti Rossijskoj Federacii (Zentrales Archiv für Staatssicherheit der Russischen Föderation; russ.), Moskau.

GAARK – Gosudarstvennyj archiv Avtonomnoj Respubliki Krym (Staatsarchiv der Autonomen Republik Krim; russ.), Simferopol'.

GARF – Gosudarstvennyj archiv Rossijskoj Federacii (Staatsarchiv der Russischen Föderation; russ.), Moskau.

RGASPI – Rossijskij gosudarstvennyj archiv social'no-političeskoj istorii (Russisches Staatsarchiv für soziale und politische Geschichte; russ.), Moskau.

Literatur

AM-SHALEM, D.: Paraschat chajjaw ha'tragijm schel Menachem Elkind (Die tragische Lebensgeschichte des Menachem Elkind; hebr.). In: Ha'nachal sorem (Tel Aviv), 1961, Nr. 6 (112), 01.02, S. 12–13, 17.

ASIN: Slovo za šefom. (Krym, kommuna Voja (!) Nova) (Der Pate hat das Wort. [Krim, Kommune Voja (!) Nova]; russ.). In: Tribuna (Moskva), 1932, Nr. 5–6, S. 20.

BATURINSKI, D.: Die Landansiedlung der werktätigen Juden in der Sowjetunion. In: Agrarprobleme (Moskau), 1929, Bd. 2, H. 3/4 (1930), S. 610–640.

BENARI, N.: Zur Geschichte der Kwutza und des Kibbutz. Eine Monographie. Berlin 1934.

BROŠEVAN, V.: Političeskie processy v Krymskoj ASSR v 20-e gody (Politische Prozesse in der Krim-ASSR in den 20er-Jahren). Simferopol' [2001].

CHOVANCEV, D.V.: Ob odnom iz „belych pjaten“ nacional'noj politiki Krymskoj ASSR (Über einen „weißen Fleck“ der nationalen Politik der Krim-ASSR; russ.). In: Kul'tura narodov Pričernomor'ja (Simferopol'), Nr. 17 (2001), S. 150–154.

ĖL'KIN (!), M.: Kommuna „Voja (!) Nova“ (Die Kommune „Voja (!) Nova“; russ.). In: Tribuna (Moskva), 1929, Nr. 13, S. 25.

FÖLLING-ALBERS, M./FÖLLING, W.: Kibbutz und Kollektiverziehung. Entstehung – Entwicklung – Veränderung. Opladen 2000.

- HEINSOHN, G.: Einleitung des Herausgebers. In: DERS. (Hrsg.): Das Kibbutz-Modell. Bestandsaufnahme einer alternativen Wirtschafts- und Lebensform nach sieben Jahrzehnten. Frankfurt a.M. 1982, S. 7–16.
- HELLER, O.: Der Untergang des Judentums. Die Judenfrage/Ihre Kritik/Ihre Lösung durch den Sozialismus. Wien/Berlin 1931.
- ITKINA, E.: Evrejskoe pereselenie v Krym 1920–1930 godov v grafike M.Ch. Goršmana (Die jüdische Umsiedlung auf die Krim im graphischen Werk M.Ch. Goršmans; russ.). In: Iskusstvo (Moskva), 1994, Nr. 1, S. 44–48.
- K., I.: Čto rasskazyvajut palestinskie reëmigranty. (Ot našego Odesskogo korrespondenta) (Was die palästinensischen Remigranten erzählen. [Von unserem Odessaer Korrespondent]; russ.). In: Tribuna (Moskva), 1928, Nr. 18, S. 22.
- KAMINSKIJ: Sev tjagovoj siloj ne obespečen. (Kommuna „Vojo Novo (!)“) (Die Aussaat ist auf Grund des Maschinenparks nicht gewährleistet. [Kommune „Vojo Novo (!)“]; russ.). In: Kollektivist (Evpatorija), 1931, Nr. 58, 15.03., S. 2.
- Kibuc včera, segodnja, zavtra (Der Kibbutz gestern, heute und morgen; russ.). Ierusalim 1998.
- Konsul'tacija „Kollektivista“ (Anfragen an die Redaktion der Zeitung „Kollektivist“; russ.). In: Kollektivist (Evpatorija), 1932, Nr. 202, 30.08., S. 2.
- LEONID: Germanskie druž'ja evr. zem. ustrojstva v SSSR (Die deutschen Freunde der jüdischen Bodenbewirtschaftung in der UdSSR). In: Tribuna (Moskva), 1928, Nr. 7, 4. Umschl.-S.
- LIEGLE, L.: Rezension zu: YUVAL DROR: The History of Kibbutz Education. Practice into Theory. Bern/Berlin/Bruxelles 2001. In: Paedagogica Historica XXXIX (2003), Numbers I & II, S. 244–247.
- LIEGLE, L./BERGMANN, TH.: Krise und Zukunft des Kibbutz. Vom Wandel einer genossenschaftlichen Wirtschafts- und Lebensform. Weinheim/München 1994.
- Machrovyj opportunizm v praktike raboty kommuny „Vojo Novo (!)“ (Eingefleischter Opportunismus in der Praxis der Kommune „Vojo Novo (!)“; russ.). In: Kollektivist (Evpatorija), 1931, Nr. 115, 27.05., S. 2.
- MADAR, G./SEELIGMANN, CH. (Hrsg.): Kibbutz – Ein Überblick. Ramat Efal (Israel) 2000.
- MASLENSKIJ/POLEJ/BERZOVSKAJA: Životnovodstvo – vernyj put' povyšenija dochodnosti kolchoza i kolchoznika (Schweinehaltung – der richtige Weg zur Rentabilität der Kolchose und des Kolchosbauern; russ.). In: Kollektivist (Evpatorija), 1932, Nr. 276, 29.11., S. 2.

- MEIER-CRONEMEYER, H.: Kibbutzim – Geschichte, Geist und Gestalt. Erster Teil. Hannover 1969.
- MERCHAV, P.: Die israelische Linke. Zionismus und Arbeiterbewegung in der Geschichte Israels. (Übers. aus dem Engl.). Frankfurt a.M. 1972.
- MINTZ, I.: Zichronot al Menachem Elkind (Erinnerungen an Menachem Elkind; hebr.) In: Ktuvim (Tel Aviv), 1977, Nr. 106, S. 125–136.
- Na konferencii OZET. Est' sdvig v rabote (Auf der Ozet-Konferenz. Es gibt einen Umschwung in der Arbeit; russ.). In: Kollektivist (Evpatorija), 1930, Nr. 153, 03.12., S. 3.
- NAOR, M.: Eretz Israel. Das 20. Jahrhundert. (Übers. aus dem Hebr.). Köln 1998.
- NEAR, H.: The Kibbutz Movement. A History. Vol. 1. Oxford 1992.
- Očerednye zadači partorganizacii. Doklad tov. Voronina (Die wichtigsten Aufgaben der Parteiorganisation. Referat des Gen. Voronin; russ.). In: Kollektivist (Evpatorija), 1930, Nr. 144, 17.11., S. 1.
- P., M.: Kak organizovat' trud v kolchozach. Ispol'zuem opyt drugich kommun. Sdelščina v kolchozach (Wie man die Arbeit in den Kolchosen organisieren muß. Wir nutzen die Erfahrungen anderer Kommunen. Akkordarbeit in Kolchosen; russ.). In: Kollektivist (Evpatorija), 1930, Nr. 8, 04.03., S. 3.
- PENSLAR, D.J.: „Steppes to Freedom“. Programme für jüdische Ansiedlungen in Rußland und der Sowjetunion. In: JERSCH-WENZEL, S. u.a. (Hrsg.). Juden und Armut in Mittel- und Osteuropa. Köln/Weimar/Wien 2000, S. 333–356.
- Perestroit' kul'tmassovuju rabotu v evrejskich kolchozach. (Konferencija kul'trabotnikov evrejskich kolchozov Saksogo rajona Krymskoj ASSR) (Die kulturelle Massenarbeit in den jüdischen Kolchosen muß umstrukturiert werden. [Konferenz der Kulturarbeiter der jüdischen Kolchosen des Rayons Saki, Krim-ASSR]); russ.). In: Tribuna (Moskva), 1937, Nr. 11, S. 12–13.
- Prenija na doklad tov. Voronina (Diskussion des Referats des Gen. Voronin; russ.). In: Kollektivist (Evpatorija), 1930, Nr. 145, 18.11., S. 1.
- Protiv nacional'noj zamknutosti (Gegen nationale Abkapselung; russ.). In: Kollektivist (Evpatorija), 1930, Nr. 136, 04.11., S. 2.
- RUBŠTEJN, B.: Druz'ja i vragi Ozet v Palestine (Freunde und Feinde von „Ozet“ in Palästina; russ.). In: Tribuna (Moskva), 1927, Nr. 1, S. 11.
- Rukovodjaščij sostav rajkolchozsojuza (Der Leitungsstab des Rayon-Kolchosverbands; russ.). In: Kollektivist (Evpatorija), 1931, Nr. 34, 13.02., S. 3.

- S., M.: Kommuna Vojo-Novo (!) vpered. Plan seva vpolnen v srok (Die Kommune „Vojo Novo“ (!) kommt voran. Aussaatplan fristgerecht erfüllt; russ.). In: Kollektivist (Evpatorija), 1930, Nr. 117, 12.10., S. 3.
- SHAPIRA, A.: Ha'halika al kav ha'ohek (Visions in Conflict; hebr.). Tel Aviv 1990.
- TEMKIN, A.: Na Evpatorijskich fondach Ozeta (Auf den Evpatorijaer Ozet-Ländereien; russ.). In: Tribuna (Moskva), 1928, Nr. 12, S. 10.
- TOMILIN, V.: Živoj agitator. Kommuna „Vojo Novo (!)“ (Ein lebendiger Agitator. Die Kommune „Vojo Novo (!)“; russ.). In: Tribuna (Moskva), 1930, Nr. 16, S. 17.
- V central'nom pravlenii Ozet (Im Zentralen Ozet-Vorstand; russ.). In: Tribuna (Moskva), 1928, Nr. 13, S. 17.

Anschrift des Autors
PD Dr. Götz Hillig
Universität Marburg, Institut für Erziehungswissenschaft,
AG Makarenko-Referat, 35032 Marburg
E-Mail: hillig@staff.uni-marburg.de

Über vergessene, verschwiegene und verdrängte Ursprünge des marxistischen Erziehungsbegriffs bei Robert Alt

Vorbemerkungen

Die erste Vorbemerkung ist vonnöten, um eine angesichts des Begriffspaares „ROBERT ALT“ und „Verdrängung“ nahe liegende Vorannahme zu korrigieren; die zweite bezieht sich auf immer wiederkehrende Schwierigkeiten im Umgang mit dem Leben und Werk ROBERT ALTs (1905–1978).

(1) Angesicht der „Abwicklung“ so genannter DDR-Pädagogik nach 1990 drängt sich die Vermutung geradezu auf, dass ROBERT ALT seitdem in der Erziehungswissenschaft lediglich ausnahmsweise Beachtung findet. Immerhin gilt er nach wie vor – ob und in welchem Maße zu Recht sei dahingestellt – als einer der Mitbegründer inzwischen fast ganz und gar der Bildungs- und Wissenschaftsgeschichte überlassener pädagogischer Wissenschaften in der Sowjetischen Besatzungszone (SBZ) und der DDR sowie allemal als Nestor der DDR-Bildungshistoriografie.

Indes sprechen Tatsachen gegen diese Verdrängungshypothese. Wird etwa die Repräsentanz seines Namens als bibliografisches Personenschlagwort zum Indiz genommen, ergibt die Prüfung ein überraschendes Resultat. Die Recherche der Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung (BBF) in Berlin erbrachte, dass die Zahl der Nennungen in den ersten zehn Jahren nach dem Ende der realsozialistischen deutschen Republik sich gegenüber dem letzten Jahrzehnt der DDR sogar fast verdreifachte.¹

1 Während der Name ROBERT ALTs als Personenschlagwort in den achtziger Jahren achtmal nachgewiesen wurde, ergab die Recherche in der BBF für die neunziger Jahre 22 Nennungen. Nicht erfasst wurden Publikationen, in denen ROBERT ALT überhaupt genannt wird, sondern ausschließlich jene, in denen sich die Aufnahme in das Personenschlagwortverzeichnis bibliothekarisch rechtfertigen ließ.

Nicht jedoch verändert hat sich das beinahe ausschließlich historische Interesse an seinem Werk.² Gewandelt haben sich dagegen großenteils Sinn und Art der Beschäftigung mit ALT. Während er in der DDR als unumstrittene erziehungswissenschaftliche Autorität vorgestellt wurde, ist sein Name mittlerweile von diesem Tabu befreit worden. Bis zum Mauerfall haben in der DDR hauptsächlich nur drei Autoren – KARL-HEINZ GÜNTHER, HELMUT KÖNIG und RUDI SCHULZ - in immer wiederkehrender Diktion und Aussage zu Leben und Werk ROBERT ALTS publiziert. Üblicherweise sind diese Würdigungen durch einen vierseitigen maschinenschriftlichen autobiografischen Abriss resp. Lebenslauf ROBERT ALTS inhaltlich vorgegeben und vorstrukturiert (vgl. Lebenslauf). Noch zu ALTS Lebzeiten erschien eine von seinen Stammbiografen gemeinsam verfasste, vergleichsweise umfängliche Darstellung seines Lebensweges (ALT 1975, S. 13–52), die mithin wohl als autorisiert gelten darf. Erst nach 1990 hat in der ehemaligen DDR eine historisch-kritische Beschäftigung mit ALTS Leben und Werk begonnen.

(2) ROBERT ALT ist als jüdisch-herkunftiger Deutscher nach 1933 diskriminiert, verfolgt und bereits 1941 deportiert worden. Er wurde in die Lager Litzmannstadt, das so genannte Judenarbeitslager 13 Remu in Posen, nach Lodz, Auschwitz u.a. berüchtigte Orte des Holocaust verbracht. 1945 hat er den Untergang des Todesschiffes „Cap Arkona“ und damit auch das Ende nationalsozialistischer Herrschaft überlebt.

Auf Grund dieser Leidensgeschichte erscheint jede Auseinandersetzung mit ROBERT ALT und seinem Werk nur mit besonderer Zurückhaltung legitim. Sich eigener Befangenheit zu versichern, dürfte Bedingung der Beschäftigung sein. ROBERT ALT selbst hat sich indes nur sehr knapp zu seiner rassenideologisch motivierten Verfolgung und Vertreibung geäußert. In seinem erwähnten Lebenslauf heißt es lapidar: „1941–1945 verhaftet (in verschied. KZ)“. Auch engeren Mitarbeiter(inne)n hat er so gut wie nichts über diese Zeit erzählt. Lediglich durch seine Frau ist nach seinem Tode Näheres bekannt geworden. Für den Jahrgang 1988 des „Jahrbuchs für Erziehungs- und Schulgeschichte“ hat LEONORE ALT einige Briefe ihres Mannes redigiert und dechiffriert (Briefe 1988). Ob ALTS Schweigen über die persönliche Erfahrung nati-

2 So gibt es in dem Standardwerk der Pädagogik in der DDR (NEUNER u.a. 1983, S. 16) nur einen einzigen Fußnotenverweis auf ROBERT ALT, und zwar auf seine „Vorlesungen über die Erziehung auf frühen Stufen der Menschheitsentwicklung“ von 1956. Aber selbst dieser Hinweis ist nur ornamental zu verstehen, denn er bleibt folgenlos für den im Weiteren vorgestellten Erziehungsbegriff.

onalsozialistischen Rassenwahns als Verdrängung interpretiert werden kann, soll hier nicht entschieden werden.

In den in der DDR publizierten biografischen Würdigungen wird ALTs Diskriminierung, Verfolgung und Vertreibung zwar nicht verschwiegen, aber über deren rassenideologisches Motiv allenfalls verschämt bis unbeholfen berichtet. DDR-Darstellungen zufolge erlitt ROBERT ALT Repressionen sogar mitunter ausschließlich bzw. zumindest primär auf Grund seines (sozialdemokratischen) Engagements in der Arbeiterbewegung (KÖNIG 1989, S. 32). Seine jüdische Herkunft wird entweder überhaupt nicht oder nur am Rande erwähnt. Sie blieb hinter der politischen Verfolgung des „Antifaschisten“ sekundär. Für die rassistische Diskriminierung hatten die Biografen von bildungshistoriografischem Hause aus keinen Begriff zur Hand. ALTs rassistische Ausgrenzung und Vertreibung wäre, so die gängige Form, aus „rassischen“ Gründen“ erfolgt (SCHULZ 1991, S. 370; sinngem. auch ALT 1975, S. 14).

VICTOR KLEMPERER hat über das einfache Anführungszeichen als Stilmittel Wichtiges gesagt (KLEMPERER 1980, S. 79). Hier jedoch handelt es sich um das doppelte, das eigentlich unverfängliche. Offenkundig aber wird es in Ermangelung eines distanzierenden, wissenschaftlichen Terminus benötigt. Indes soll diese sich daher anbietende (verdrängungsthematische) Spur zum beklagenswertesten aller Forschungsdefizite der DDR-Bildungsgeschichtsschreibung, das sich nicht etwa zufällig ergab, sondern doktrinär, d.h. imperialismus- und faschismustheoretisch folgerichtig, wenngleich nicht zwangsläufig, entstand, hier nicht weiter verfolgt werden (DUDEK 1995).

Stattdessen wird eine Frage erneut aufgenommen (WIEGMANN 1998), die bislang nur ausnahmsweise gestellt wurde und noch längst nicht als beantwortet gelten kann. In der DDR ist sie so gut wie überhaupt nicht behandelt worden. Hingegen hatte sich von altbundesdeutscher Seite BRITA RANG bereits Anfang der achtziger Jahre dafür interessiert, ob sich die in der DDR gängige Behauptung verifizieren ließe, dass es sich bei ALTs frühen Schriften um „konsistent marxistische“ (RANG 1982, S. 24) handele. Umso mehr beharrten in der Folge seine Standard-Biografen darauf, dass etwa dessen Dissertation (ALT 1948) „der erste umfassende Beitrag zur marxistisch-leninistischen Geschichte der Erziehung nach 1945“ gewesen sei (KÖNIG 1989, S. 33). ALTs Aufsatz „Zur gesellschaftlichen Begründung der neuen Schule“ aus dem Jahre 1946 (ALT 1975, S. 68–85) war ohnehin schon lange davor als „theoretische Begründung der Schule auf marxistisch-leninistischer Grundlage“ gewürdigt worden (ebd., S. 68).

Die durch ALT jedenfalls nicht beantwortete, in der DDR erst gar nicht gestellte, durch BRITA RANG nicht abschließend geklärte, auch nicht auf der

Grundlage von ALTs Nachlass beantwortbare Frage knüpft an RANGs selbstredend plausible Feststellung an, dass ALT in den ersten Nachkriegsjahren „nur mit solchen wissenschaftlichen Kategorien und Erkenntnissen arbeiten konnte, die ihm von seiner bisherigen Biographie her – gleichsam als historischem Subjekt in einem bestimmten Moment des historischen Prozesses – zur Verfügung standen“ (RANG 1982, S. 27). BRITA RANG fand Argumente für ein „deutliche(s) Anknüpfen ... an theoretische Teilstücke der deutschen vorkrieglichen Soziologie und damit zugleich an diejenigen Richtungen der Pädagogik, die ihrerseits – teils direkt, teils indirekt – von soziologischem Denken beeinflusst waren“ (ebd., S. 24).

Dass ALT die Herkunft seines Wissens nicht explizit preisgab, kann für sich genommen schwerlich bereits als Verdrängungsleistung gedeutet werden, zumal er in den ersten Jahren nach 1945 den Umständen geschuldete Probleme einräumte, früher benutzte Literatur erneut einzusehen, zu prüfen oder nachzuweisen (ALT 1948, S. 8). Als Resultat von Verdrängung ließe sich das derzeit vorhandene bildungsgeschichtliche Wissensdefizit nur dann begreifen, wenn es sich um rezipierte Wissensbestände handelte, deren Herkommen tunlichst verschwiegen werden sollte, weil es mit der herrschenden gesellschaftspolitischen Programmatik in der SBZ unvereinbar schien. Diese verhieß bekanntlich Demokratie und beinhaltete Antifaschismus wie selbstverständlich.³

Das rezeptionsgeschichtliche Erkenntnisinteresse konzentriert sich im Folgenden auf ALTs Gegenstandsbestimmung der Erziehungswissenschaft, speziell auf Herkunft und Quellen von ALTs Erziehungsbegriff, wie er ihn in seiner ersten Abhandlung nach 1945⁴ einleitend bestimmte.

Im Zusammenhang mit seiner „gesellschaftlichen Begründung der neuen Schule“ aus dem Jahre 1946 definierte ALT:

- „Erziehung verläuft nicht jenseits des geschichtlichen Prozesses“, sie ist soziale(r) Kausalität unterworfen(e)s Geschehen“,
- Erziehung „vollzieht sich immer und überall da, wo Menschen zusammen leben“, sie ist eine menschlichem Zusammenleben innewohnende Wirkung,
- Erziehung „ist eine Funktion der Gesellschaft und allem sozialen Leben als Mittel der Fortdauer wesensmäßig zugeordnet“,

3 Der gängige Terminus antifaschistisch-demokratische Schulreform ist allerdings erst eine Schöpfung der DDR-Bildungshistoriografie aus den 1960er-Jahren (WIEGMANN 1995, S. 127).

4 Über Entstehungsbedingungen und Platzierung von ALTs „gesellschaftliche(r) Begründung der neuen Schule“ vgl. BENNER/SLADEK 1998, S. 50 f.

- „planvolle Menschenbildung“ ist „nur ein Teil einer umfassenderen und tiefer ansetzenden Kraft“, „Schule wiederum ist nur ... ein Teilgebiet ... des bewußten erzieherischen Tuns“;
- Erziehung erscheint als
 - a) „zwischenmenschlicher Akt“;
 - b) „Korrelation und Variable der allgemeinen Daseinsform der Gesellschaft“ und als
 - c) „Aufgabe“, d.h. sie weist „finale gesellschaftliche Bedeutung auf“ (ALT 1975, S. 68 f.).

In einer seiner frühen Vorlesungen, die er als Professor der Pädagogischen Fakultät⁵ an der Berliner Universität ab 1948 in Allgemeiner Erziehungswissenschaft hielt⁶, bestätigte ALT dieses funktionale Erziehungsverständnis. Im Abschnitt „Erziehung als gesellschaftlicher Vorgang“ unterschied er eine „1. unabsichtlich(e) (planlose) „Erziehung im weitesten Sinne!“ von einer „2. absichtliche(n)“ Erziehung (ohne Plan oder „institutionell-planmäßig“).

Bei der Darstellung der „Erziehung als Aufgabe der Gesellschaft“ hob er

1. einen sozialen Aspekt („a. Weitergabe des ‚consensus‘“, „b. Klassencharakter des ‚consensus‘“ und „c. Erworbene Eigenschaften und feste Dispositionen“),
2. einen individuellen Aspekt („Angleichung des Individuums, persönliche Entwicklung in der und durch die Gesellschaft“) und
3. einen sachlichen Aspekt („a. Vermittlung der kulturellen Güter“; „b. der Wandel der kulturellen Güter“) hervor.

Bezüglich der „Erziehung als Variable der Gesellschaft“ schließlich behandelte ALT

- „1. Die Strukturidentität gesellschaftlicher Sphären
2. Das Aufbaugesetz der Gesellschaft
 - a. Scheler: Unterbau und Überbau
 - b. Produktionsweise als letztthin bestimmende Basis
3. Erziehung folgt in langem Abstand dem Wandel im Unterbau
4. Erziehung als führende Kraft in der Gesellschaft“.

5 ALT war bereits seit August 1946 als Lehrbeauftragter an der Berliner Universität tätig. In Folge der Spaltung Berlins wechselte er 1948 von West nach Ost und damit von der Pädagogischen Hochschule an die Universität (WIEGMANN 2002).

6 Ab S. 7 des Manuskriptes handelt es sich um die Vorlesung in Allgemeiner Erziehungswissenschaft, die ROBERT ALT im Wintersemester 1949/50 hielt (Vorlesung Allgemeine Erziehungswissenschaft).

Im Weiteren stellte er „zwei Auffassungen“ einander gegenüber:

- „a. Auch unbeabsichtigte Einwirkungen sind erzieherisch
- b. nur bewusste Einflüsse

Zu a: 1. nur direkte Einflüsse auf den persönlichen Geist sind wirksam (eine Einschränkung)

2. auch alle materiellen Einwirkungen sind erzieherisch

Zu b: nur Planmäßiges ist erzieherisch“.

Schließlich entschied ALT sich konsequent für den weitest möglichen Erziehungsbegriff, wenn er forderte: „Es dürfen keine Einschränkungen gemacht werden! Der Mensch unterliegt durch seine Umwelt stärksten Einflüssen (Film, Theater, Presse, Beruf, Klasse usw.)“ (Vorlesungsmanuskript Allgemeine Erziehungswissenschaft). Für die weitere Diskussion ist wichtig, dass es sich bei diesen Beispielen allesamt um kulturelle und gesellschaftliche Tatsachen handelt, nicht etwa um natürliche Gegebenheiten.

(Auto-)biografische Antworten

Die vielleicht verdrängte, jedenfalls bislang weithin unbekannte Antwort auf die Frage nach Ursprung oder Herkunft dieses Erziehungsverständnisses soll sowohl in den (auto-)biografischen Texten als auch in den frühesten Veröffentlichungen ROBERT ALTS sowie in überlieferten Vorlesungsmanuskripten gefunden werden. Dabei handelt es sich neben seiner Eröffnungsabhandlung der Zeitschrift „Pädagogik“ aus dem Jahre 1946 (ALT 1975, S. 67–85) um seine Dissertationsschrift (1937/48) und um die in seinem Nachlass befindlichen frühen Vorlesungen an der Berliner Universität (etwa 1948/49).⁷

7 Insbesondere seine Promotionsschrift verspricht Auskunft über das durch ALT rezipierte Wissen, weil sie nach ALTs Auskunft bereits 1937 abgeschlossen wurde. Da Deutschen jüdischer Herkunft seit dem 14. April 1937 verboten war, sich zu promovieren (JARAUSCH 1993, S. 16; www.dhm.de/lemo/html/1937/), konnte ALT erst zehn Jahre nach der Niederschrift seine Dissertation an der Berliner Universität einreichen. Nur ein einziges Exemplar des Manuskriptes war vor der Vernichtung bewahrt worden. Es habe auch als „Vorlage“ für die 1948 publizierte Schrift gedient. Die durchaus nicht abwegige Vermutung, dass ALT den Text zwischen 1945 und 1947 in irgendeiner Form überarbeitet haben könnte, wird von ihm nicht bestätigt. Stattdessen entschuldigt er sich für das Fehlen eines ehemals geplanten zweiten Teils. „Die Zeitumstände“ hätten diese Absicht ebenso vereitelt wie seine „Inanspruchnahme durch dringliche und notwendige Gegenwartsaufgaben“ nach Kriegsende. Eine zumindest geplante Revision der Zitate „scheiterte an der Unmöglich-

Seinem überlieferten „Lebenslauf“ zufolge hatte ALT in den Jahren 1925 bis 1927 in Breslau und Berlin studiert, bevor er 1927 an die Pädagogische Akademie in Frankfurt mit dem Ziel wechselte, Volksschullehrer zu werden. 1929 bestand er dort die 1. Lehrerprüfung „mit Auszeichnung“ (Lebenslauf, S. 1). Aus der wahrscheinlich von ALT autorisierten Biografie aus dem Jahre 1975 ist weitergehend zu erfahren, dass er in Breslau und Berlin Naturwissenschaften und Philosophie studierte (ALT 1975, S. 13). Außerdem wird berichtet, dass er im Zeitraum der ersten Lehrerprüfung (1931) erneut an der Berliner Universität Lehrveranstaltungen besuchte, und zwar in Soziologie, u.a. bei ALFRED VIERKANDT (1867–1953), um „seine wissenschaftliche Ausbildung mit der Promotion abzuschließen“ (ebd., S. 14). Diese Darstellung wird sinngemäß in anderen Biografien wiederholt, aber nicht präzisiert (KÖNIG 1989; SCHULZ 1991).

Ein wenig Näheres ist ausgerechnet aus einer „Jahresarbeit“ zu erfahren. Außer den üblichen Quellen zogen die Autoren Auszüge aus ALTs Tagebüchern und Briefen sowie den in der Humboldt-Universität archivierten Lebenslauf ALTs heran (KNÜPPEL/DORN). Immerhin konnten sie mit Hilfe dieser Quellen darüber informieren, dass ALT in Breslau und Berlin bis 1927 „Philosophie, Physik und Soziologie“ studierte (ebd., S. 5). An der Pädagogischen Akademie in Frankfurt habe er sich deshalb beworben, weil es sich um die einzige so genannte weltliche Institution zur Ausbildung von Volksschullehrern in Preußen handelte. Danach habe er an der Berliner Universität Vorlesungen gehört und sein Wissen „durch den Besuch von ... marxistischen Kursen“ vertieft (ebd., S. 6).⁸ RUDI SCHULZ wusste 1991 zu ergänzen, dass ALT in Berlin bei VIERKANDT außer Soziologie auch Völkerkunde hörte. ALTs

keit, die damals herangezogene Literatur“ noch einmal zu beschaffen (ALT 1948, S. 8). Gänzlich ausgeschlossen werden kann somit eine textliche Überarbeitung der Druckvorlage nicht. Jedoch bliebe in jedem Fall das Kriterium der Auswahl gewahrt, möglichst frühe Texte herangezogen zu haben.

- 8 Der durch die Erweiterung der Quellenbasis erbrachte Informationszuwachs bewahrte die Autoren nicht vor einer sehr kritischen Beurteilung ihrer Jahresarbeit. Ausgerechnet nach Einschätzung von KARL-HEINZ GÜNTHER, einem jener Stammbiografen ROBERT ALTs, die auf eben diese Quellen verzichtet hatten, handelte es sich gleichwohl um eine „in der Tat ... miserable Arbeit“. Damit bestätigte er in Form einer handschriftlichen Randnotiz das ebenso niederschmetternde wie angesichts des Erkenntnisgewinns ungerechtfertigte Urteil KÄTE FRANZKES, der damaligen Leiterin des Archivs der Akademie der Pädagogischen Wissenschaften, in dem der Nachlass ROBERT ALTs bis zum Ende der DDR ruhte (FRANZKE).

Hinweis im Manuskript seiner Vorlesung in Allgemeiner Pädagogik auf MAX SCHELER wird weiter unten aufgegriffen.

Der immer wieder und stets auch im selben Zusammenhang erwähnte Soziologe und Völkerkundler ALFRED VIERKANDT hat zweifellos ALTS Interesse an der „Erziehung auf den frühen Stufen der Menschheit“ maßgeblich beeinflusst (ALT 1985). Aber auch ALTS Erziehungsbegriff dürfte er mit einiger Sicherheit sehr nachhaltig und entscheidend mitgeprägt haben. So ist eine deutliche Nähe zu VIERKANDTs Auffassung über die herrschaftssichernde Rolle der Erziehung⁹ nachweisbar. Auch kann eine argumentative Übereinstimmung hinsichtlich der Geschichtlichkeit von Erziehung belegt werden. ULRICH HERTZSCH (HERTZSCH 1993, S. 85) behauptet unter Berufung auf VIERKANDTs „sozialpädagogische Forderung der Gegenwart“ aus dem Jahre 1920 sogar, dieser fasse unter Erziehung sowohl die „unwillkürliche Beeinflussung“¹⁰ als auch die „bewusste Erziehung“, was dem Erziehungsverständnis ROBERT ALTS mindestens sehr nahe käme. Tatsächlich aber schränkt VIERKANDT an der angegebenen Stelle ein: „Von selbst, durch bloße unwillkürliche Beeinflussung, vollzieht sich diese Übertragung (der Gesittung der Väter – U.W.) selbst auf niederen Kulturstufen nicht: es gibt fast überall eine Erziehung, die ausdrücklich auf Überlieferung und Wahrung der Kultur gerichtet ist“ (VIERKANDT 1920, S. 3).

Gleichwohl erkennt VIERKANDT andernorts „Naturformen der Erziehung“ an, die sich „zum Teil bewusst und planmäßig, zum Teil triebhaft-impulsiv, zum Teil gänzlich unbewusst“ vollziehen (VIERKANDT 1936, S. 120).¹⁰ Jede „bewußte und planmäßige Erziehung“ müsse „an diese elementaren Formen anknüpfen und sich ihrer bedienen“. Unbewusste Formung könne „als die ursprünglichste Form der Erziehung“ betrachtet werden (ebd.).

1948 lehrte ALT analog, dass „die unbeabsichtigten Einwirkungen ... die Voraussetzungen der absichtlichen Erziehung“ sind. „Die planmäßige Erziehung wird von diesen Einflüssen getragen, begleitet, gehemmt, gefördert, vorbereitet“ (Vorlesungen Allgemeine Pädagogik, S. 10). Auch speziell in Hin-

9 Vgl. insbesondere VIERKANDTs Auffassung, dass gemeinschaftlich geltende Regeln vorwiegend auf Grund emotionaler „Bindungen durch Liebe Achtung, Respekt und Ehrfurcht ... und weniger aus Angst und Strafe eingehalten werden“ (HERTZSCH 1993, S. 78), mit ALTS These, dass „jede herrschaftliche Ordnung ... nur stabilisiert werden (kann), wenn sie sich nicht nur auf bloße Gewalt stützt“. Vielmehr komme es darauf an, Macht im Bewusstsein der Menschen zu verankern, d.h. eine „geistig-seelische Einfügung in die bestehenden sozialen Verhältnisse“ (ALT 1975, S. 73) zu sichern.

10 Hierzu rechnet VIERKANDT die „Verfahren: Nachahmung, Gefühlsübertragung und verbale Beeinflussung“ (VIERKANDT 1936, S. 112).

sicht auf die Rolle der Sprache spiegelt sich VIERKANDTs Auffassung deutlich in ALTs Vorlesungsmanuskript wider.¹¹ Jedoch ist auch Differenz wahrnehmbar. Während bei VIERKANDT vom „Zauber des Wortes“ die Rede ist oder von deren „wunderbare(r) Wirkung“, wobei „der wirkende Mensch ... die Hauptsache“ sei (VIERKANDT 1936, S. 15 ff.), konstatiert ALT nüchtern: „Durch die Sprache findet eine ungewollte Assimilation an die Umwelt statt! (von Kind an!)“ (Vorlesungen Allgemeine Pädagogik, S. 12). Überdies fehlt VIERKANDTs Erziehungsbegriff die Rigorosität, die der Auffassung ALTs eigen war, etwa wenn dieser mit Blick auf die Rechtmäßigkeit, auch unbewusste und materielle Einwirkungen unter den Erziehungsbegriff zu subsumieren, sogar meinte: „Es ist gefährlich, die Pädagogik isoliert zu sehen!“ (ebd., S. 10). Ebenso stellte sich ALT auf den radikalen Standpunkt, dass Erziehung „sich immer und überall da (vollzieht), wo Menschen zusammen leben“, sie sei „allem menschlichen Zusammenleben“ innewohnende „Wirkung“ (ALT 1975, S. 68 f.). VIERKANDT hingegen beschreibt auch die unbewussten Formen der Erziehung als „Mittel“, deren sich die Gruppe bei der Formung ihrer Glieder bedient (VIERKANDT 1936, S. 112), was freilich inkonsequent ist, insofern gleichzeitig von „unbewußter Beeinflussung“ die Rede war.

VIERKANDT schien es gleichgültig, ob für die „unbewusste Beeinflussung“ der Terminus „Formung“ gelten sollte oder Erziehung. Da er beide Begriffe gleichsam synonym benutzte, war für ihn ausschlaggebend, unbewusste Formen der „Beeinflussung“ resp. „Formung“ entwicklungslogisch als „Naturform der Erziehung“ erkannt zu haben, sie aber systematisch auch zur „Grundlage für alle Kulturformen“ der Erziehung zu erklären. Einig waren sich VIERKANDT und ALT im Kern. Für beide galt, dass Erziehung im „weitesten Sinne ... eine allgemein verbreitete, unmittelbar in den Anlagen begründete Funktion des menschlichen gesellschaftlichen Lebens“ (VIERKANDT 1936, S. 120) bzw. schlichtweg „wesensgemäß“ „eine Funktion der Gesellschaft“ ist (ALT 1975, S. 68 f.).

Am meisten aber spricht dagegen, dass die gesuchte Antwort auf die Frage nach Herkunft und Ursprung von ALTs Erziehungsbegriff mit dem Verweis auf VIERKANDT bereits abschließend gefunden ist, dass ALT selbst in den frühen Texten nur ein einziges Mal auf VIERKANDT verweist, und dies nicht etwa im Zusammenhang mit seiner Begriffsdefinition von Erziehung, sondern als Literaturangabe zum Thema Familie – als der, so ALT in seiner im Sommer-

11 Vgl. VIERKANDT 1936, S. 114 ff., mit ALTs Vorlesungsmanuskript, S. 6.

semester 1949 gehaltenen Vorlesung, „wichtigste(n) kontaktnahe(n) Gruppe“ (Erziehungswissenschaft II, S. 26).¹²

Es bliebe noch, auf die in der DDR gängige Zuschreibung einzugehen, ROBERT ALT habe die ersten Beiträge zu einer „marxistisch-leninistischen Geschichte der Erziehung nach 1945“ geleistet (KÖNIG 1989, S. 33). Auf LENIN jedenfalls berief sich ROBERT ALT in seinen frühen Schriften und Vorlesungen keinesfalls. Erst ab den fünfziger Jahren verdiente STALIN und LENIN bei ihm Fußnoten.¹³ Auf MARX jedoch verwies er schon in seiner Dissertationsschrift, dabei jedoch ausschließlich auf „Das Kapital“ und hier wiederum auf die Kapitel 23 und 24.

In Kapitel 23 behandelt MARX „Das allgemeine Gesetz der kapitalistischen Akkumulation“, in Kapitel 24 „die sogenannte ursprüngliche Akkumulation“. Erziehungstheoretisch relevante Fragen wurden in diesem Zusammenhang nicht aufgeworfen. Selbst ausgesprochen bemühte DDR-Bildungshistoriker haben in diesen Kapiteln keine Aussagen von MARX über Erziehung entdecken können, allenfalls zur Lage von Kindern im 17. und 18. Jahrhundert (MARX/ENGELS 1976). Außer auf MARX verwies ALT in seiner 1949 konzipierten Vorlesung zudem auf ENGELS' Schrift über den Ursprung der Familie und des Privateigentums (Erziehungswissenschaft II, S. 26, 37). Ferner autorisiert er mit MARX seine Deutung des Verhältnisses von Produktionsweise (Basis) und Überbau (ebd., S. 13). Im engeren Sinne als Quellen des Erziehungsbegriffs von ROBERT ALT kommen diese Texte nicht in Frage.

Pädagogische Soziologie – soziologische Pädagogik

Vor allem ALTs Vorlesungsmanuskripte aus den Jahren 1948 und 1949 stützen weit stärker die These BRITA RANGS von der besonderen Bedeutung vorkommunistischer Soziologie für den durch ALT 1946 vorgestellten Erziehungsbegriff (RANG 1982, S. 24 f.). ALT führt in seinen Vorlesungsmanuskripten und in seiner „gesellschaftlichen Begründung der neuen Schule“ rund ein

12 ALT verweist hier auf VIERKANDTs Buch „Familie, Volk und Staat“, das allerdings erst 1936 erschien. Daher erscheint fraglich, ob ALT bis zu seiner Verhaftung noch Gelegenheit bekam, den Text zu studieren. Dafür wiederum spricht, dass er den Titel in seinem Vorlesungsmanuskript nicht korrekt wiedergibt, er ihm also möglicherweise nur ungefähr erinnerte.

13 Vgl. z.B. ALT 1985, S. 39, 44.

Dutzend Personen an, die der Soziologie, der pädagogischen Soziologie oder der soziologischen Pädagogik zugerechnet werden können, wenn man dieser Klassifizierung folgen mag (FISCHER 1931a, b.). Es handelt sich durchweg um die in der Debatte der 1920er- und ersten 1930er-Jahre maßgeblichen Disziplinvertreter. Diese Repräsentanten der genannten soziologischen Denkrichtungen sind von ALT offenkundig jedoch nicht allein für die Konstituierung seines Erziehungsverständnisses wichtig gewesen. MAX WEBER (1864–1920) beispielsweise interessierte ihn ausdrücklich wegen dessen „Typologie der Schule“¹⁴, außerdem hinsichtlich der begrifflichen Unterscheidung „zwischen Leiten und Herrschen“ (Erziehungswissenschaft II, S. 63). Am meisten aber war ihm WEBER dabei nützlich, den gesellschaftlichen Charakter von Schule zu bestimmen, und zwar, wie ALT hervorhob, als ein Betriebsverband, einer Anstalt – im Gegensatz zu etwa einem Verein (ebd., S. 55).

Mit LEOPOLD V. WIESE (1876–1969) beschäftigte ALT sich ebenfalls nicht vordergründig allgemeinpädagogisch, sondern vorrangig kritisch in Hinsicht auf dessen „formale Soziologie“. Andererseits gestand er v. WIESES insgesamt „fruchtlos(en)“ Bemühungen immerhin zu, etwa eine „große Vorarbeit auf dem Gebiete der Ordnungsprinzipien“ erbracht zu haben (ebd., S. 62).¹⁵

Auch MAX SCHELER (1874–1928) diente ALT lediglich dazu, marxistische Grundauffassungen darzustellen. Bei SCHELER kritisierte ALT dessen Trennung realer und idealer Faktorengruppen. „Diese Trennung“ – so ALT – „ist nicht möglich! Der Geist existiert nicht isoliert! Er ist niemals zweckfrei! Welche Kräfte sind entscheidend? Die Produktionsweise ist entscheidend! (Marx) Der Entwicklungsstand der Produktivkräfte und die Produktionsver-

-
- 14 Hier nennt ALT MAX WEBERS „Religionssoziologie“. Ursprünglich wurde unter diesem Titel das Kapitel IV von WEBERS „Wirtschaft und Gesellschaft“ 1921/22 posthum veröffentlicht (KIPPENBERG u.a. 2001, S. 85).
- 15 ALT führt in seiner Vorlesung auch MÜLLER-LYERS „Soziologie der Erziehung“ an. Dessen Auffassung von Erziehung war für ALTS Erziehungsbegriff schwerlich von besonderer Bedeutung: MÜLLER-LYER definierte: „Durch Erziehung werden von einer Generation auf die andere alle die Errungenschaften der Kultur übertragen, die das menschliche Geschlecht sich ... erworben hat und die den Menschen vom Tier unterscheiden. ... Ohne Erziehung wäre der Mensch ein Tier, ... ein sprachloser Idiot. – Die Erziehung ist die Kunst, die aus dem Tier, dem Homo ferus, den sprechenden und denkenden Kulturträger, den Homo sapiens, bildet, auf daß er fähig werde, das Dasein seiner Gattung und sein eigenes Dasein zu veredeln und zu erhöhen und zur bestmöglichen Glückseligkeit zu steigern“ (MÜLLER-LYER 1924, S. 2). Von MÜLLER-LYER setzte ALT sich noch Mitte der fünfziger Jahre kritisch ab, indem er dessen Vergleich zwischen der Erziehung bei primitiven Stämmen und bei höheren Tieren nicht gelten lassen wollte (ALT 1956, S. 23).

hältnisse bedingen die Elemente des Überbaus“ (Vorlesung Allgemeine Pädagogik, S. 13).

Desgleichen erwähnte ALT in seiner Vorlesung THEODOR GEIGER (1891–1952) lediglich deshalb, um sich von dessen formaler Soziologie abzusetzen, obwohl GEIGER sich ausdrücklich auch mit dem Verhältnis von Soziologie und Pädagogik befasst hatte. ALT beklagte, dass GEIGER die „gesellschaftliche Bedingtheit“ von Formen „der Gesellungen“ „nicht gesehen“ habe (ebd., S. 59). ALT hätte indes auch auf ihn verweisen können, um die eigene Auffassung von der gesellschaftlichen Bedingtheit der Erziehung zu autorisieren (GEIGER 1930, S. 1), mehr noch, um sich von dessen Erziehungsbegriff abzusetzen. Zwar anerkannte auch GEIGER, dass Erziehung nicht zwingend planvoll zu erfolgen habe. Anders als ALT jedoch definierte er Erziehung als stets „bewusste Äußerung eines Einflusses in bestimmter Richtung“, als „Beeinflussung auf ein bestimmtes Sachziel“ hin. Stets müsse „Erziehung als solche beabsichtigt sein“ (ebd., S. 6).

GEIGERS Beschäftigung mit der „Erziehung als Gegenstand der Soziologie“ kann geradezu als symptomatisch gelten für die etwa an der Wende von den 1920er- zu den 1930er-Jahren einsetzenden autoritativen Vergewisserungsbemühungen über den Ertrag der Soziologie für eine eigenständige sozialwissenschaftliche, souveräne, in diesem Sinne autonome Erziehungswissenschaft, insbesondere über deren Gegenstand. Fast einhellig setzen die Autoren dabei international bei EMILE DURKHEIM (1858–1917) und in Deutschland bei OTTO WILLMANN (1835–1920) an, verfolgen die Entwicklung weiter über PAUL BARTH (1858–1922) und PAUL NATORP (1854–1924) bis hin zu ausdifferenzierten, sehr unterschiedlich konsequenten oder radikalen Antworten auf die zentrale Frage – wie sie ALOYS FISCHER (1880–1937) 1914 schlicht formulierte – „Was ist Erziehung? – (FISCHER 1914, S. 87). In dieser Debatte wiederum werden Argumentationsstränge sichtbar, die bis zu dem von ROBERT ALT 1946 explizierten Erziehungsverständnis weisen und seinen Erziehungsbegriff als Bestandteil der vorfaschistischen Debatte kennzeichnen.

Dass Erziehung gesellschaftliche Erscheinung, gesellschaftliche Funktion oder (Ur-)Funktion der Gemeinschaft ist – je nachdem, wie die Begriffe Gemeinschaft und Gesellschaft verstanden, verwendet und bestimmt wurden –, war in diesen resümierenden Beiträgen Konsens. Von hier aus beginnen die jeweiligen Verfasser sich selbst und die prominenten Disziplinvertreter zu positionieren.

So kommt ALOYS FISCHER zu dem Ergebnis, dass stets „das Erzieherische in Absicht, Wirkung, Wirkungsempfänglichkeit und Erfolg bestimmt wäre“, mit anderen Worten, Erziehung als Sozialverhältnis und Gegenstand autono-

mer Erziehungswissenschaft sich definieren ließe, das durch nichts sonst bestimmt wäre „als die Absicht, die Mittel und den Erfolg der Erziehung“ (FISCHER 1931, S. 409). ALT teilte zwar diese Auffassung FISCHERS hinsichtlich der gesellschaftlichen resp. gemeinschaftlichen Funktionsbestimmung von Erziehung. Sein Erziehungsbegriff lässt aber die Einschränkung FISCHERS nicht gelten, dass Erziehung stets als zweckgerichtetes Handeln erkennbar sein müsse.

GEIGER verweist in seinem Resümee insbesondere auf RUDOLF LOCHNER (1895–1978) und CARL WEIß (1892–1974). Beide erwähnt auch ALT in seiner Vorlesung. Immerhin bietet sich damit auch ein Vergleich der Erziehungsauffassung von ALT mit dem von WEIß diskutierten Erziehungsbegriff an.

WEIß stellte der intentionalen *Erziehung* eine funktionale *Formung* gegenüber. Er vermied, anders als ALT, den Begriff der funktionalen Erziehung und ließ diesen später nur gelten für den Fall einer Pädagogisierung funktionaler Formung (WEIß 1958, S. 125). Damit aber akzeptierte auch WEIß als Kriterium von Erziehung die Absicht.

Der von GEIGER neben CARL WEIß hervorgehobene RUDOLF LOCHNER hat 1930 selbst den Ertrag der „Gärungsvorgänge ... in der Erziehungswissenschaft“ (LOCHNER 1930, S. 1) bilanziert. Da auch LOCHNER in ALTs Vorlesung erwähnt wird, kommt er selbst wie auch die durch ihn resümierend diskutierten Auffassungen für einen Vergleich in Betracht.

LOCHNER beobachtete, dass „die starke Betonung des deskriptiven oder, wenn man so will, phänomenologischen Momentes ... sich immer mehr durch(setzt)“ (ebd., S. 2). Zum Gegenstand der Erziehungswissenschaft erhebt er das „Erziehungsgeschehen“. Damit würden „die Erziehungswissenschaften in den Kreis der Sozialwissenschaften“ geraten. „Alle erzieherischen Phänomene“ werden als „Gesellschafterscheinungen“ analysiert (ebd., S. 6, Hervorh. i. O.) bzw. gelten als „soziologisches Phänomen“ (ebd., S. 7).

Bis hier dürfte ALT LOCHNER gefolgt sein können. LOCHNER aber weiß, dass „die Einigung“ darüber, ob es eine „unbewusste Erziehung“ gibt und ob daher „die Unterscheidung von bewusster und unbewusster Erziehung zu Recht (besteht)“, „viel schwerer möglich“ ist (ebd., S. 9). Er selbst entschied sich – wie FISCHER – dafür, von Erziehung erst dann zu sprechen, „wenn die Unbewußtheit insofern überwunden ist, als von einem Subjekt absichtsvolle, zielstrebige Handlungen ausgehen; das ist sowohl bei der Situationserziehung wie bei der Planerziehung“ so (ebd., S. 10). Den Fall, dass ein Subjekt von „seine(r) Einwirkung auf das Objekt“ nichts weiß, dennoch „erziehlische Effekte, ... erziehlische Erfolge“ erreicht, ließ LOCHNER schon nicht mehr als Erziehung gelten (ebd., S. 11). LOCHNER warnte geradezu vor einer derartigen

Ausweitung des Erziehungsbegriffs. Er fürchtete die Entwicklung der Erziehungswissenschaft zu einer „Lehre von den Wechselwirkungen und Beeinflussungen der Menschen untereinander“. Erziehungswissenschaft aber würde dadurch aufhören, „eine selbständige Disziplin mit besonderem Gegenstandsbereich zu sein“ (ebd., S. 11).

LOCHNER identifizierte zwei Richtungen dieser Entwicklung, die nach seiner Auffassung gleichermaßen der Erziehungswissenschaft „den Todesstoß“ versetzen würden. (ebd., S. 12). Er nennt zum einen WALTER POPPs Milieutheorie, nach der „nicht nur solche personaler Art, sondern offenbar auch nichtmenschliche Naturkräfte ... auch direkt, ohne durch besondere Handlungen irgendeiner Person zweckvoll geleitet zu werden, auf ein menschliches Individuum ‚erziehlich‘ einwirken“ (ebd., S. 11).¹⁶ Diese Rigorosität aber besitzt nicht einmal ALTs ausgesprochen weiter Erziehungsbegriff, der indes auch nirgends auf POPP zurückverweist.

Die zweite Strömung sieht LOCHNER durch ERNST KRIECK (1882–1947) repräsentiert, den er als „Panpädagogisten“ abkanzelt. Offenbar zählte er ebenfalls KARL FRIEDRICH STURM¹⁷ dieser Denkrichtung zu. Als „Panpädagogismus“ beschreibt LOCHNER jene Auffassung, nach der Erziehung gesellschaftliche Funktion ist, und zwar dergestalt, dass „alle jederzeit alle erziehen“, dass Erziehung überall dort einsetzt, „wo Wirkungen von Seele zu Seele – mögen sie auch unbewusst gegeben sein – vorhanden sind“ (LOCHNER 1930, S. 10). Inwieweit diese Auffassung ALTs Erziehungsbegriff nahe kommt, bleibt zu prüfen, nachdem LOCHNERS Interpretation kontrolliert ist.

16 Tatsächlich beharrte POPP: „... auch die Außenwelt als solche vermag außerhalb besonderer Erziehungshandlungen erziehlich auf das menschliche Individuum zu wirken“ (POPP 1928, S. 108). Allerdings schreibt er ausschließlich dem Milieu und nicht etwa „zufälligen Außenwelteinwirkungen“ eine nachhaltige Wirkung zu (ebd., S. 109). Dem Milieu wiederum rechnet POPP „gewisse reale Gegebenheiten“, vor allem jedoch „alle in Frage kommenden geistigen Gehalte“ zu, wobei er diese geistigen Gehalte als dominant qualifiziert (POPP 1930, S. 40 f.). Indem er eine überragende Rolle des Geistigen im Milieu behauptet, nähert er seine Milieupädagogik wieder der vorherrschenden Auffassung an.

17 KARL FRIEDRICH STURM wurde am 12.07.1880 als Sohn eines Polizisten in Berlin geboren; evangelisch, Volksschullehrer und über Jahre in der Lehrerausbildung tätig. Direktor, Schulrat und Oberschulrat in Dresden. Als frühes Mitglied der NSDAP wird STURM 1933 Oberregierungsrat im Sächsischen Ministerium für Volksbildung. Gest. 1942. Biografische Angaben zu WALTER POPP konnten nicht ermittelt werden. Obgleich WILHELM BRINKMANN (BRINKMANN 1986) WALTER POPP immerhin als einen der Repräsentanten der Umwelt- und Milieupädagogik vorstellt, finden sich auch hier im Weiteren keine näheren Informationen zur Person. Als Klassiker der Erziehungssoziologie gilt er KLAUS PLAKE jedenfalls nicht (PLAKE 1987).

STURM jedenfalls anerkannte in diesem Sinne alle Phänomene als Erziehungsatsache dann, „wenn eine innere Formung des Menschen erfolgt, die sich als Wertverwirklichung darstellt“ (STURM 1927, S. 43). Diese indes ausschließlich „geistige Wirkung“ könne „nur vom Geist“ erweckt werden. „Erziehung ist immer Wirkung eines Subjektes“. Sie braucht deshalb“, so STURM weiter, aber „noch nicht Tätigkeit eines Subjektes zu sein“. Stets sei es „im tiefsten Grund der Geist, der erzieht“. Umwelt kann daher „nur erziehen, soweit sie geistiges Gepräge ist“. Die natürliche Umwelt vermag es nicht“ (ebd., S. 44 f.). Diese Passage autorisiert Sturm mit KRIECK.

STURM rückt jedoch im Weiteren von KRIECK wieder ab, indem er vom „Wesensbegriff“ zum „Normbegriff“ der Erziehung zu gelangen sucht: Insofern die geistige Umwelt Subjekt der Erziehung ist, ist es die „Kultur, der objektive Geist“, der erzieht. Durch Erziehung werde der objektive Geist in der (bildsamen) Einzelseele „verlebensdigt, gibt ihr eine „bleibende Wertverfassung und Werterfüllung“. Damit gewänne „Erziehung „ihr Recht und ihren Sinn von den Werten her, von denen sie gelenkt und auf deren Verwirklichung sie gerichtet ist“ (ebd., S. 45).

Diese Gedankengänge, mit denen STURM vorerst in den Schoß der pädagogischen Tradition mit ihrer Dominanz des intentionalen Erziehungsverständnisses zurückkehrte, erklärte KRIECK in seiner „Philosophie der Erziehung“ allenfalls zur nachgeordneten Angelegenheit: Für die Wissenschaft, so KRIECK, ist Erziehung „nicht zuerst eine Aufgabe, sondern eine Gegebenheit, eine Urfunktion des Geistes und der Gemeinschaft im Werden des Menschen, und als solche ist sie eine ursprüngliche geschichtsbildende Macht, eine Grundbedingung alles geistigen Seins und Wachsens“ (KRIECK 1922, S. 45).

KRIECKS Definition bietet zweifellos ein außerordentliches Maß an (formaler) Übereinstimmung mit ALTs Erziehungsbegriff. Allein die – wenngleich im Selbstverständnis der Akteure dadurch grundsätzliche Differenz erzeugende – Bestimmung von Erziehung als Funktion des Geistes findet sich bei ALT nicht. Stattdessen rechnete ALT Erziehung dem so genannten Überbau zu, der MARX zufolge sich „auf den verschiedenen Formen des Eigentums, auf den sozialen Existenzbedingungen erhebt“, verschiedene und eigentümlich gestaltete Empfindungen, Illusionen, Denkweisen und Lebensanschauungen umfaßt“ (MARX 1960, S. 139) und landläufig verstanden wurde als „die Gesamtheit der politischen, juristischen, weltanschaulichen, moralischen Ideen, Einbildungen, Forderungen“ (KLAUS/BUHR 1975, S. 1236). KRIECK hingegen rechnete Erziehung „gleichwie Religion, Recht, Sprache, Gemeinschaft, Staat“ den „ursprüngliche(n) Gegebenheiten“ zu (KRIECK

1922, S. 3), ohne diese etwa in ähnlicher Weise in einer übergeordneten Kategorie zusammenzufassen.

Unterhalb dieser letzten und großen philosophischen Lagerspaltung (ENGELS 1962, S. 275) ist die begriffliche Nähe erst Recht unübersehbar. Ist für KRIECK Erziehung „Gegebenheit“ (KRIECK), so „vollzieht sich Erziehung“ nach ALT. Für diesen ist sie Funktion der Gesellschaft, für KRIECK Urfunktion der Gemeinschaft.¹⁸ Nach ALT ist Erziehung ebenso „wesensgemäß der Fortdauer der Gesellschaft „zugeordnet“ wie sie für KRIECK „Grundbedingung alles geistigen Seins und Wachsens“ ist. Damit ist sie KRIECK zufolge „geschichtsbildende Macht“, während ALT in diesem Zusammenhang betont, dass „Erziehung ... nicht jenseits des geschichtlichen Prozesses (verläuft)“.

Indem aber ALT Erziehung als Funktion der Gesellschaft – und nicht wie KRIECK als Urfunktion des Geistes und der Gemeinschaft – bestimmte, wollte er fraglos die materialistische Basis seines Denkens betonen. Die Verwendung des von KRIECK bevorzugten, völkisch-organologisch aufgeladenen Terminus Gemeinschaft¹⁹ ist bei ALT nicht nur politisch – und das erst Recht nach der Erfahrung des Nationalsozialismus – ganz und gar ausgeschlossen, sondern in erster Linie durch sein Bekenntnis zu MARX und dessen Klassen(kampf)theorie. KRIECKs Erziehungsbegriff erscheint mithin durch ALT in bester materialistischer Tradition aufgehoben, vom Kopf auf die Füße gestellt worden zu sein – ein Verfahren, zu dem sich MARX und ENGELS bekanntlich in erster Linie in Hinsicht auf „Hegels Denkweise“ bekannten (ENGELS 1961, S. 473 f.). KARL FRIEDRICH STURMS bemerkenswertes Bekenntnis zur dialektischen Methode (STURM 1927, S. 71 ff.) hätte sich im Übrigen auch angeboten, materialistisch gewendet zu werden.

Möglicherweise sind all diese Übereinstimmungen nicht bedeutsamer als jene zum ebenfalls soziologisch geprägten Erziehungsverständnis ALFRED VIERKANDTS. Jedoch wird der Umstand, dass ALT bei VIERKANDT studierte, von ALT ebenso wie durch seine Biografen gewürdigt, während ERNST KRIECK sowohl in ALTs (selbst-)biografischem Zeugnis als auch in seinen wissenschaftlichen Abhandlungen nirgends vorkommt. Diese hier vor allem interessierende Tatsache verdient im Weiteren Beachtung.

18 Die begriffliche Unterscheidung zwischen Gesellschaft und Gemeinschaft dürfte in diesem Zusammenhang auch insofern Bedeutung besitzen, als KRIECK Gemeinschaft wiederum als „einen geistigen Organismus“ auffasst (KRIECK 1933, S. 14).

19 Zur Diskussion im Zeitalter der Reformbewegungen vgl. insbesondere KERBS/LINSE 1998.

Diskursive und biografiegeschichtliche Konstellationen

Es war gewiss kein Zufall, dass ausgerechnet ALTs engster Mitstreiter in der Zeitschriftenredaktion der seit August 1946 erscheinenden „Pädagogik“, MAX-GUSTAV LANGE (1899–1963)²⁰, sich schon 1946 sehr kritisch mit der Tradition und Konsequenz des funktionalen Erziehungsbegriffs auseinandersetzte. Offensichtlich trieben ihn erhebliche Bedenken. LANGE anerkannte zwar im funktionalen Erziehungsbegriff einen „wertvollen Ansatz“, aber er warnte zugleich davor, „eine theorie schon dann als fortschrittlich anzusehen, wenn sie auf die gesellschaftlichen zusammenhänge des erziehungsgeschehens hinweist“²¹ (LANGE 1946, S. 23 f.).

LANGES stärkstes Argument war die Tatsache, dass ausgerechnet der Faschist KRIECK „schon in seinen frühen schriften die theorie von der sozialen funktion der erziehung radikal durchzuführen versucht (hat)“ (ebd., S. 23). Es spricht nicht wenig dafür, dass er zuallererst ROBERT ALT mahnen wollte, denn dieser war es, der den funktionalen Erziehungsbegriff in die gerade begonnene erziehungswissenschaftliche Debatte eingeführt hatte. Außerdem hatte ALT sich mit seiner erst wenige Wochen zuvor erschienenen „gesellschaftlichen Begründung der neuen Schule“ zu LANGES Auffassung in Widerspruch gesetzt (BENNER/SLADEK 1998, S. 50 f.). Während LANGE Wirklichkeitserkenntnis des Erziehungsgeschehens zum Ziel der Erziehungswissenschaft erklärte und sich „zur empirie, zur deskription“ bekannte, aber die für geeignet befundenen „wissenschaftstheoretischen formulierungen“ auch „durch eine aufdeckung der bedingungen der verkehrung der wirklichkeitserkenntnis ins faschistische zu unterbauen“ verlangte (LANGE 1946, S. 17), hatte ALT längst mit seinem funktionalen Erziehungsbegriff die gesellschaftspolitische Inanspruchnahme der Schule für die Überwindung einer „nur formalen Demokratie“ und den Aufbau einer „sozialen Demokratie“ gerechtfertigt.

Im Vergleich von LANGES Resümee der erziehungswissenschaftlichen Debatte seit der Wende zum 20. Jahrhundert zu ähnlichen wissenschaftsgeschichtlichen Abhandlungen eineinhalb Jahrzehnte zuvor fällt zudem auf, wie

20 MAX GUSTAV LANGE brach allerdings 1950 für die Zeitgenossen völlig überraschend seine erfolgreiche Karriere in der SBZ/DDR durch „Republikflucht“ ab und trat danach nur noch einmal, und zwar 1954, mit seinem umstrittenen Buch „Totalitäre Erziehung“ hervor. Die Ursache dieses spektakulären Frontenwechsels im „Kalten Krieg“ ist inzwischen aufgeklärt. LANGE musste damals aktuell fürchten, dass die verschwiegene NSDAP-Mitgliedschaft entdeckt würde (HÄDER 1999, S. 395, Fußnote 48).

21 In der Zeitschrift „Pädagogik“ wurde bis 1949 Kleinschreibung praktiziert.

wichtig LANGE ausgerechnet KRIECKs theoretischen Entwurf nimmt. THEODOR GEIGER etwa hatte sich nicht einmal bereit gefunden, auf „die Gelegenheitssoziologie in den pädagogischen Werken Ernst Kriecks“ einzugehen. Dies hatte er den Leistungen von (anderen) Schulmännern – etwa von LOCHNER oder WEIß – nicht versagt, obwohl es auch jenen, wie er meinte, „an eigentlich soziologischer Schule gebricht“ (GEIGER 1930, S. 4). ALOYS FISCHER nennt in seinen Beiträgen im „Handbuch der Soziologie“ nicht einmal KRIECKs Namen.²²

Für die Hypothese, dass LANGE ausgerechnet ALT, der in unvorstellbarer Weise unter dem nationalsozialistischen Terror gelitten hatte, die materialistische Aufhebung des KRIECKschen Erziehungsbegriffs unterstellte, spricht ein weiterer, zumindest verschwiegener, wenn nicht gar verdrängter Umstand. Vielleicht war LANGE sogar über die brisante Tatsache informiert²³, dass ALT (als Studierender) und KRIECK (als Lehrender) zeitgleich, und zwar etwa von November 1928 bis Mai/Juni 1929 an der Pädagogischen Akademie in Frankfurt a.M. tätig waren. Jedoch ist eher unwahrscheinlich, dass ALT in seinem letzten Semester noch Lehrveranstaltungen KRIECKs besuchte.²⁴ Die Berufung des einigermaßen prominenten, wenngleich zu keiner Zeit unumstrittenen KRIECK für das Fach Pädagogik durch den liberalen preußischen Kultusminister CARL HEINRICH BECKER zum Nachfolger GEORG REICHWEINS²⁵ (HESSE 1995, S. 453 ff.) hatte jedoch einiges öffentliches Interesse auf sich gezogen

22 FISCHER gehörte 1932 auch zu jener Minderheit deutscher Hochschullehrer, die KRIECK die erbetene Solidarität verweigerten, als dieser durch ADOLF GRIMME strafversetzt wurde (HORN 2002, S. 303 f.).

23 Dass LANGE nach seiner Übersiedlung in den Westen nichts dergleichen in dieser Richtung aussagte, stützt diese Annahme allerdings nicht. Es fällt aber andererseits ohnehin auf, dass ALT von LANGE nur in einer Reihe von Fußnoten erwähnt wird. LANGE bescheinigte ihm, einen Marxismus mit privatphilosophischer Prägung gepflegt zu haben (LANGE 1954, S. 275, Fußnote 786).

24 Die Stundentafel für die Pflichtfächer sah im 4. Halbjahr keine Pädagogikausbildung mehr vor (WEBER 1982, S. 612 f.). Angesichts der Tatsache, dass keinerlei Studienunterlagen ROBERT ALTS überliefert sind, sowie unter Berücksichtigung des verschulnten Studiums an den Pädagogischen Akademien stützt sich diese Annahme darüber hinaus auf das überlieferte Anmeldebuch (Studienbuch) von GOTTFRIED HAUSMANN, einem Kommilitonen ALTs und Studienfreund im selben Ausbildungszyklus, mit dem er nach 1946 brieflichen Kontakt aufrechterhielt. Diesen Unterlagen zufolge hat KRIECK auch nicht dem Prüfungsausschuss angehört, der das Zeugnis über die erste Prüfung für das Lehramt an Volksschulen ausstellte (Nachlass HAUSMANN, Bd. 1, Mappe 44).

25 REICHWEIN war allerdings als Dozent für die Fächer Pädagogik, Geschichte und Staatsbürgerkunde tätig gewesen.

und dürfte auch von ALT umso mehr als Ereignis an der Frankfurter Akademie wahrgenommen worden sein. Immerhin wurde KRIECKS „reine‘ Erziehungswissenschaft“ nach einigem Zögern sogar „zur theoretischen Grundlage der erziehungswissenschaftlichen Arbeit an der Pädagogischen Akademie“ in Frankfurt a.M. erhoben (MÜLLER 1978, S. 82).

Die geringe Zahl²⁶ von anfänglich nur 50 Studierenden der PA Frankfurt a.M., die das im Stadtteil Sachsenhausen gelegene ehemalige Mittelschulgebäude beherbergte, spricht auf jeden Fall für eine, wie auch immer geartete, Begegnung ALTS mit KRIECK. Aufsehen hatte nicht zuletzt KRIECKS Antrittsrede erregt. Darin wiederholte er seine These, dass „Erziehung eine im Wesen des Menschentums wurzelnde Urfunktion darstellt gleich der Sprache, dem Recht, der Religion, der Kunst, der wirtschaftlichen und politischen Funktion, nicht aber etwas, das der Mensch einstmals erfunden, aus Ueberlegung und Zweckmäßigkeit hervorgebracht habe. Wo immer Menschen in Gemeinschaft zusammenleben, vollzieht sich Erziehung, gleichgültig zunächst, ob dieser Vorgang bewußt und absichtlich oder unbewußt und rein funktional geschieht“ (KRIECK 1929, S. 2).

In dieser Darstellungsvariante des KRIECKSchen Erziehungsbegriffs wäre durch ALT lediglich der Gemeinschafts- durch den Gesellschaftsbegriff zu ersetzen gewesen. Unschwer erkennbar ist überdies die ähnliche bis teilweise identische Formulierung im zweiten Teil der Begriffsbestimmung²⁷, was jedoch zugegeben auch dem Zufall geschuldet sein könnte.

Verdrängung geistiger Wurzeln

Letzte Gewissheit besteht lediglich darüber, dass ALTS Erziehungsbegriff dem soziologisch-pädagogischen und pädagogisch-soziologischen Diskurs der 1920er-Jahre entstammt. Das jedenfalls verschweigt ROBERT ALT in seinen Vorlesungen bis Ende der 1940er-Jahre zumindest nicht. Ungenannt blieb allerdings von Anfang an einer der wichtigsten Teilnehmer in dieser Diskussi-

26 Zunächst waren 50 Studierende immatrikuliert, später stieg die Zahl auf ca. 200 (Zur Eröffnung 1927).

27 Hier sei die ALTSche Formulierung wiederholt: „Erziehung ... vollzieht sich immer und überall da, wo Menschen zusammen leben. Sie ist eine Funktion der Gesellschaft ...“ (ALT 1975, S. 68 f.).

on. Aber diese Ausgrenzung hatte Tradition. ERNST KRIECK wurde, wie gesehen, auch von anderen Akteuren der Debatte verschwiegen oder verdrängt.

Die zunehmende Stalinisierung in der noch jungen DDR etablierte ab Anfang der 1950er-Jahre einen etwa seit 1947/48 beginnenden und 1949 forcierten eklatanten Paradigmenwechsel auch in der Erziehungswissenschaft. Der so genannte Marxismus-Leninismus, zeitweilig gepaart mit dem Stalinismus, forderte seinen Tribut. In den 1956 erstmals publizierten „Vorlesungen über die Erziehung auf frühen Stufen der Menschheitsentwicklung“ ist durch ALT eine nahezu vollständige Umorientierung hinsichtlich der – thematisch relevanten – vorgeblich benutzten Literatur vollzogen worden, zumindest aber zu verantworten. Die in Frage kommende bibliografische Rubrik „Allgemeine gesellschaftswissenschaftliche und pädagogische Schriften“ enthält lediglich noch PAUL BARTHS „Geschichte der Erziehung in soziologischer und geistesgeschichtlicher Betrachtung“ und FRANZ MÜLLER-LYERS „Soziologie der Erziehung“ (ALT 1956, S. 231 f.). Von beiden Autoren setzte sich ALT wie stets ab (ebd., S. 23, 111, 158). Außerdem ist noch ALFRED VIERKANDT mit dem 1922 in einer Festschrift für EDUARD SELER erschienenen Aufsatz über „Das genossenschaftliche Gemeinwesen der Naturvölker“ und mit seinem im „Handwörterbuch der Soziologie“ 1931 publizierten Beitrag über „Die genossenschaftlichen Gesellschaftsform der Naturvölker“ vertreten. Der Rest sind, außer Schriften von MARX, ENGELS, LENIN und STALIN, in erster Linie sowjetische Autoren. Durch die Herausgeber der Werke ROBERT ALTS ist zumindest in der ebenfalls aufgelegten Vorlesung „Einführung in die Geschichte der Erziehung“ ein anonym gebliebener „Verfasser“ nachträglich identifiziert worden. Es handelt sich um JOSEF DOLCH und dessen Abhandlung „Gegenstände und Formen der pädagogischen Geschichtsschreibung“ aus dem Jahre 1930 (ALT 1985, S. 273).

Als Folge des Literaturaustausches wurden zwar die Fäden, die ROBERT ALT mit der soziologischen Debatte der 1920er- und ersten 1930er-Jahre verbunden hatten, nicht durchtrennt, aber seine wissenschaftliche Herkunft blieb dadurch fortan den Blicken der nachfolgenden Generationen von Bildungshistorikern verstellt.²⁸

28 Es gehört in diesem Zusammenhang zu den peinlichsten Zeugnissen der Bildungshistoriografie der DDR in ihrer Abhängigkeit von der herrschenden marxistisch-leninistischen Doktrin, dass ROBERT ALT in seinen Vorlesungen z.B. STALIN anführte oder ihn in stalinistischer Zeit anzuführen gezwungen war, um etwa Binsenwahrheiten über die „Urgemeinschaft“ zu autorisieren (ALT 1985, S. 16).

Nachbetrachtungen

Dass aus den in Frage kommenden Ideengebern neben Alfred VIERKANDT ausgerechnet ERNST KRIECK, vielleicht auch KARL FRIEDRICH STURM herausragen, ist einigermaßen brisant, insofern vor allem KRIECK sich vom soziologisch ambitionierten erziehungswissenschaftlichen Außenseiter sukzessive und doch für seine Zeitgenossen einigermaßen überraschend seit 1932 zu einem der Chefpädagogen des Nationalsozialismus entwickelte. Bildungs- und wissenschaftsgeschichtlich kaum bemerkenswert wäre es hingegen gewesen, wenn ALT beispielsweise SIEGFRIED BERNFELDS Erziehungsbegriff rezipiert hätte, obwohl freilich dieser allein wegen seines Bekenntnisses zur „Psychologie Freuds“ (BERNFELD 1928, Vorwort zur 2. Aufl.) für die Pädagogikentwicklung in der realsozialistischen DDR keine Rolle spielen durfte. BERNFELDS aus erziehungstheoretischer Perspektive herausragende Schrift „Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung“ aus dem Jahre 1925 wird von ALT nirgends erwähnt. Aus seinem Vorlesungsmanuskript geht hingegen hervor, dass er immerhin BERNFELDS Bericht über das Kinderheim Baumgarten von 1921 und dessen Text „Vom Gemeinschaftsleben der Jugend“ aus dem Jahre 1922 (Erziehungswissenschaft II, S. 45) kannte. Diese intellektuelle Begegnung aber blieb für ALTs Erziehungsbegriff folgenlos. Allerdings hatte ja BERNFELD eingestanden, den teilweise auch von ALT angestrebten notwendigen Ausbau „zu einer psychologisch und soziologisch fundierten Erziehungswissenschaft“ selbst nicht geleistet zu haben (ebd.).

Neben KRIECK hat sich auch STURM seit 1932 sogar zu einem enthusiastischen Anhänger des Nationalsozialismus entwickelt (STEINHAUS 1987) und auf diesem Wege sich immer stärker die erziehungstheoretische Position KRIECKS zu Eigen gemacht.

VIERKANDT hingegen wäre eine solche Hinwendung zum Nationalsozialismus schwerlich nachzusagen. Immerhin ließe sich auch bei ihm ein gewisses Maß an Anpassungsbereitschaft nachweisen, etwa wenn VIERKANDT sich 1936 einen der gängigen Vorwürfe nationalsozialistischer Ideologen gegenüber der vermeintlichen marxistischen Umweltlehre zu eigen machte:

„Daß der Mensch überhaupt durch seine gesellschaftliche Umwelt geformt wird, ist allgemein anerkannt. Zeitweilig ist man in gewisser Richtung in dieser Anschauung sogar zu weit gegangen, indem man die Allmacht der Umwelt annahm. Heute wissen wir, daß ihr Einfluß seine Grenzen hat an den angeborenen Anlagen der Persönlichkeit“ (VIERKANDT 1936, S. 110).

Welcher Reiz mag von der „pathologische(n) Struktur einer hypertrophen ... Erziehungsreflexion“ ausgegangen sein, dass sogar ALT als existenziell Betroffener des nationalsozialistischen Größenwahns dazu tendierte, wiederum oder wiederholt erziehungsbegrifflich „alle ... Begrenzung und Bescheidung des pädagogischen Anspruchs“ preiszugeben? (TENORTH 1989, S. 140 f.) Vielleicht war es nur die sehr verständliche Euphorie, die einen Überlebenden des Holocaust befallen durfte angesichts der sich 1945/46 eröffnenden, längst ersehnten, sich selbst gegenüber aber tausendfach schon abgeschrieben gesellschaftspolitischen Chance für einen radikalen, allumfassenden, totalen Neuanfang. Möglicherweise aber war es auch bloß die fehlende Kraft des in seiner Zeit Befangenen und gleichsam neu Geborenen, seine geistigen Wurzeln und damit sich selbst sogleich wieder in Frage zu stellen.

Quellen- und Literatur

Quellen

Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung/Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung (DIPF/BBF)-Archiv:

Nachlass ROBERT ALT:

ALT, R.: Lebenslauf (maschinenschriftlich).

DERS.: Vorlesungsmanuskript Allgemeine Erziehungswissenschaft (masch.) (1948; 1949/50).

DERS.: Vorlesungsmanuskript Erziehungswissenschaft II (masch.) (1949).

FRANZKE, K.: Mein Eindruck zur Jahresarbeit Knüppel/Dorn vom 29.06.1988 (Mappe 131, handschriftl.).

KNÜPPEL, G./DORN, M.: Prof. Dr. Dr. päd. H.c. Robert Alt – Biographische Skizzen. Jahresarbeit im Fach Geschichte der SED (masch.) Berlin 1988.

Nachlass GOTTFRIED HAUSMANN.

Zur Eröffnung der Pädagogischen Akademie. Der Lehrkörper der neuen Frankfurter Bildungsstätte. In: „Frankfurter Nachrichten“ vom 8. Mai 1927, 2. Beiblatt.

Gedruckte Quellen und Primärliteratur

ALT, R.: Die Industrieschulen. Ein Beitrag zur Geschichte der Volksschule. Berlin/Leipzig 1948.

- DERS.: Vorlesungen über die Erziehung auf frühen Stufen der Menschheitsentwicklung. Berlin 1956.
- DERS.: Erziehung und Gesellschaft. Pädagogische Schriften. Ausgewählt, eingeleitet und erläutert von K.-H. GÜNTHER u.a. Berlin 1975.
- DERS.: Pädagogische Werke, Bd. 1. Berlin 1985.
- BARTH, P.: Die Elemente der Erziehungs- und Unterrichtslehre. Auf Grund der Psychologie und der Philosophie der Gegenwart. 6. Aufl., Leipzig 1919.
- BERNFELD, S.: Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung (1925). 2. Aufl., Leipzig/Wien/Zürich 1928.
- Briefe Robert Alts an seine Lebensgefährtin, geschrieben 1941/42 aus dem Konzentrationslager „Remu“ – ausgewählt, eingeleitet, dechiffriert und erläutert von LEONORE ALT. In: Jahrbuch für Erziehungs- und Schulgeschichte 28 (1988), S. 163–179.
- ENGELS, F.: Karl Marx: Zur Kritik der Politischen Ökonomie. Erstes Heft. In: MARX/ENGELS Werke, Bd. 13. Berlin 1961, S. 468–477.
- DERS.: Ludwig Feuerbach und der Ausgang der klassischen deutschen Philosophie. In: MARX/ENGELS Werke, Bd. 21. Berlin 1962, S. 259–307.
- FISCHER, A.: Deskriptive Pädagogik. In: Zeitschrift für pädagogische Psychologie und Jugendkunde 15 (1914) 2, S. 81–95.
- DERS.: Pädagogische Soziologie. In: VIERKANDT, A. (Hrsg.): Handwörterbuch der Soziologie. Stuttgart 1931, S. 405–425 (a).
- DERS.: Soziologische Pädagogik. In: VIERKANDT, A. (Hrsg.): Handwörterbuch der Soziologie. Stuttgart 1931, 589–592 (b).
- HÖNIGSWALD, R.: Studien zur Theorie pädagogischer Grundbegriffe. Eine kritische Untersuchung. Stuttgart 1913.
- KRIECK, E.: Philosophie der Erziehung. Jena 1922.
- DERS.: Die Aufgabe der Erziehungswissenschaft. Antrittsvorlesung an der Pädagogischen Akademie zu Frankfurt a.M. In: Erziehung und Bildung 10 (1929) 1, S. 1–4.
- DERS.: Grundriß der Erziehungswissenschaft. Fünf Vorträge. Leipzig 1933.
- LANGE, M.G.: Zur Grundlegung der Erziehungswissenschaft. In: Pädagogik 1 (1946) 3, S. 16–26.
- DERS.: Totalitäre Erziehung. Das Erziehungssystem der Sowjetzone Deutschlands. Frankfurt 1954.
- LOCHNER, R.: Zur Grundlegung der Erziehungswissenschaft. In: Zeitschrift für pädagogische Psychologie und Jugendkunde 31 (1930) 1, S. 1–18.
- DERS.: Erziehungswissenschaft. Kurzgefaßtes Lehrbuch zum Gebrauch an Hochschulen. München/Berlin 1934.

- MARX, K.: Der achtzehnte Brumaire des Louis Bonaparte. In: MARX/ENGELS Werke, Bd. 8. Berlin 1960, S. 111–207.
- DERS.: Das Kapital. Erster Band. In: MARX/ENGELS Werke, Bd. 23. Berlin 1962.
- MARX, K./ENGELS, F.: Über Pädagogik und Bildungspolitik, Bd. 2. Ausgewählt und eingeleitet von HEINZ SCHUFFENHAUER u.a. Berlin 1976.
- MÜLLER-LYER, F.: Soziologie der Erziehung. (Die Zähmung der Normen, Teil 2) München 1924.
- PIXBERG, H.: Soziologie und Pädagogik bei Willmann, Barth, Litt und Krieck. Langensalza 1927.
- POPP, W.: Das pädagogische Milieu. Studien zum Milieubegriff und einer Milieupädagogik. Langensalza 1928.
- DERS.: Milieu und Selbstbestimmung in der individuellen Entwicklung. Langensalza 1930.
- SCHELER, M. (Hrsg.): Versuche zu einer Soziologie des Wissens. Mit Beiträgen von Justus Hashagen, Paul Hönigsheim, Wilhelm Jerusalem, Paul L. Landsberg, Paul Luchtenberg, Kuno Mittenzwey, Helmut Plessner, Max Scheler, Lore Spindler, Walter Johannes Stein, H.L. Stoltenberg, Vollrath, L. v. Wiese. München/Leipzig 1924.
- SOMBART, W.: Vom Menschen. Versuch einer geisteswissenschaftlichen Anthropologie. Berlin 1938.
- STURM, K.F.: Allgemeine Erziehungswissenschaft. Eine Einführung. Osterwieck 1927.
- VIERKANDT, A.: Die sozialpädagogische Forderung der Gegenwart. Berlin 1920.
- DERS.: Familie, Volk und Staat in ihren gesellschaftlichen Lebensvorgängen. Stuttgart 1936.
- WEIB, C.: Abriss der pädagogischen Soziologie. Teil I a: Allgemeine pädagogische Soziologie. Bad Heilbrunn 1958.
- WIESE, L. v.: Soziologie. Geschichte und Hauptprobleme. Berlin/Leipzig 1926.
- ZIEROLD, K./ROTHKUGEL, P.: Die Pädagogischen Akademien. Amtliche Bestimmungen. 2. Aufl., Berlin 1931.
- Zum Geleit (Max Gustav Lange). In: Pädagogik 1 (1946) 1, S. 1.

Literatur

- BENNER, D./SLADEK, H.: Vergessene Theoriekontroversen in der Pädagogik der SBZ und DDR 1946–1961. Weinheim 1998.

- BRINKMANN, W.: Zur Geschichte der pädagogischen Soziologie in Deutschland. Würzburg 1986.
- DUDEK, P.: „Der Rückblick auf die Vergangenheit wird sich nicht vermeiden lassen“. Zur pädagogischen Verarbeitung des Nationalsozialismus in Deutschland (1945–1990). Opladen 1995.
- HÄDER, S.: Sozialporträt der Pädagogischen Fakultät der Universität Halle-Wittenberg von ihrer Gründung 1946/47 bis zu ihrer Auflösung 1955. Strukturwandel vs. bürgerliche Kontinuität. In: HÜBNER, P. (Hrsg.): Eliten im Sozialismus. Beiträge zur Sozialgeschichte der DDR. Köln/Weimar/Wien 1999, S. 381–403.
- HERTZSCH, U.: Pädagogik und Soziologie im Werk Alfred Vierkants. Eine Untersuchung seiner Gruppentheorie. 2. Aufl., Rheinfelden/Berlin 1993.
- HESSE, A.: Die Professoren und Dozenten der preußischen Pädagogischen Akademien (1926–1933) und Hochschulen für Lehrerbildung (1933–1941). Weinheim 1995.
- HORN, K.-P.: „Die Hauptsache ist, daß ein deutlicher Protest erfolgt“. Die ‚Strafversetzung‘ Ernst Kriecks 1931 im Kontext. In: Jahrbuch für Historische Bildungsforschung 8 (2002), S. 289–320.
- JARAUSCH, K.H.: Die Vertreibung der jüdischen Studenten und Professoren von der Berliner Universität unter dem NS-Regime. Berlin 1993.
- KERBS, D./LINSE, U.: Gemeinschaft und Gesellschaft. In: KERBS, D./REULECKE, J. (Hrsg.): Handbuch der Reformbewegungen 1880–1933. Wuppertal 1998, S. 155–159.
- KLEMPERER, V.: LTI. Notizbuch eines Philologen. Leipzig 1980.
- KLAUS, G./BUHR, M. (Hrsg.): Philosophisches Wörterbuch. Leipzig 1975.
- KÖNIG, H.: Robert Alt 1905 bis 1978. Erziehung und Gesellschaft – Grundthema seiner wissenschaftlichen Arbeit. In: HOHENDORF, G. u.a. (Hrsg.): Wegbereiter der neuen Schule. Berlin 1989, S. 31–38.
- KIPPENBERG, H.G., i. Zus. m. P. SCHILM (Hrsg.): Weber, Max: Wirtschaft und Gesellschaft. Die Wirtschaft und die gesellschaftlichen Ordnungen und Mächte. Nachlaß. 2. Teilband: Religiöse Gemeinschaften. (Max Weber Gesamtausgabe MWG I/22-2) Tübingen 2001.
- MÜLLER, G.: Ernst Krieck und die nationalsozialistische Wissenschaftsreform. Frankfurt a.M. 1978.
- NEUNER, G. u.a. (Red.): Pädagogik. Gemeinschaftsarbeit von Mitgliedern der Akademie der Pädagogischen Wissenschaften der UdSSR und der Akademie der Pädagogischen Wissenschaften der DDR. 4., bearb. Aufl., Berlin 1983.

- RANG, B.: Pädagogische Geschichtsschreibung in der DDR. Entwicklungsbedingungen der pädagogischen Historiographie 1945–1965. Frankfurt a.M./New York 1982.
- SCHULZ, R.: Robert Alts Leistungen für die Pädagogik in der ehemaligen SBZ/DDR. Erster Versuch einer Neubewertung. In: SCHMOLDT, B., i. Zus. m. M.S. SCHUPPAN (Hrsg.): Pädagogen in Berlin. Auswahl von Biographien zwischen Aufklärung und Gegenwart. Baltmannsweiler 1991, S. 367–389.
- 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.
- TENORTH, H.-E.: Pädagogisches Denken. In: Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte, Bd. V: 1918–1945. München 1989, S. 111–154.
- WEBER, R.: Die Neuordnung der Volksschullehrerausbildung im Preussen der Weimarer Republik. Beiträge zur Entstehungsgeschichte und zur gesellschaftlichen Bedeutung der Pädagogischen Akademien. Berlin 1982.
- WIEGMANN, U.: Das antifaschistische Argument in der pädagogischen Publizistik der Sowjetischen Besatzungszone 1946. In: BEUTLER, K./WIEGMANN, U. (Hrsg.): Auschwitz und die Pädagogik. Frankfurt 1995, S. 127–144.
- DERS.: Robert Alt – Reformpädagogik und Erziehungsbegriff. In: WEBER, N.H./KEIM, W.: Reformpädagogik in Berlin – Tradition und Wiederentdeckung. Frankfurt a.M. u.a. 1998, S. 291–320.
- DERS.: Robert Alt und Heinrich Deiters – Die Anfänge universitärer sozialistischer Pädagogik und Lehrerbildung. In: HORN, K.-P./KEMNITZ, H. (Hrsg.): Pädagogik Unter den Linden. Von der Gründung der Berliner Universität im Jahre 1810 bis zum Ende des 20. Jahrhunderts. Stuttgart 2002, S. 253–270.

Internet

<http://www.dhm.de/lemo/html/1937>

<http://www.Archive.nrw.de/archivar/2000-04/A21.htm>

Geiger, Theodor: Erziehung als Gegenstand der Soziologie (1). 1930

<http://www.bbf.dipf.de/archiv/1998/abhand-005/geiger.htm>

Adresse des Autors:

PD Dr. Ulrich Wiegmann

DPIF/BBF, Warschauer Str. 34–38, 10243 Berlin

E-Mail: u.wiegmann@eplus-online.de

Kulturstaat als Kulturinterventionsstaat und als historischer Prozess

Am Beispiel des Bildungswesens bis in das frühe 20. Jahrhundert

Das Verhältnis von politischen Strukturen und Kulturen gehört zu den lohnenden Themen historischer Forschung. Im Rahmen dieses Großkomplexes kommt naturgemäß dem Bildungswesen eine besondere Bedeutung zu. Und so ist es denn kein Zufall, wenn in den letzten gut eineinhalb Jahrzehnten in geschichtswissenschaftlichen Epochendarstellungen dieses Themenfeld auf breitem Raum Berücksichtigung findet und dass auf interdisziplinären Kongressen zur Kultur vergangener Jahrhunderte das Bildungswesen eines der zentralen Objekte darstellt.¹

Je mehr Detailforschungen zu diesem in der Tat weiten Feld vorgelegt werden, je sinnvoller und notwendiger erscheint der Rückbezug der wissenschaftlichen Arbeit auf prinzipielle Fragestellungen. Dabei wird die spezifische Andersartigkeit der Verhältnisse im 19. und 20. Jahrhundert immer präziser erkannt, in geradezu typologischer Unterscheidung von den Strukturen Alteuropas.² Im 19. Jahrhundert prägt das Bildungsbürgertum in vielgestaltigen Netzwerken kulturinterventionsstaatliche Aktivität in einem symbiotischen Verhältnis gesellschaftlicher Interessen mit administrativem Handeln. Vielleicht tritt im Lichte dieses Ansatzes der soziale Prozess an die Stelle einer Perspektive von bürokratisch-isolierten Strategien.

1 Beispiele: NIPPERDEY 1993, S. 428–796; WEHLER 1995, S. 377–448, 1374–1381; soeben erschien der Tagungsband von HARTMANN 2004, darin: NEUGEBAUER, Kultureller Lokalismus und schulische Praxis. Katholisches und protestantisches Elementarschulwesen besonders im 17. und 18. Jahrhundert in Mitteleuropa, S. 385–408.

2 NEUGEBAUER 2003, S. 96–125, mit dem dort nachgewiesenen Material.

1 Zum Begriff des Kulturstaats

Die begriffsgeschichtliche Forschung, die in dem Grundlagenwerk der „Geschichtlichen Grundbegriffe“ Bedeutendes geschaffen hat, zeigte ja auf, welche Epochenbedeutung der „Sattelzeit“ in den Jahrzehnten um 1800 auch und gerade in terminologischer Hinsicht zukommt (BRUNNER/CONZE/KOSELLECK 1972–1997).³

Auch der Begriff des „Kulturstaats“ ist ein – sehr typisches – Produkt der „Sattelzeit“, ein Terminus, der politische Struktur und kulturellen Wandel zusammenspannt. Der Begriff Kulturstaat taucht zuerst im Kontext der Philosophie des deutschen Idealismus auf; Fichte gilt als derjenige, von dem diese Prägung stammt.⁴ HELMUT SCHLESKY hat die begrifflichen Differenzierungen bei FICHTE, SCHELLING und WILHELM VON HUMBOLDT analysiert, die synonyme Stellung von „Kulturstaat“ und „Bildungsstaat“, was freilich, gemessen an dem späteren Gebrauch des Wortes, eher eine Einengung darstellt. HUMBOLDT verband damit die Forderung, der Staat solle zweckfreie Wissenschaft um ihrer selbst willen gewährleisten, er solle sich jeder inhaltlichen Intervention (etwa in die universitäre Lehre) enthalten bei Wahrung der Autonomie des akademischen Bildungswesens.

„Mit dieser kulturstaatlichen Konzeption der Hochschulpolitik verbleibt nach dem Willen Humboldts dem Staat die Aufgabe der Gesetzgebung und der Verwaltung der Hochschule gegen die Einseitigkeiten und Erstarrungen, die in der Gelehrtenkorporation selbst angelegt sind.“ (SCHELSKY 1971, S. 111 f.)

Der Kulturstaatsbegriff hat, worauf an dieser Stelle nur hinzuweisen ist, im 19. Jahrhundert mancherlei Umdeutungen und programmatische Aufladungen erfahren. Bei dem historischen Nationalökonom und Sozialreformer GUSTAV SCHMOLLER besaß der „Kulturstaat“ Bedeutung als komplementäre Kategorie gegenüber dem „Sozialstaat“.⁵ In der Diskussion der Zeit um 1900 konnten Kulturstaat und „Kulturgesellschaft“ sehr wohl in einem aristokratischen Sinne gemeint sein, und im Diskurs des politischen Protestantismus erfuhr der Kulturstaatsbegriff neue Bedeutungsvarianten im Sinne „verbindlich-

3 Zum zeitstrukturellen Hintergrund vgl. noch KOSELLECK 1979, S. 363–371.

4 SCHNABEL 1929, S. 296; JUNG 1976, S. 10, weiter S. 10–26, bei BLUNTSCHLI: S. 30 ff.; MEINECKE 1908, S. 143; Folgendes: SCHELSKY 1971, S. 104–109, 111 f. (hier auch nächstes Zitat); weniger anspruchsvoll: NITSCH u.a. 1965, S. 12, 16.

5 VOM BRUCH 1989, bes. S. 63, 83, aristokratische Varianten: S. 66, 74, 83, 87; HÜBINGER 1994, S. 2, 234 und pass.; am Beispiel von TROELTSCH: HÜBINGER 2004, S. 211.

cher Kulturstaatsziele“ (HÜBINGER 1994, S. 2). So traten gleichsam gesellschaftliche Kulturstaatsdefinitionen, solche, die eigentlich nicht vom Staate her kamen, sondern die Forderungen an ihn stellten, neben staatsreformerische Modelle eines „Kulturstaats von oben“, monarchisch-konstitutionell verfasst und in der Hoffnung strikter bürokratischer Steuerung, auf die außer dem Staatswissenschaftler SCHMOLLER auch z.B. der durchaus kritische Historiker HANS DELBRÜCK setzte (VOM BRUCH 1989, S. 85, 93.).

Das Wissen um die Gefahren einer geradezu ideologischen Überlastung des Kulturstaatsbegriffs macht diesen freilich nicht obsolet. Vielmehr lässt sich an ein bestimmtes Element der älteren Kulturstaatsdiskussion anknüpfen mit dem Ziel, „Kulturstaat“ nicht als einen Wertbegriff, sondern als ein analytisches Instrument zu erhalten und weiterzuentwickeln – ein Instrument zur Bestimmung auch und gerade des Verhältnisses von Staat und Bildungswesen in den neueren Jahrhunderten überhaupt. Es geht nicht um die Idealisierung des „modernen“ Staats, zumal desjenigen im 19. Jahrhundert, sondern darum zu fragen, seit wann und wie der Staat neben dem „Wohlfahrts-“ auch den „Kultur-Zweck“ als Aufgabe erkannt und ergriffen hat.

SCHMOLLERS distanzierter Verbündeter ADOLPH WAGNER, Staatswissenschaftler wie jener an der Berliner Friedrich-Wilhelm-Universität, hat schon seit den siebziger Jahren des 19. Jahrhunderts das „Gesetz“ von der „wachsenden Ausdehnung der Staatstätigkeiten“ formuliert.⁶ In dieser „Entwicklungstendenz der öffentlichen, besonders der Staatsleistungen“ sah WAGNER gerade auch den modernen „Kulturstaat“. Der Staatswissenschaftler⁷ sprach von der „Tendenz zur Ausdehnung der öffentlichen bzw. Staatstätigkeiten mit dem Fortschritt der Volkswirtschaft und (der) Kultur auf den Gebieten der beiden organischen Staatszwecke“. „Diese Ausdehnung“, so postulierte WAGNER, sei in der modernen Staatenwelt „etwas ... Regelmäßiges“. Freilich war es nicht nur die additive Ausdehnung der staatlichen bzw. öffentlichen Aufgabenkataloge, um die es hier ging. Das „Gesetz der wachsenden Ausdehnung der öffentlichen (inkl. kommunalen usw.), besonders der Staatstätigkeiten“ (WAGNER 1911, S. 734) war nicht zu trennen von den zugrunde liegenden Kausalitäten, die über den Staatsapparat als solchen hinaus verwiesen. „Die Ursachen“, so WAGNER weiter, „liegen im Hervortreten neuer, vermehrter, feinerer öffentlicher Bedürfnisse, namentlich Gemeindebedürfnisse im ganzen Volksleben, die Bedingungen liegen in starkem Maße in Änderungen der

6 WITT 1970, S. 55, mit Nachweisen; knappe, aber griffige Zusammenfassung bei WAGNER 1911, S. 734, mit Bezug auf den „Kulturstaat“ (folgende Zitate); WAGNER 1883, S. 459 ff.

7 Zum disziplinären Kontext sei nur verwiesen auf LINDENFELD 1997, S. 222 f., 243 ff.

Produktions- und Verkehrstechnik“. In diesen Kontext stellte er die gesetzmäßige Ausdehnung der staatlichen Finanzvolumina nach Eingaben und Ausgaben, den – so um 1910! – Steueranstieg ohne erkennbare feste Grenzen, wofür freilich der Steuerzahler den Gegenwert öffentlicher Leistungen erhalte (Lehre von der „Wertkorrespondenz“). Bevölkerungsverdichtung, heute ein Thema der Urbanisierungsforschung, gesellschaftliche Arbeitsteilung, vermehrte öffentliche Staatstätigkeit und Kulturstaatsentwicklung gehörten in dieser analytischen Sicht ganz unmittelbar zusammen (WAGNER 1911, S. 735). Es ging also um 1900 doch um mehr als nur darum, eine „Verrechtlichung der Kulturstaatsthematik“ im Sinne einer „Staatszwecklehre“⁸ zu fordern.

Die sich daraus ergebenden wissenschaftlichen Programme sind auch rund hundert Jahre nach WAGNER noch lange nicht erschöpft. Seine Betrachtungen führen schon auf einen Weg, der dann von Staatslehre und Verwaltungswissenschaft zur Mitte des 20. Jahrhunderts in einer Typologie staatlichen Handelns weitergegangen worden ist. ADOLPH WAGNER selbst hatte ja schon vom „Kultur- und Wohlfahrtszweck des modernen (!) Staates“ gesprochen (WAGNER 1911, S. 733) und von der „Förderung der Staatsangehörigen in der Verfolgung ihrer Lebensaufgaben, ihrer physischen, wirtschaftlichen, sittlichen, geistigen und religiösen Interessen“. Alles dies gehörte nunmehr zu den „Leistungen des Staats“. Es war dann ERNST FORSTHOFF, der – ohne Bezugnahme auf WAGNER, wohl aber auf WERNER SOMBART und MAX WEBER – „die Verwaltung als Leistungsträger“⁹ zum Thema machte. „Die Zusammenballung großer Menschenmassen auf relativ engem Raum und die damit notwendig verbundene Trennung der Menschen von den Lebensgütern rief Daseinsvorsorgebedürfnisse hervor, welche die Verwaltung durch Erbringung eigener Leistungen befriedigen mußte.“ Dazu zählten nicht nur „kommunale Versorgungsbetriebe“, sondern auch die Erbringung kultureller Leistungen. War Verwaltung bis dahin „wesentlich Ordnungsverwaltung“, so wurde sie jetzt „wesentlich“ zum „Leistungsträger“, die selbst „Daseinsvorsorge“ betrieb und sicherstellte. „Volksbildungsinstitute“ gehörten ganz wesentlich dazu. „Selbstverständlich ... war die

8 So aber VOM BRUCH 1989, S. 66; vgl. S. 64 zu SCHMOLLER („so meinte Kulturstaat für ihn weniger staatliche Aufgabenkataloge im Kulturbereich als vielmehr den Charakter des Staates selbst als Kulturleistung“).

9 Zuerst FORSTHOFF 1938, S. 1–14, bes. S. 4, 9; zum Folgenden DERS. 1950, Zitat S. 31 f., weiter S. 264 f.; DERS. 1959, S. 9, 42; WEHLER 1995, S. 1303 (Lit.); Zur Kritik an FORSTHOFF s. GRÖTTRUP 1976, bes. S. 68 ff.; HUBER 1972/1975, Bildungswesen: S. 321 f. (Schulen, Hochschulen, Galerien, Museen usw.).

Bildungsverwaltung des im 19. Jahrhundert entwickelten ‚Kulturstaats‘ ein Grundelement administrativer Erfüllung des gesellschaftlichen Daseinsbedarfs“ (HUBER 1972/75, S. 321), sei es direkt durch den Zentralstaat oder z.B. durch die Gemeinden.

Aus diesen Beiträgen der systematischen Fach-Nachbarn der Geschichtswissenschaft lassen sich für diese Konzeptionen und Problemstellungen ableiten. Auf den ersten Blick könnte es so scheinen, als würde mit dem Begriff „Kulturstaat“ nur ein weiteres staatliches „Arbeitsfeld“, das der Kulturpolitik, in einem umfassenden Sinne angesprochen (KRÜGER 1964, S. 806–808). Aber es geht um mehr: Es geht um die strukturgeschichtlich fundierte Erforschung von Phasenverläufen und Kausalitäten in der Genese desjenigen modernen Staats, der nicht mehr nur in gegebene Verhältnisse punktuell eingriff, sie ordnete und bestenfalls etwa mit dem frühneuzeitlichen Instrument der „Visitation“ (in unregelmäßigen Abständen) beaufsichtigte. Es geht also um soziale und politisch-strukturelle Prozesse im Kontext einer umfassenderen Staatstätigkeit, die z.B. das Bildungswesen nicht nur dem Anspruch nach regierte, sondern eingreifend, aktiv intervenierend veränderte und so eben zu einem integralen Bestandteil moderner Daseinsvorsorge machte. Erst dadurch erfolgte diejenige „Verstaatlichung sämtlicher Lebensbereiche“ (GALL), die vor einiger Zeit die geschichtswissenschaftliche Forschung intensiv beschäftigte, als es – in anderen ideologischen Kontexten – um die Genese des „Interventionsstaates“ ging.¹⁰ Vieles spricht dafür, dass in Mitteleuropa eingreifende Staatstätigkeit sich wesentlich früher entwickelte als etwa in England. Aber gerade dann, wenn das Verhältnis von Staatstätigkeit und kulturellen Lebensfeldern in einer Weise zum Thema gemacht werden soll, das das Neuartige des 19. Jahrhunderts erst erklärbar werden lässt, bleibt der Rekurs auf die Debatte um den Interventionsstaat auch heute noch von Nutzen. Die Andersartigkeit von Landesherrschaft und Bildungswesen in spätem Mittelalter und Früher Neuzeit im Vergleich zu den Verhältnissen im 19. und 20. Jahrhundert wird damit erst erkennbar, und es ist sinnvoll, die Erforschung der Prozesse in Mitteleuropa in eine weitere, nicht nur eurozentristische Komparatistik einzubeziehen. Die englische Forschung hat schon vor einiger Zeit ältere Topoi vom Laissez-faire-Staat (des 19. Jahrhunderts) einer kritischen Überprüfung unterzogen und dabei auch die Ansätze und Anfänge administrativer Intervention auf dem Felde des Bildungswesens zum Thema gemacht, ohne dass dies hierzulande zureichend zur Kenntnis genommen worden wä-

10 GALL 1979, Zitat: S. 1, Kontexte: S. 4, 8 f., Folgendes: S. 10 f.

re.¹¹ Es geht, wie am Beispiel Großbritanniens formuliert worden ist, um die (sich) im 19. Jahrhundert „wandelnde Rolle des modernen Staats“, in einer Zeit, in der die „Aufgaben des Staats in der Gesellschaft neu definiert“ worden sind, mit der Folge, dass der Staat „immer mehr Kompetenzen“ anzog, gerade auch auf dem Gebiete von Bildung und Wissenschaft (ALTER 1982, S. 18).

Damit stellen sich grundsätzliche Fragen nach langfristigen Prozessen, nämlich den Prozessen von Staatsbildung und Kulturstaatsbildung, in neuer Weise. Es geht um die Epochenstellung des 19. Jahrhunderts in diesem Prozess, und dabei wird der Schwellencharakter dieses Säkulums – wenn auch in zeitlicher Differenzierung der europäischen Regionen – zum Thema gemacht. Noch mehr geht es um die Frage, ob die Entstehung des „Kulturstaats“ im Sinne des Kulturinterventionsstaats mit leistungsadministrativer Daseinsvorsorge eine Strategie, etwa eine bürokratische Herrschaftsstrategie, gewesen ist, oder ob – so die These – es sich um einen Prozess handelte, der nur aus weiter gespannten Kausalfaktoren erklärt werden kann: Manches spricht dafür, dass die Kultusverwaltung des 19. Jahrhunderts viel stärker als bisher in ihrer gesellschaftlichen Vernetzung verstanden werden muss (vgl. methodisch z.B. WEYER 2000), dass wir „Verwaltung“ im 19. Jahrhundert missverstehen, wenn wir in ihr von Anfang an schon den hoch juridifizierten Apparat der Spätzeit erkennen wollen. Es fällt auf, dass bei allem Aufwand der konventionellen Verwaltungsgeschichte zum (17., 18. und) 19. Jahrhundert wir über die Wirkungskraft der gesellschaftlichen Umgebung, in der die entstehende Kulturstaatsverwaltung agierte, allzu wenig wissen. Schablonenhafte Vorstellungen vom „Staat“ und seiner Verwaltung dominieren allzu sehr das Bild. Aber Reglements und Gesetze wirkten nicht aus sich selbst, und manches spricht dafür, dass sie nur dann ein relevantes Veränderungspotential besaßen, wenn sie zu gesellschaftlichen Bedürfnissen in einem Verhältnis standen. Wie diese Bedürfnislagen in administrative Prozesse eingespeist wurden, ist weitgehend unbekannt, welche Bedeutung dabei gesellschaftlichen Netzwerken zukam, gilt es im Kontext der Entstehung des modernen Kulturstaates künftig zu erforschen. Vielleicht führt dies zunächst gar zu einer vorsichtigen „Entstaatlichung“ unseres Bildes vom langen Weg zum modernen Kulturstaat –

11 TAYLOR 1972, zur Debatte um Staatsintervention S. 14, Erziehungswesen: S. 47 f.; SUTHERLAND 1972, S. 263 ff., Schulaufsicht: S. 274 f.; Anfänge einer Unterrichtsverwaltung im England des 19. Jahrhunderts: JOHNSON 1972, S. 111 ff.; ALTER 1982, hier S. 9, 16, 18, 273.

und das ist kein Widerspruch.¹² Indizien der neuesten Forschung weisen schon in diese Richtung. Die Erforschung der Kulturstaatlichkeit ist heute mehr denn je ein lohnendes Forschungsfeld.¹³

2 Verwaltung und Interesse

(a) „Staat“, Kultur und Bildung vor der Moderne

Obwohl die Bildungs- und Wissenschaftsgeschichte traditionell sehr stark um staatliche bzw. administrative Akte kreist, stellt die quellengestützte Analyse derjenigen Staatsorgane, die für die Politik auf kulturellem Felde zuständig waren, ein auffälliges Desiderat der Forschung dar. Dies gilt für die Frühe Neuzeit und für das 19. bzw. 20. Jahrhundert gleichermaßen. Aber für die jüngeren Jahrhunderte ist diese Forschungslücke besonders schmerzlich.

Denn in den Jahrhunderten „Alteuropas“, vom späten Mittelalter bis in die „Sattelzeit“ um 1800, als Begriff und Sache Staat erst sehr langsam entstanden, stellte sich das Verhältnis von politischer Obrigkeit und Kultur (jenseits der politischen Führungsschichten im engeren Sinne) noch ganz anders dar. Das niedere Bildungswesen auf dem Lande und in den Städten, also dasjenige, das einem wachsenden sozialen Bedarf an Schulung vor allem in den elementaren Kulturtechniken abhelfen sollte, war nicht Organ des „Staates“ und diesem unterstellter administrativer Hierarchien. Es wurde dominiert von lokalen Kräften und je individuellen Bedürfnislagen (NEUGEBAUER 2004, mit zahlreichen, auch archivalischen Belegen). Territoriale Kirchen- und Schulordnungen kamen dagegen nicht an, und manches spricht dafür, dass der landesstaatliche Zugriff, wie er im Reformationsjahrhundert und um 1600 vielfach zu beobachten ist, nur eine temporäre Erscheinung war. Im 17. und im 18. Jahrhundert, in der Zeit des so genannten Absolutismus, ließ der Zugriff des vor- oder frühmodernen Landesstaats auf das Schulwesen spürbar nach, und diese Beobachtung gilt sowohl für den protestantischen wie für den ka-

12 Vgl. meine Rezension zu JEISMANN 1996, in: *Forschungen zur Brandenburgischen und Preußischen Geschichte* NF 9 (1999), S. 257–259.

13 Unter der Leitung des Verfassers steht seit Jahresanfang ein Projekt zum Thema „Preußen als Kulturstaat“, das an der Berlin-Brandenburgischen Akademie der Wissenschaften durchgeführt wird.

tholischen Raum, jedenfalls für Altbayern.¹⁴ Die Universitäten mit ihren korporativen Autonomierechten standen traditionell schon mehr im Zentrum des landesherrlichen Engagements (NEUGEBAUER 2003, S. 94 f., 107 f. – mit Belegen), wobei im katholischen Raum seit der zweiten Hälfte des 16. Jahrhunderts bis in das letzte Drittel des 18. Jahrhunderts die Jesuiten im höheren Bildungswesen mit starken Eigenrechten agierten. Kulturelle Repräsentation in der Frühen Neuzeit hatte ganz andere Funktionen als Kunstpolitik im 19. Jahrhundert. Dasjenige Kulturgut, das seit dem ausgehenden 18. Jahrhundert langsam, vor allem aber im 19. Jahrhundert in Museen der Öffentlichkeit zugänglich gemacht wurde, war bis dahin als Teil fürstlicher oder adliger Sammlungen noch kein Gegenstand staatlicher Kulturpolitik¹⁵, die sich an ein breites Massenpublikum wandte.

Nehmen wir das gewichtige Gebiet des elementaren, d.h. des Massenschulwesens, so setzt eine systembildende Staatsintervention, die auch in ersten vorsichtigen Ansätzen mit finanziellem Engagement einherging, nicht im protestantisch-absolutistischen Mitteleuropa, sondern in der Habsburgermonarchie im letzten Drittel des 18. Jahrhunderts ein (NEUGEBAUER 1989, S. 106–114). Unter Mobilisierung geistlichen Vermögens und neuer weltlicher Steuern ist hier insbesondere dem rigiden Absolutismus josephinischen Typs schon sehr früh gelungen, mit flächenhaften Effekten in die Schulwirklichkeit, vor allem der deutsch-böhmischen Erbländer, einzugreifen (nicht aber z.B. in diejenigen der 1772 annektierten polnischen Landschaften).¹⁶ Zu wenig berücksichtigt wird in der Forschung, dass in den drei letzten Jahrzehnten des 18. Jahrhunderts auch in den Territorien der *Germania sacra*, den weltlichen Herrschaftslanden der reichsunmittelbaren Erzbischöfe, Bischöfe und Reichsäbte, ganz ungewöhnliche Reformeffekte im Rahmen kleinerer und mittlerer, jedenfalls unter den Kommunikationsbedingungen des 18. Jahrhunderts überschaubare Territorien¹⁷ erzielt

14 Beispiele: NEUGEBAUER 1985, S. 120–134, 234 ff., 255 f. u.ö.; Bayern: schon KLUCKHOHN 1875, S. 25 f.; BAUER 1971, S. 104.

15 Vgl. z.B. OLM 1994, S. 178; LHOTSKY 1941, S. 36; DERS. 1941/45, S. 467 u.ö.; der aufwendige Katalog der Sammlungen des Berliner Schlosses, den LAURENZ BEGER in Cölln bzw. Berlin 1696 bis 1705 publizierte, richtete sich in anspruchsvollem Latein schwerlich an ein größeres einheimisches Publikum; vgl. noch MALKOWSKY 1912, S. 19. Vormoderne Adressatenkreise: SCHUMANN 2004, S. 281.

16 Dazu in Kürze mein Beitrag im Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte, Bd. 2; vorläufig NEUGEBAUER 2004, S. 405 ff.; DERS. 2003, S. 112–115, auch zum Folgenden.

17 Vgl. Anm. 16. Exemplarisch die Akten des Mainzer Regierungsarchivs im Bayerischen Staatsarchiv Würzburg, z.B.: MZ. Schulsachen 376 I oder Akte Mz. Schulsachen 376 III.

worden sind. Diese Reformen gingen schon einher mit der Schaffung oberster Landesorgane, die sich mit dem territorialen Bildungswesen befassen sollten. Die Veränderungen und – in der Tat – Modernisierungswirkungen in den zentralen Gebieten der Habsburgermonarchie sind aber nur zu erklären vor dem Hintergrund einer Intensivierung des Staatsdurchgriffs bis auf die lokale Ebene, wie sie durch die Schaffung der Kreisämter im Zuge der theresianischen Staatsreform in der Mitte des 18. Jahrhunderts ermöglicht wurde (NEUGEBAUER 1989, S. 107 f.). Seit 1760 war die Studienhofkommission als eine oberste Hofstelle für das gesamte Unterrichtswesen Österreichs zuständig, ohne dass von hier aus ein gerader und unmittelbarer Weg zum österreichischen Unterrichtsministerium des 19. Jahrhunderts geführt hätte.

(b) Organe des Kulturstaats

Die Geschichte der Kultusministerien des 19. und 20. Jahrhunderts ist noch nicht geschrieben.¹⁸ Nur in den größeren Staaten Mitteleuropas kam es zur Gründung besonderer Ministerien für das Bildungswesen, für Wissenschaft, für die Kunstpflege u.a.m.; in mittleren und kleinen Staaten nahmen die Innenministerien diese Funktion mit wahr (WAGNER 1883, S. 67; LINGELBACH 2003, S. 95). In Frankreich wurde unter NAPOLEON III. ein gemeinsames Ministerium für Justiz und Kultus geschaffen. Württemberg ging den Weg zu einem eigenen geistlichen Sachministerium seit dem Organisationsmanifest des Jahres 1806, das Königreich Sachsen erhielt ein „Ministerium des Kultus und öffentlichen Unterrichts“ in der Krise des Jahres 1831; im Großherzogtum Baden wurde 1836 ein Oberstudienrat geschaffen, ein besonderes Unterrichtsministerium dann 1911 (JEISMANN 1987, S. 112 f.; Richter 1930, S. 357, 388 u.ö.). Die institutionelle Entwicklung in Österreich verlief vor und nach 1848 alles andere als gradlinig, aber das Datum vom 24. März dieses Jahres gilt doch als Gründungstermin des Ministeriums für den öffentlichen Unterricht (MUSIL 1948, S. 9, zum Personal S. 9–12). In Bayern blieb bis zur Staatskrise in der Jahrhundertmitte das Innenministerium, das seit kurzem detailliert erforscht ist, für Bildung und Wissenschaft, ferner für die Kunstpolitik zuständig, mit seiner „Sektion für kirchliche Gegenstände“ sowie einer

18 Auch die Sammelpublikation: 100 Jahre Unterrichtsministerium 1848–1948. Festschrift des Bundesministeriums für Unterricht in Wien. Wien 1948, genügt neueren Forschungsbedürfnissen nicht; für das preußische Kultusministerium vgl. vorläufig die Zusammenfassung der älteren Lit. bei NEUGEBAUER 1992, S. 686 ff.; 18. Jahrhundert: DERS. 1985, S. 66–120; für Großbritannien vgl. das Material in Anm. 11.

„für die öffentlichen Unterrichts- und Erziehungsanstalten“ (GÖTSCHMANN 1993, S. 28–31; HUBER 1987, S. 1, 242 ff.). Die Verselbstständigung in einem Staatsministerium des Innern für Kirchen- und Schulangelegenheiten datiert hier aus den Jahren 1847/1849.¹⁹

Das sind die dünnen Basisdaten, die immerhin zeigen, wo und wann moderne, d.h. nach dem bürokratisch-rationalen Sachprinzip strukturierte Ressortministerien für die Politik des Kulturstaats entstanden sind. Die preußische Gründung des Jahres 1817 steht also nicht ganz alleine da. Aber wenn genauer gefragt wird, was eigentlich ein solches Ministerium war, welche Herrschafts- und Verwaltungsmittel wann zur Verfügung standen, in welchem Verhältnis diese Hauptorgane staatlicher Bildungs- und Kultuspolitik zur „Bildungsgesellschaft“ des 19. Jahrhunderts standen, dann scheint gerade das viel berufene und schlecht bearbeitete preußische Kultusministerium ein Schlüsselobjekt künftiger Forschung zu sein.²⁰ Gut zehn Jahre nach seiner Einrichtung, im Jahre 1828, bestand das ganze kultusadministrative Ministerialpersonal (einschließlich der obersten preußischen Medizinalverwaltung) aus 22 leitenden und 22 subalternen Beamten, in summa 44, der Minister inclusive (HANDBUCH 1828, S. 41 f.); im Jahre 1845 liegt die Vergleichszahl bei 58 (HANDBUCH 1845, S. 96–99), 1868 bei 54 (HANDBUCH 1868, S. 143–146). Alle Unterstaatssekretäre des Kultusministeriums, eine Funktion, die es seit den sechziger Jahren des 19. Jahrhunderts gab, waren zwar Juristen, und ebenso die insgesamt 26 Ministerialdirektoren in den ersten hundert Jahren des Ministeriums; sie stammten zumeist aus dem Verwaltungs- und Justizdienst (MANEGOLD 1967, S. 516). Aber unter den außerordentlich einflussreichen Vortragenden Räten trat ein weiteres Element hinzu, eines, das in seiner politisch-prägenden Qualität intensiver aktenmäßiger Aufhellung bedarf. JOHANNES SCHULZE war Nichtjurist, er war ein praktischer Schulmann, tief verankert in den kulturellen Strömungen seiner Zeit. Rund fünfzig Jahre lang tat er im Ministerium an einflussreicher Stelle Dienst (LÜDICKE 1918, S. 42 f.; VARRENTRAPP 1889; MANEGOLD 1967, S. 516). SCHULZE hat ein Jahrzehnt lang zugleich als kommissarischer Abteilungsleiter fungiert, ohne auch formell zum Ministerialdirektor bestellt zu werden. Unter den alles in allem 200 Vortragenden Räten, die im Ministerium von 1817 bis 1918 Dienst taten, war

19 GÖTSCHMANN 1993, S. 41–46; ferner Akten der Universität Würzburg, Universitätsarchiv, Akten des Rektorats und Senats, z.B. Nr. 8, Nr. 223; VOLKERT 1983, S. 519 f.

20 Deshalb steht das preußische Kultusministerium als Staatsorgan und als gesellschaftliche Agentur in dem in Anm. 13 benannten Akademie-Projekt im Zentrum der ersten Forschungs- und Editionsarbeiten.

freilich das Element der Verwaltungsjuristen gerade nicht dominant. Viele Hochschullehrer, darunter auch Juristen, wirkten im Ministerium, und diese Tradition wurde noch nach 1918/19 fortgesetzt, als etwa der Historiker WOLFGANG WINDELBAND als Personalreferent eine bislang nicht aufgeklärte Rolle für die Wissenschafts- und Kulturpolitik unter dem Professoren-Minister CARL HEINRICH BECKER spielte. Bekanntlich hatte auch der große Mann preußisch-deutscher Kulturstaatspolitik im Kaiserreich, FRIEDRICH ALTHOFF, ein professoral-universitäres Vorleben²¹, und wenn nicht alles täuscht, so war seine, ALTHOFFS, Berufung in die Schlüsselposition des Kultusministeriums ein Coup professoraler Netzwerkbildung, in der der aufsteigende Stern am Himmel der Berliner Universitätspolitik, GUSTAV SCHMOLLER, seine Hände ganz tüchtig im Spiele hatte. Vorgänger ALTHOFFS war der Orientalist OLSHAUSEN, ALTHOFFS Nachfolger im Personalreferat für die Universitäten wurde der Professor LUDWIG ELSTER, der zusammen mit anderen Kollegen im weiteren Fachumfeld des SCHMOLLERlagers seit 1908 das repräsentative „Handwörterbuch der Staatswissenschaften“ neu herausbrachte, freilich wohl mit seinem Stil im Ministerium dann doch allzu sehr die Widerstände weckte. „An der Spitze der Hochschulabteilung“ des preußischen Kulturministeriums „stand im Unterschied zu den anderen deutschen Ländern selten ein Verwaltungsjurist, sondern fast immer ein mit den Problemen von Forschung und Lehre vertrauter Professor“ (VOM BROCKE 2004, S. 52). – Im Vorfeld des preußischen Volksschulunterhaltungsgesetzes von 1906 spielt der Ministerialdirektor SCHWARTZKOPFF eine recht auffällige Rolle. Von ihm stammt der Entwurf, und er war bekannt nicht nur für seine protestantisch-orthodoxe Überzeugung. Man wusste von ihm als „Patron“, insbesondere der Inneren Mission, aber auch anderer, insbesondere charitativer Organisationen, und zugleich kannten Zeitgenossen seine guten parlamentarischen Kontakte, ja seine herzlichen Beziehungen zu Politikern der Konservativen (LAMBERTI 1989, S. 179 ff.). Was, so ist zu fragen, hatte all dies zu bedeuten für die Stellung des Ministeriums in der Wissensgesellschaft des 19. und 20. Jahrhunderts und für das Wirkungsprofil praktischer Kulturstaatlichkeit in dieser Zeit? In der kritischen Zeit 1919–1921 war ein ERNST TROELTSCH (unbesoldeter) Unterstaatssekretär im preußischen Kultusministerium (HÜBINGER 2004, S. 196, 210).

21 VOM BROCKE 2004, S. 46; DERS. 1980, S. 26 f.; Berufung ALTHOFFS: NEUGEBAUER 2000, S. 284 (im Kontext der Rekonstruktion der SCHMOLLER-Connection); ELSTER: vgl. SCHMIDT-OTT 1952, S. 48 f. (ohne Namensnennung!); LÜDICKE 1918, S. 103 f.; OLSHAUSEN: SCHMIDT-OTT 1952, S. 145.

(c) Netzwerke und Bildungsbürgertum

Das preußische Kultusministerium war nicht nur Staatsinstanz, es war zugleich eine gesellschaftliche Agentur, eine Transformationsinstanz gesellschaftlicher Kultur-Interessen. Es dürfte sich lohnen, die Netzwerkbeziehungen zu erforschen, in denen das Ministerium in den verschiedenen Phasen seiner Wirksamkeit stand, d.h. durch die es wirkte. Und dies gilt nicht allein auf dem universitär-akademischen Felde. „Nur-Verwaltungsbeamte“ wurden (lange Zeit) bezeichnenderweise für die Tätigkeit an dieser Stelle als nicht genügend angesehen. „Die Mehrheit der Räte und Hilfsarbeiter“ im preußischen Kultusministerium „waren Philologen, Theologen, Naturwissenschaftler und andere ‚Fach-Männer‘, mehr als ein Viertel von ihnen waren Hochschulprofessoren“ (MANEGOLD 1967, S. 516). Nicht nur im Ministerium selbst, auch in den „Provinzialschulkollegien wirkten Schulmänner“, und zwar dort vor allem „als technische Räte“ (RETHWISCH 1893, S. 26).

Vielleicht muss ein bildungsbürgerlichen Kulturkonsens als Faktor ministerieller Wirksamkeit stärker als bisher in die Betrachtung zur Kulturstaatlichkeit im 19. Jahrhundert einbezogen werden, als dies bisher geschehen ist. Denn wie konkret unter den Kommunikations- und Kontrollverhältnissen des 19. Jahrhunderts Wirkungen aus dem kleinen Apparat des Kulturministeriums heraus erzielt worden sind, ist weitestgehend ungeklärt. Die zur Verfügung stehenden Verwaltungsmittel waren denkbar begrenzt. Bei seiner Gründung im Jahre 1817 erhielt die neue Behörde (jenseits der Besoldungen für die überschaubare Zahl der eigenen Beamten) für ein ganzes Etatjahr 3.000 Taler als Dispositionsfonds, dann offenbar 6.000 Taler (MÜSEBECK 1918, S. 164). Untergebracht wurde die Behörde zunächst in dem alten, aus der Schlüterzeit stammenden Postgebäude in der Nähe des Schlosses. Der Kultusminister hat aber dieses Gebäude selbst nicht genutzt. Das Zentralbüro des Kulturministeriums blieb – ein Stück geradezu vormoderner Amtspraxis – in der „Privatwohnung“ ALTENSTEINS. „Besserung trat erst ein, als 1821 das der vormaligen landschaftlichen Ständekasse gehörige Haus Leipziger Straße 19, Ecke Mauerstraße, für das Kultusministerium erworben wurde, in dem es bis zum Jahre 1849 seinen Sitz hatte“ (MÜSEBECK 1918, S. 165). Dort also saßen die SÜVERN und UHDEN, die SCHMEDDING und der Professor HUFELAND, die Theologen RIBBECK und HANSTEIN, JOHANNES SCHULZE, BECKENDORFF und viele andere bekannte Männer mehr. „Die eigentlich Sachkundigen“ für das Schulwesen „waren die Vortragenden Räte“ und die sehr einflussreichen „Hilfsarbeiter“. „Die Zahl der allein für das Unterrichtswesen zuständigen Räte ging während der ersten Hälfte des Jahrhunderts nicht über vier hinaus ...

Im Ministerium und in den Mittelbehörden lag die Aufsicht über die Gymnasien in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts faktisch in den Händen von nicht mehr als einem Dutzend fachkundiger Beamter“ (JEISMANN 1996, S. 142). Dass eine einheitliche, uniforme Gestaltung der tradierten schulischen Strukturen (noch) gar nicht möglich war, kann deshalb nicht verwundern. Aber im Unterschied etwa zu Österreich oder auch zu Bayern scheint die „Verwaltung“ in Preußen auch sehr viel vorsichtiger, wenn auch nicht uneffektiv vorgegangen zu sein, man kann sagen: weniger hierarchisch-bürokratisch und vielmehr auf der Basis eines kulturstaatlichen Sozialkonsenses. Die Verschiedenheit der lokalen Gegebenheiten wurde lange akzeptiert (ebd., S. 143 f.); das Ministerium administrierte unter Ausnutzung der vor Ort wirkenden Reformenergien (ebd., S. 172 f.), noch ohne die uniformisierenden Folgen leistungsstaatlicher Intervention. Ordnungsverwaltung und Kulturkonsens bewirkten viel, vieles was nicht verstanden werden kann, wenn nur an die hierarchische Oktroyierung von Reglements und Plänen geglaubt wird. Die Diskussionen am Ort, die (Lehrer-)Konferenzen der Gleichgesinnten führten vielmehr zu Prozessen der strukturellen Angleichung; ebenso und in dieselbe Richtung wirkte der Kulturbedarf des Publikums vor Ort, das Elternverhalten und der Schulbesuch. Dies alles waren Effekte, die der kleine Ministerialapparat alleine gar nicht bewirken konnte (ebd., S. 179, 192 ff., 253, 383 ff.). Die Erforschung des Kulturstaats gibt überhaupt tiefe Einblicke in Prozesse der Staatsbildung im 19. Jahrhundert frei. Die Provinzialschulkollegien sahen ihre Aufgabe durchaus nicht allein darin, Ministerialerlasse nach unten durchzustellen. Von ihnen gingen Impulse aus, die zurückwirkten in das Ministerium nach Berlin, dort aufgegriffen und gegebenenfalls in Erlassform gewendet wurden. Die Rolle der Direktoren in den Schulen war nicht (allein) die eines Weisungsempfängers. Sie waren wichtig, besaßen Informationen, Erfahrungen und Gestaltungsvermögen in einem Prozess, der in längerer Frist zu Vereinheitlichung und Systembildung führte. Das Ministerium hat dies gewusst; es hat damit gearbeitet. JOHANNES SCHULZE förderte Direktorenkonferenzen und Vernetzungstendenzen überhaupt, den „Verkehr“ der Gymnasien mit dem „Publicum“. Nicht Unterrichtszwang von oben, sondern Kulturprozess im Staat des 19. Jahrhunderts, getragen vom Bildungswillen einer nicht einflusslosen (bürgerlichen) Bildungsgesellschaft, erklären den Wandlungseffekt in der ersten ordnungsadministrativen Phase des Kulturstaats.²² Diese Phasen

22 VARRENTAPP 1889, S. 400, und JEISMANN 1996, S. 136, 181 f., 196; Wandel in den 1870er-Jahren: WIESE 1886, Bd. 2, S. 30 f.

sind fürderhin näher zu untersuchen und zu unterscheiden. Am Ende der siebziger Jahre des 19. Jahrhunderts wandelte sich im Ministerium selbst das Klima, es wurde, jedenfalls in der für das Schulwesen zuständigen Abteilung, ganz offenbar juristischer, bürokratischer. LUDWIG WIESE berichtet, wie nun das „juristische Element ... ein sehr starkes Übergewicht“ erhalten habe, während – um 1880 – „pädagogische und ethische Gesichtspunkte ... in den Beratungen schwerer als früher zur Geltung zu bringen“ waren. Das verwaltungsjuristische Element war für diejenigen, die bisher im preußischen Ministerium amtiert hatten, in dieser Form fremd und ungewohnt. Es wandelte sich das Geschäftsklima, und vielleicht nicht nur dies (WIESE 1886, Bd. 2, S. 31 f.)

Halten wir resümierend jetzt schon fest: Die Entwicklung des Kulturstaats im 19. Jahrhundert bedarf mehr als einer traditionellen verwaltungsgeschichtlichen Perspektive. Es ist zwar richtig, dass etwa in Folge der Karlsbader Beschlüsse die traditionelle korporative Autonomie der Universitäten geschwächt wurde; freilich lässt sich am Beispiel des bayerischen Universitätskuratels argumentieren, dass der stärkere Staatszugriff ein tiefer liegender Vorgang des frühen 19. Jahrhunderts war, der nicht allein auf die politischen Konstellationen unter dem Vorzeichen der Restauration nach 1815/1819 zurückgeführt werden kann.²³ Gleichwohl reicht die Suche nach unmittelbaren Erzwingungsmechanismen nicht aus, das Verhältnis von stärker werdendem Staat (NIPPERDEY 1983) und kulturellen Feldern zureichend zu bestimmen. Die gesellschaftlichen Netzwerke waren wirkungsvolle Tore sozialer Interessen, und diese waren ein Wirkungsfaktor kulturstaatlicher Gestaltungsmacht, vielleicht sogar in Abfederung politischer Repression vor 1848 (NEUGEBAUER 1988). Diese Netzwerke waren integraler Teil des Kulturstaats, wemgleich Stichproben an Nachlassarchivalien den vorläufigen Schluss erlauben, dass nach 1918 in diesem Klientelstrukturen ein Umbruch und mancherlei Neuorientierungen eingetreten sind (etwa: Geheimes Staatsarchiv Preußischer Kulturbesitz, VI. Hauptabteilung, Nachlass CARL HEINRICH BECKER). Verbindungen zu Parlamentskreisen erhielten nun ungewohntes Gewicht. Zuvor reichten die Netzwerke des Bildungsbürgertums in die Verwaltung des Kulturstaats, und die führenden Männer des Ministeriums nutzen ihrerseits diese Konnexionen etwa im nicht spannungsfreien Umgang mit dem Finanzministerium (am Beispiel des SCHMOLLER-Netzes: NEUGEBAUER 2000). Über die guten Bekannten des Zivilkabinetts ließ sich

23 TURNER 1987, S. 236. Bayern: z.B. Universität Würzburg, Universitätsarchiv/Archiv des Rektorats und Senats Nr. 52 (Universitäts-Curatel und Ministerialkommission).

für einen SCHMIDT-OTT in der Umgebung der Majestät so manches bewirken (SCHMIDT-OTT 1952, S. 97, 105 f., 147 u. ö.). Exponenten der wissenschaftlichen Hochkultur, ein HARNACK oder – ein halbes Jahrhundert zuvor – ALEXANDER VON HUMBOLDT, waren Institutionen im kulturstaatlichen Kräftegeflecht ihrer Zeit, im Falle HUMBOLDTs ganz als wissenschaftliche Kapazität auch ohne Amt (sofern von der Würde eines Kammerherren abgesehen wird) (BIERMANN 1985, S. 18, 21). Wenn das Verhältnis HUMBOLDTs zu einem der späteren Kultusminister weniger gut war wie etwa zuvor zu ALTENSTEIN, so war der Weg über den Rat JOHANNES SCHULZE eine praktikable Alternative (ebd., S. 14); später nutzte er die gute Bekanntschaft zu dem selbst wissenschaftlich aktiven OLSHAUSEN, um sich im Ministerium zur Geltung zu bringen (ebd., S. 17). Dass er dem König FRIEDRICH EICHHORN als Kultusminister empfohlen hatte, musste HUMBOLDT allerdings bald bereuen. Die Stellung zum hegelianischen Erbe entzweite HUMBOLDT und den neuen Minister, in dessen Umgebung freilich eben jener JOHANNES SCHULZE saß, der die Hegelianer förderte und Personalpolitik an höheren Bildungsanstalten ganz im Sinne der Neuhumanisten zum praktischen Programm erhoben hatte. Zu ihren prominenten Vertretern (z.B. zu BÖCKH) unterhielt der Vortragende Rat außerordentlich gute Beziehungen, und nicht nur zu ihm.²⁴ Die Rolle der Salons als Kontaktbörsen zwischen Bildungsbürgertum und Staatsverwaltung bedarf erneuter Beachtung, sowohl für die erste als auch für die zweite Hälfte des 19. Jahrhunderts. Es war in den Kreisen sehr wohl bekannt, bei welchem Gelehrten am Abend etwa der Justizminister zu finden war (NEUGEBAUER 2000, S. 296), und die Vereinsszene bot – zumal für diejenigen, die in Berlin wohnten – gleichfalls mancherlei Gelegenheiten zur Beziehungspflege zur Hochbürokratie, auch zu späteren Kultusministern, lange bevor sie es wurden. Die Vernetzungsorte waren denkbar vielfältig: Vor 1918 trafen sich die Herren des Kultusministeriums zu Tischzeiten im „Haus des 1. Garderegiments“, günstig gelegen am Pariser Platz, wo „angenehmer Austausch mit jungen Angehörigen anderer Geschäftsbereiche“, aber auch mit dem Adel gepflogen wurde. Nach 1918 ging es ziviler zu, bei parlamentarischen Abenden oder bei Vorträgen angesehener Wissenschaftler im „Deutschen Automobilklub“ in dessen splendiden Domizil am Leipziger Platz (SCHMIDT-OTT 1952, S. 137, 176 f.).

Um 1900/18 begann sich dann manches zu wandeln, die „herkömmliche Honoratiorenpolitik“ wurde zurückgedrängt im Zuge von Parlamentarisierung

24 VARRENTTRAPP 1889, S. 432–435, 441–447, 452 f.; BIERMANN 1985, S. 11–15; MUELLER 1928.

und – nach 1918 – allgemeinem Wahlrecht auch in Preußen.²⁵ Spätestens um 1900 war es für eine Universität wie Marburg vom Bedeutung, im Landtag gute Fürsprecher zu haben (VOM BROCKE 1980a, S. 516), wie überhaupt die geschilderten Netzwerkstrukturen, in Berlin aus nahe liegenden Gründen besonders ausgeprägt, nicht auf diesen Ort beschränkt waren. Im Großherzogtum Baden, wo in den 1860er-Jahren ausgesprochen politisch motivierte, d.h. liberale Berufungen Praxis wurden, saßen „akademische Insider“ – ganz wie in Preußen – an den Schaltstellen der Kultusverwaltung. In den Staaten des süddeutschen Konstitutionalismus scheinen Beziehungen zum Parlament früher von Bedeutung gewesen zu sein. In Baden trat freilich zu Ende des 19. Jahrhunderts – wie in der Schulverwaltung Preußens – das Element des Verwaltungsjuristen dem älteren Typus des gelehrten Honoratiorenpolitikers einengend entgegen (RIESE 1977, S. 99, 285 f.), das bürokratische Moment, das in Bayern, solange es dort eine Kulturstaatsadministration im modernen Sinne gibt, von jeher den Ton des Hauses bestimmte (GÖTSCHMANN 1993, S. 478, 481, 486 f.: Hofbeziehungen). Und doch fehlte es auch und gerade dort vor und nach 1850 nicht an Netzwerkphänomenen in freilich spezifischem Gewande in der Nähe der Monarchen. In den dreißiger und vierziger Jahren des 19. Jahrhunderts, zu Zeiten König LUDWIGS I., besaß der Kreis um JOSEPH GÖRRES einigen Einfluss auf die bayerische Kulturpolitik, ohne freilich den autokratischen Monarchen kontinuierlich lenken zu können. Nach 1850 dominierten im Umfeld des bayerischen Königs MAXIMILIAN II. die wenig beliebten „Nordlichter“: nachdem man RANKE nicht anwerben konnte, zunächst SYBEL, dann GIESEBRECHT und andere mehr, die, bisweilen allzu massiv, preußischen Einfluss auf die Kultur- und insbesondere die Wissenschaftspolitik in Bayern nahmen. Sie haben geradezu strategisch agiert, ihr Expertenwissen in geselliger Form organisiert und zur Geltung gebracht.²⁶ Und so darf vermutet werden, dass solche bürgerlichen Kulturnetzwerke im 19. Jahrhundert auch grenzüberschreitende Wirkungen entfalteten. Sie waren auch durchaus kein deutsches Phänomen allein in dieser Zeit. Die Reformbestrebungen im Frankreich nach 1870, die Kampagnen für kulturstaatliche Aktivität im Großbritannien um 1900 wurden getragen von zeittypischen „Pressure groups“ des bildungsbürgerlichen 19. Jahrhunderts (LINGELBACH 2003, S. 99; ALTER 1982, S. 92).

25 In allgemeinerem Kontext. MOMMSEN 1987, S. 293; CONZE 1980, S. 196.

26 HUBER 1987, S. 434, 439 f., 445, 450–452, 457, 460, STURZ: S. 464, 485–489; SING 1996, S. 25, 27–49, 187 ff.

3 Der Kulturstaat in der Erweiterung

Die Erforschung des Kulturstaats, wie er sich seit dem frühen 19. Jahrhundert entwickelte, lebt von der Frage nach dem gesellschaftlichen Kontext administrativen Handelns. Der Kulturstaat, so die These, ist nicht Produkt einseitiger obrigkeitlicher Setzung, sondern das Resultat sozialer Rückkoppelungsprozesse, die, auch wenn die eigentlichen Trägergruppen recht klein geblieben sind, auf einem weiteren gesellschaftlichen Konsens fußten, der – jedenfalls vor dem Ende des Ersten Weltkrieges – auch Entscheidungen der Ressourcenverteilung mit trug. Die Kultur des Bürgertums wurde im 19. Jahrhundert von einer prinzipiellen Schätzung der Bildung getragen (KOCKA 1987, S. 43), und unter der Arbeiterschaft war die Bildung gleichfalls ein nachgefragtes Gut, wie schon ein Blick auf die Handwerker- und Arbeiterbildungsvereine oder später die Volkshochschul-Bewegung lehrt (BIRKER 1973, S. 35, 49, 86, 90 u.ö.; BALSER 1959, S. 89 ff., 227). Für das Bürgertum war Bildung begehrt, zumal als „Medium der Annäherung und Symbiose von ‚gebildeten‘ Adligen und ‚gebildeten‘ Bürgern“ (KOCKA 1987, S. 35), auch in Abgrenzung von den „Nichtgebildeten“. Anders als in England, war in Deutschland das Sozialprestige des wissenschaftlich Gebildeten hoch²⁷, wengleich manche Analytiker schon um 1900 die Bedeutung des Bildungsbürgertums abnehmen sehen, zumal in Relation zur Wirtschaftsbourgeoisie. „Die Demokratie, die langsam, aber unaufhaltsam die Denkart der Kulturnation seit hundert Jahren umgestaltet hat, vernichtet still und geräuschlos auch die Wappen und Privilegien der bisherigen Geistesaristokratie. Das Volk, dem man gewagt hat, das allgemeine Stimmrecht zu geben, will nicht mehr von der Erziehung ausgeschlossen sein“, „sondern verlangt mitzuregieren“. Dies diagnostizierte bald nach der Jahrhundertwende der Berliner Althilologe HERMANN DIELS (1906, S. 595), der also bildungsaristokratischen Positionsverlust und Verbreitung der sozialen Bildungsbasis um 1900 recht hell-sichtig zusammendachte, noch bevor Weltkrieg und Inflation Ansehen und ökonomische Basis des Bildungsbürgertums zumindest anbrachen. Dies ging einher mit einer „Verbourgeoisierung des Proletariats“, dessen „Bildungshunger“ in den zwanziger Jahren noch anhielt (MICHELS 1934, S. 62 f.). So war auch die „intellektuelle Oberschicht“ einem starken Wandel unterworfen

27 Vergleichend: ALTER 1982, S. 242–244, vgl. auch S. 268; WEHLER 1987, S. 247 f.; VOM BRUCH 1989, S. 82; ähnlich jetzt TITZE 2004, S. 359, Anm. 60 (Einflußverlust des Bildungsbürgertums um 1900); WEHLER 1995, S. 749 f., Quantitäten: S. 126 f., 1329; CONZE 1980, S. 190.

(ebd., S. 58 ff.). Die tendenzielle und z.T. dramatische Verarmung des Bildungsbürgertums nach dem Weltkrieg hatte allerdings politische Folgen.²⁸ Ein halbwegs prominenter Gelehrter konnte vor 1914 durch Autoren- und Vortragshonorare, durch Mobilisierung der Ressourcen des „wohlhabenden Bürgertums“ (LENGER 1994, S. 181) auch ein gutes Stück intellektuelle und politische, nicht nur im engeren Sinne materielle Unabhängigkeit erwerben. Solche Einkünfte konnten ein Vielfaches eines Professorengehalts ausmachen. Nach 1918/23 brachen die Grundlagen des „Rentenintellektuellentums“ (ebd., S. 270) zusammen; Honorareinnahmen schrumpften auf nunmehr marginale Größen. Gerade die „Gebildeten“ mussten dramatische Einkommens- und Statusverluste erzwungenermaßen hinnehmen, ein Prozess, der um 1900 trotz warnender Vorzeichen des Positionsverlustes so nicht abzusehen gewesen war. Es war wie eine stille Enteignung.

So stellt sich nun die Frage, ob die Ausdehnung leistungsstaatlicher Aktivität nicht gleich in mehrfacher Hinsicht korrespondiert mit der Erosion derjenigen sozialen Fundamente, die den Kulturstaat in seiner frühen Phase, derjenigen der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts, gekennzeichnet hatten. Die „Eigendynamik des Hochschulwesens“ (BURCHARDT 1984, S. 485) mit dem Ausbau von Instituten und Kliniken, mit dem neuen Phänom des assistierenden Instituts-Arbeiters, schuf ja erst jenen Strukturtypus, den MAX WEBER in „Wissenschaft als Beruf“ klassisch beschrieben hat. Unter diesem Aspekt ließe sich die Entstehung der neuen kulturstaatlichen Infrastruktur mit ganz neuen Abhängigkeiten interpretieren, ein Staat, der nun eine Bildungsinfrastruktur von moderner Spannweite vorhielt, kulturelle Daseinsvorsorge für breite Gesellschaftsschichten betrieb, ein Prozess, den HERMANN DIELS als kulturelle Demokratisierung erkannt hat. Sie ging einher mit der Erosion tradiertbildungsbürgerlicher Autonomien.

Die Öffnung und bisweilen imperiale Präsentation und Vermehrung der (staatlichen) Sammlungen, die Kunstpflege in Museumsformen, der Übergang von der aristokratischen zur öffentlichen Sammlung, auch diejenige der Bibliotheken, kennzeichnet die Entwicklung in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts.²⁹ „Hierfür ist direct aus der Staatskasse meist erst in neuester Zeit mehr geschehen“, stellte der Finanz- und Staatswissenschaftler ADOLPH WAGNER fest (WAGNER 1883, S. 468 f.), mit Blick auf Preußen, Bayern, Ös-

28 Exemplarisch und zugleich über den Einzelfall WERNER SOMBART hinaus aufgezeigt von LENGER 1994, S. 177–180, 259–267, 273–278; VOM BROCKE 2004, S. 45 zur „Verarmung des Bürgertums“, und als Klassiker SCHREIBER 1923 pass., bes. S. 43 ff., 108 ff.

29 DIELS 1906, S. 637; vgl. aus intimer Kenntnis SCHMIDT-OTT 1952, S. 58–74, 86, 136 u.ö.

terreich und Frankreich. WILHELM VON BODES Schriften lassen erahnen, welche Bedeutung dabei die Vernetzung von Bildungsbürgertum und (Hof-) Gesellschaft um 1900 noch besessen hat (BODE 1922, S. 1–12). In der Ära ALTHOFF erlebten nicht nur die Universitäten einen nicht nur quantitativen, sondern oft beschriebenen qualitativen Ausbau. Auch das Bibliothekswesen trat in Deutschland zu dieser Zeit in „eine neue, die moderne Periode“ (PAUNEL 1965, S. 320) mit dem Versorgungsauftrag für ein akademisches Massenpublikum durch überregionalen Leihverkehr und neuartige Bestandserschließung.

Ein ADOLF VON HARNACK wurde zum Generaldirektor der königlichen Bibliothek bestellt, und mitten im Ersten Weltkrieg wurde eine außerordentliche Bewilligung ermöglicht, um Lücken der Universitätsbibliotheken zu schließen, und das in einer Weise, wie späterhin nicht in langen Zeiten des Friedens.³⁰ Seit 1870 und bis 1905 waren die Bibliothekshaushalte verfünffacht worden. Volksbibliotheken, 1892 bis 1902 rund 5.000 und anfangs gestützt von Vereinen, schufen in Deutschland eine Infrastruktur, die die Kulturproduktion unter eine nunmehr voll alphabetisierte Gesellschaft trug. Die 66 größten Berliner Volksbibliotheken allein liehen pro Jahr rund zwei Millionen Bände an knapp 800.000 Benutzer aus. Der stürmische Ausbau inner- und außeruniversitärer Institutsstrukturen ging einher mit einem breiten, elitäre Schichten längst transzendierenden Kulturkonsum und Wissenschaftsinteresse.

Der Staat ordnete nicht mehr primär, er ordnete nicht nur an und griff nicht mehr nur punktuell ein. Nun wirkte er in leistungsadministrativer Aktivität auf Vorsorgestrukturen unterschiedlichen Typs und Niveaus ein. „Der preußische Etat für Unterricht und Kultus betrug 1850 etwa 10, 1867 etwa 15, 1901 145 und 1911 280 Millionen Mark“ (SOMBART 1921, S. 411). Diese Zahlen besagen freilich nichts über die Relationen im Staatshaushalt. „Auffallend gering erscheint in Preußen der Anteil der Kultusaussgaben am Gesamtetat. Mit maximal 8 % liegt er niedriger als in allen anderen“ größeren Bundesstaaten im Deutschen Reich um 1900. Gleichwohl erbrachte die Steigerung der für Kulturzwecke mobilisierbaren Mittel erstaunliche Effekte in der Zeit der Hochindustrialisierung. „Relativ zum Etat“ wandte Baden den größten Anteil der Staatsausgaben Wissenschaftszwecken zu (PFETSCH 1974, S. 50 f., 54).

30 SCHMIDT-OTT 1952, S. 33 ff., S. 156; Folgendes: MILKAU 1906, S. 569 ff.; DIELS 1906, S. 600–602.

Wiewohl das Volksschulwesen Sache der Gemeinden war, nahm der Anteil der staatlichen Zuschüsse nach 1871 deutlich zu; bis 1878 hatte sich die Staatsquote auf gut 12 % verdreifacht (PETERSILIE 1886, S. 195, Anm.); dies waren Durchschnittsdaten, und da, wo im Bedarfsfalle die Staatsverwaltung schulische Daseinsvorsorge und Leistungsgewährung unterstützte, waren die Wirkungen nicht zu übersehen. Die Details, die Aufhebung des Schulgeldes in Elementarschulen in Preußen und die Lehrerbesoldungsgesetze in den Staaten, sind hier nicht in den Einzelheiten erneut zu schildern (NEUGEBAUER 1992, S. 747–752), verbunden mit einem wachsenden Finanzengagement des Staates vor allem für bedürftige ländliche Schulen. Erst dadurch wurde, wie CHRISTA BERG ganz zu Recht festgestellt hat, die „Gemeindeschule“ faktisch zur „Staatsschule“ (1974, S. 393); die Volksschulunterhaltung wurde um 1890 in Preußen zu 32 % aus dem „Staatsfonds“ bestritten (BERG 1973, S. 124 f.; SCHWARZ/STRUTZ 1900, S. 115). Die Steigerung des Staatsengagements ließe sich auch in einer Vervielfachung der Staatsausgaben pro Kopf der Bevölkerung demonstrieren (SCHWARZ/STRUTZ 1900, S. 291). Dass sich hinter all diesen Daten ein kulturstaatlicher Basiskonsens, ganz wesentlich getragen vom gebildeten Bürgertum, verbirgt, ließe sich illustrieren, wenn das z.T. ganz erstaunliche Engagement wohlhabender Stadtkommunen auf diesem Felde betrachtet würde.³¹ Das zeigt zugleich, dass die Entwicklung des Kulturinterventionsstaates nicht (primär) als bürokratisch-geplante Strategie missverstanden werden darf. Dies wäre jedenfalls eine Verkürzung. Die wohlhabenden Kommunen betrieben bisweilen eine eigene, auch gegenüber dem Ministerium sehr erfolgreiche Politik.

„Nach der modernen (!) Auffassung, welche im Princip der allgemeinen Schulpflicht als einer staatsbürgerlichen Pflicht ihren folgerichtigen und deutlichsten Ausdruck findet, liegt hier eine unzweifelhafte Aufgabe zur Errichtung öffentlicher Volksschulen wesentlich mit öffentlichen Mitteln vor“, so argumentierte die Staats- und Finanzwissenschaft, als der Prozess leistungsstaatlicher Intervention in die Phase des take-off trat (WAGNER 1883, S. 460 f.). Die meisten anderen deutschen Staaten blieben freilich noch bei der tradierten Praxis des Schulgeldes (WEHLER 1995, S. 1193); in Sachsen führte das Gehaltsgesetz von 1892 zu einem wirksamen Wandel auf lokaler Ebene (RICHTER 1930, S. 540–544), dort stieg der staatliche Finanzaufwand für das Volksschulwesen von 1,46 Millionen Mark im Jahre 1880 auf über 18 Milli-

31 KLEWITZ 1981, S. 556; Fallstudie: NEUGEBAUER 1980, S. 135–139.

onen Mark 1916 an (ebd., S. 662), und auch in Württemberg ist der Zuwachs der Staatszuwendungen aufgezeigt worden (FRIEDRICH 1978, S. 202, 208).

Schon in den frühen 1880er-Jahren wurden in Preußen für das niedere (und das dazugehörige mittlere) Schulwesen siebenmal so große Summen vom Staat und den Gemeinden aufgebracht, als dies für höhere Schulen der Fall war, auch wenn bei den Ausgaben pro Kopf der Schüler oder Schülerinnen die Relation eine umgekehrte war (CONRAD 1884, S. 230 f.). Aber auch für das schulische Spitzensegment stiegen die institutsexternen Finanzaufwendungen. Das hat schon zur Mitte der achtziger Jahre Staatswissenschaftler und Ökonomen wie JOHANNES CONRAD dazu gebracht, davor zu warnen, in Erfüllung einer „Hauptkulturaufgabe“ des (modernen) Staates die höhere Bildung zu überzüchten und dadurch zu einer „Überfüllung des Universitätsstudiums“ beizutragen (ebd., S. 228 f.). Zu dieser Zeit gab es in allen deutschen Universitäten zusammen 24.187 Immatrikulierte (ebd., S. 15).

Generell folgt der mitteleuropäische Entwicklungstrend ganz offenbar einem weiteren kontinentaleuropäischen Muster. Auch im Frankreich des 19. Jahrhunderts ist der Anstieg staatlicher Finanzleistungen für das Bildungswesen ganz erheblich gewesen, unter Zurückdrängung tradierter, nichtöffentlicher Trägerschaften wie privater Lehranstalten.³² Gewiss bedarf es aber bei der Betrachtung des finanziell bemessenen Leistungsengagements des Staates in Mitteleuropa noch näherer Differenzierungen. Eine sei hier wenigstens noch angedeutet: Zur Berechnung des staatlicherseits aufgebrachten Leistungsvolumens ist zu berücksichtigen, dass einzelne Staaten die Universitäten nicht aus laufenden Etatmitteln finanzierten, sondern mit einem Grundvermögen ausgestattet hatten bzw. ausgestattet hielten, zu dem nur ein vergleichsweise marginaler Staatszuschuss jährlich hinzu trat, insbesondere um Leistungen für die Beamtenausbildung abzudecken. Im Bayern der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts sind die anfangs je 8.000 Gulden für die drei Universitäten zeitweilig drastisch reduziert worden, freilich bei deutlicher Besserstellung Münchens. In der zweiten Jahrhunderthälfte ist es dann auch in Bayern zu einem drastischen Anstieg der Staatszuschüsse gekommen (1914/15: zusammen 4,2 Millionen Mark); in der Finanzperiode von 1886 bis 1914 hat es (auch) in Bayern eine Verdreifachung der Staatszuweisungen für die Universitäten gegeben. Die besondere Förderung Münchens stand früh unter dem Stern der

32 PETERSILIE 1897, S. 213, Gründung von Lehrerseminaren in großer Zahl: S. 221, 223; informativ: BEER/HOCHEGGER 1867, im Frankreich-Kapitel bes. S. 94–98; LINGELBACH 2003, S. 106 f.; Stand der frühen 1880er-Jahre: WAGNER 1883, S. 460 (für alle wissenschaftlichen und Unterrichtszwecke 134,41 Mill. Franc).

Wissenschaftskonkurrenz mit dem Norden, nicht nur zu Berlin, sondern auch zu Göttingen und Bonn.³³ Und doch stand diesem Konkurrenzbewusstsein über lange Zeit nicht das nötige Finanzengagement zur Seite, und noch 1896 lehnte der Landtag „auf Antrag der Mitglieder der Zentrumsfraktion“ „Zuschüsse für geisteswissenschaftliche Seminare ab“ (WALLENREITER 1971, S. 174 f.). Die Regel blieb im Bayern des 19. Jahrhunderts, dass der Staat stets nur für bestimmte, begrenzte Zwecke Zuschüsse gewährte, was das Ansehen und die Position der bayerischen Universitäten nicht eben förderte, die immerhin um 1900/1920 in München auf dem Gebiet der Wirtschafts- und Sozialwissenschaften einen Aufschwung erlebten (PECHMANN 1972, S. 153–158). Mit dem Finanzsockel eines aus Grundbesitz bestehenden Stiftungsvermögens, das sich z.T. aus früheren Jahrhunderten und z.T. aus der Säkularisation von 1802/3 herleitete³⁴, standen die Universitäten einerseits (in ökonomischer Hinsicht!) selbstständiger da, freilich abhängig auch von der jeweiligen Entwicklung der Getreide- und der Holzpreise.³⁵ Es bleibt noch zu klären, was die stärkere Abhängigkeit der preußischen Universitäten vom (seit 1848/50 parlamentarisch zu bewilligenden) Staatsbudget für deren Funktion in der Gesellschaft bedeutete (vgl. vorläufig ANDERNACH 1972, S. 1–3, 32 f., 54 ff., auch zum Spielraum der „Professoren-Parlamentarier“; Sparpolitik: S. 67). In Bayern, so wurde zugespitzt formuliert, waren „bis zur Inflation ... die Universitäten keine Staatsanstalten“, sondern „mit einem Zweckvermögen ausgestattete Körperschaften“ (WALLENREITER 1971, S. 176). In Preußen besaßen die Universitäten Marburg, Kiel und Hannover eigenes Vermögen (z.B. Hannöverscher Klosterfonds).

Der Anstieg der Wissenschaftsausgaben in Bayern zwischen 1850 und 1914 blieb, wiewohl einer Verzehnfachung, hinter anderen deutschen Staaten zurück (PFETSCH 1974, S. 56). Insgesamt nahm die Bedeutung des universitären Eigenvermögens ab und der Staatseinfluss – in der Zeit der Entstehung der ersten „Massen“-Universitäten – zu. Das gilt für die gut ausgestatteten Universitäten des Großherzogtums Baden, aber nicht nur dort.³⁶ In den klei-

33 HUBER 1987, S. 26; WAGNER 1883, S. 467 f., und (abweichend) WALLENREITER 1971, S. 174–176; HUBER 1939, S. 22, 134.

34 Trotz kriegsbedingter Quellenlücken für Würzburg akribisch rekonstruiert von SCHUBERT 1973, Stand frühes 19. Jh.: S. 116, 125 f.; Säkularisation: WALLENREITER 1971, S. 177.

35 Für Erlangen scheint dies nicht im gleichen Maße gegolten zu haben, vgl. WAGNER 1883, S. 467 f.; zu Bayern insgesamt PLEYER 1955, S. 120; VOM BROCKE 2004, S. 53.

36 RIESE 1977, S. 286–289; TITZE 2004, S. 347; Baden: PFETSCH 1974, S. 58, und S. 59: „In Bezug auf das Volkseinkommen und die Bevölkerung hat Baden in den ersten Jahren des 20. Jahrhunderts ungefähr doppelt soviel“ (für Wissenschaftszwecke) „ausgegeben wie

nen deutschen Staaten zeigen sich im späteren 19. Jahrhundert und vor 1914 besonders hohe Staatsanteile in der Förderung von Kultur und Wissenschaft. Im Ergebnis konvergieren die kulturstaatlichen Strukturen in Mitteleuropa um 1900 – ein Resultat der Rückwirkungen des kulturellen „Massenmarkts“ auf die Strukturen und die in ihnen präsenten Machtverhältnisse mit der Tendenz zu Entindividualisierung und Abhängigkeit. Die innerdeutsche Konkurrenz hat stimulierend auf die Entwicklung gewirkt, in welchem Ausmaß, das bleibt aber zu untersuchen. Die internationale Wissenschaftskonkurrenz war schon ein Faktor im 19. Jahrhundert (ALTER 1982, S. 276; LINGELBACH 2003, S. 98, 100 f.).

So hat gerade die im europäischen Maßstab ungewöhnlich föderale und nichtzentralistische Struktur in Mitteleuropa zum Kulturstaatsniveau wohl ganz wesentlich beigetragen. Etwa das Staatsengagement für Wissenschaftsausgaben war – im gesamteuropäischen Vergleich – im 19. Jahrhundert untypisch (ALTER 1982, S. 24, 84), ja nach PETER ALTER sogar einzigartig, im Unterschied etwa zu Großbritannien. Gerade durch den internationalen Vergleich stellen sich sodann Fragen nach dem Konnex von Finanzengagement und Staatskontrolle neu (ebd., S. 46).³⁷

Bekanntlich haben in den USA dann große Stiftungen der Wissenschaftslandschaft ihr besonderes Profil verliehen, und auch in Frankreich haben im späten 19. Jahrhundert private Spender für die universitären Strukturen Wichtiges bewirkt. In England wurde gleichfalls auf diesem Wege der privaten Initiative einem Bedarf abgeholfen, den in Mitteleuropa sehr viel mehr der Kulturstaat abdeckte. Dagegen blieb privates Mäzenatentum in Deutschland, sei es für Handelshochschulen oder für die Stiftungsuniversität Frankfurt am Main, alles im allem marginal.³⁸ Großbürgerliches Mäzenatentum korrespondierte freilich nicht notwendigerweise mit stärkerer sozialer Offenheit des Bildungs- und Wissenschaftssystems. Auch die kritische Sozialgeschichte kommt nach eindringlichen, international-komparatistischen Bürgertumsforschungen zu dem Resultat, dass sich etwa „im autoritären Kaiserreich die Demokratisierung der Lebenschancen durch die höheren Schulen ungleich

z.B. Preußen.“ Besonders hohe „Studentendichte“ in Baden: RIESE 1977, S. 34; kleine deutsche Staaten: PFETSCH 1974, S. 60; COSTABELL 1908, S. 91, 94, S. 98 f., 152 f.

37 WAGNER 1883, S. 463: in Großbritannien traditionell kein staatliches Finanzengagement für das Schulwesen; das sei „jetzt anders geworden“ (1881/82: 3,85 Mill. Pf.); auch ALTER 1982, S. 46 ff. (geringerer staatlicher Finanzbeitrag zu den Universitäten), S. 89 f., S. 273 f., 274: deutsches Vorbild in seiner Wirkung auf Großbritannien; Folgendes z.B. DIELS 1906, S. 629 f.; LINGELBACH 2003, S. 107.

38 Wichtig dazu RIESE 1977, S. 308–318; NIPPERDEY 1990/1993, S. 588 f.; KLUKE 1972, S. 32–38, 48 f. u.ö.

stärker“ durchsetzte „als etwa im parlamentarisch regierten England mit seiner liberalen politischen Kultur“. Überhaupt gab es in Mitteleuropa sehr viel weniger „bildungsaristokratische Exklusion“³⁹, und dies gilt auch für die universitären Sozialstrukturen. Und so deuten die Befunde darauf hin, dass der leistungsverwaltende Kulturstaat in seinen besten Zeiten nicht nur zu immer erweiterter Daseinsvorsorge beitrug, sondern auch zu einer Ausweitung derjenigen Schichten, die an ihm teilhaben konnten.

Quellen und Literatur

- ALTER, P.: Wissenschaft, Staat, Mäzene. Anfänge moderner Wissenschaftspolitik in Großbritannien 1850–1929. Stuttgart 1982.
- ANDERNACH, N.: Der Einfluß der Parteien auf das Hochschulwesen in Preußen 1848–1918. Göttingen 1972.
- BALSER, F.: Die Anfänge der Erwachsenenbildung in Deutschland in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts. Eine kultursoziologische Deutung. Stuttgart 1959.
- BAUER, R.: Der kurfürstliche geistliche Rat und die bayerische Kirchenpolitik 1768–1802. München 1971.
- BEER, A./HOCHEGGER, F.: Die Fortschritte des Unterrichtswesens in den Kulturstaaten Europas. 1. Bd. Wien 1867.
- BERG, C.: Die Okkupation der Schule. Eine Studie zur Aufhellung gegenwärtiger Schulprobleme an der Volksschule Preußens (1872–1900). Heidelberg 1973.
- DIES.: Volksschule im Abseits von „Industrialisierung“ und „Fortschritt“. Über den Zusammenhang von Bildung und Industrieentwicklung. In: Pädagogische Rundschau 28 (1974), S. 385–406.
- BEGER, L.: Thesaurus Brandenburgicus Selectus ..., 3 Teile. Cölln a. S. bzw. Berlin 1696–1705.
- BIERMANN, K.-R. (Hrsg.): Alexander von Humboldt. Vier Jahrzehnte Wissenschaftsförderung. Briefe an das preußische Kultusministerium 1818–1859. Berlin 1985.

39 So WEHLER 1995, S. 1170, vgl. auch S. 1215 f. und S. 397: „... im internationalen Vergleich auffallende Offenheit für den sozialen Aufstieg in erster Linie aus den breiten kleinbürgerlichen Formationen“; dies habe sich an der Universität fortgesetzt; vgl. auch WEHLER 1987, S. 251; LUNDGREEN 1991, S. 310; vgl. z.B. die Studien in CONZE/KOCKA 1985, bes. dort LOWE, etwa S. 162, und LIEBERSOHN, etwa S. 170 ff.

- BIRKER, K.: Die deutschen Arbeiterbildungsvereine 1840–1870. Berlin 1973.
- BODE, W. v.: Fünfzig Jahre Museumsarbeit. Bielefeld/Leipzig 1922.
- BROCKE, B. VOM: Hochschul- und Wissenschaftspolitik in Preußen und im Deutschen Kaiserreich 1882–1907: das „System Althoff“. In: BAUMGART, P. (Hrsg.): Bildungspolitik in Preußen zur Zeit des Kaiserreichs. Stuttgart 1980, S. 9–118.
- DERS.: Marburg im Kaiserreich 1866–1918. In: Marburger Geschichte. Rückblick auf die Stadtgeschichte in Einzelbeiträgen. Marburg 1980, S. 365–540 (zit.: BROCKE 1980a).
- DERS.: Preußische Hochschulpolitik im 19. und 20. Jahrhundert. Kaiserreich und Weimarer Republik. In: BUCHHOLZ, W. (Hrsg.): Die Universität Greifswald und die deutsche Hochschullandschaft im 19. und 20. Jahrhundert. Stuttgart 2004, S. 27–56.
- BRUCH, R. VOM: Kulturstaat – Sinndeutung von oben? In: DERS./GRAF, F. W./HÜBINGER, G. (Hrsg.): Kultur und Kulturwissenschaften um 1900. Krise der Moderne und Glaube an die Wissenschaft. Stuttgart 1989, S. 63–101.
- BRUNNER, O./CONZE, W./KOSELLECK, R. (Hrsg.): Geschichtliche Grundbegriffe. Historisches Lexikon zur politisch-sozialen Sprache in Deutschland. Bde. 1–8, Teil 2. Stuttgart 1972–1997.
- BURCHARDT, L.: Kultur- und Bildungswesen. In: JESERICH, K.G.A./POHL, H./UNRUH, G.C. v. (Hrsg.): Deutsche Verwaltungsgeschichte. Bd. 3. Stuttgart 1984, S. 466–492.
- CONRAD, J.: Das Universitätsstudium in Deutschland während der letzten 50 Jahre. Statistische Untersuchungen unter besonderer Berücksichtigung Preußens. Jena 1884.
- CONZE, W.: Konstitutionelle Monarchie – Industrialisierung. Deutsche Führungsschichten um 1900. In: HOFMANN, H.-H./FRANZ, G. (Hrsg.): Deutsche Führungsschichten in der Neuzeit. Eine Zwischenbilanz. Büdinger Vorträge 1978. Boppard am Rhein 1980, S. 173–201.
- CONZE, W./KOCKA, J. (Hrsg.): Bildungsbürgertum im 19. Jahrhundert. T. 1: Bildungssystem und Professionalisierung in internationalen Vergleichen. Stuttgart 1985.
- COSTABEL, O.: Die Entwicklung der Finanzen im Herzogtum Sachsen-Meinungen von 1831 bis zur Gegenwart. Jena 1908.
- DIELS, H.: Die Organisation der Wissenschaft. In: DERS. u.a.: Die Allgemeinen Grundlagen der Kultur der Gegenwart. Die Kultur der Gegenwart. T. 1, Abt. 1. Berlin/Leipzig 1906, S. 591–649.
- FORSTHOFF, E.: Die Verwaltung als Leistungsträger. Stuttgart/Berlin 1938.

- DERS.: Lehrbuch des Verwaltungsrechts. 1. Bd.: Allgemeiner Teil. München/Berlin 1950.
- DERS.: Rechtsfragen der leistenden Verwaltung. Stuttgart 1959.
- FRIEDRICH, G.: Die Volksschule in Württemberg im 19. Jahrhundert. Weinheim/Basel 1978.
- GALL, L.: Zur Ausbildung des Interventionsstaats. In: PÖLS, W. (Hrsg.): Staat und Gesellschaft im politischen Wandel. Beiträge zur Geschichte der modernen Welt. (Walter Bußmann zum 14. Januar 1979). Stuttgart 1979, S. 1–16.
- GÖTSCHMANN, D.: Das bayerische Innenministerium 1825–1865. Organisation und Funktion, Beamtenschaft und politischer Einfluß einer Zentralbehörde in der konstitutionellen Monarchie. Göttingen 1993.
- GRÖTRUP, H.: Die kommunale Leistungsverwaltung. Grundlagen der gemeindlichen Daseinsvorsorge. 2. Aufl., Berlin/Köln/Mainz 1976.
- HÄBERLE, P. (Hrsg.): Kulturstaatlichkeit und Kulturverfassungsrecht. Darmstadt 1982.
- HANDBUCH über den Königl. Preußischen Hof und Staat für das Jahr 1828. Berlin o.J. (dass. Jg. 1845, 1868).
- HARTMANN, P.C. (Hrsg.): Religion und Kultur im Europa des 17. und 18. Jahrhunderts. Frankfurt a.M. usw. 2004.
- HUBER, E.R.: Zur Problematik des Kulturstaats. Tübingen 1958.
- DERS.: Deutsche Verfassungsgeschichte seit 1789. Bd. 4. Stuttgart/Berlin/Köln/Mainz 1969.
- DERS.: Vorsorge für das Dasein. Ein Grundbegriff der Staatslehre Hegels und Lorenz v. Steins. Zuerst 1972, erw. in DERS.: Bewahrung und Wandlung. Studien zur deutschen Staatstheorie und Verfassungsgeschichte. Berlin 1975, S. 319–342.
- DERS.: Kulturverfassung, Kulturkrise, Kulturkonflikt. In: DERS.: Bewahrung und Wandlung. Studien zur deutschen Staatstheorie und Verfassungsgeschichte. Berlin 1975, S. 343–374.
- HUBER, M.: Ludwig I. von Bayern und die Ludwig-Maximilians-Universität in München (1826–1832). Würzburg-Aumühle 1939.
- HUBER, U.: Universität und Ministerialverwaltung. Die hochschulpolitische Situation der Ludwig-Maximilians-Universität München während der Ministerien Oettingen-Wallerstein und Abel (1832–1847). Berlin 1987.
- HÜBINGER, G.: Kulturprotestantismus und Politik. Zum Verhältnis von Liberalismus und Protestantismus im wilhelminischen Deutschland. Tübingen 1994.

- DERS.: Ernst Troeltsch – Die Bedeutung der Kulturgeschichte für die Politik der modernen Gesellschaft. In: *Geschichte und Gesellschaft* 30 (2004), S. 189–218.
- JEISMANN, K.-E.: Schulpolitik, Schulverwaltung, Schulgesetzgebung. In: *Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte*. Bd. 3. München 1987, S. 105–122.
- DERS.: *Das preußische Gymnasium und Staat und Gesellschaft*. Bd. 2. Stuttgart 1996.
- JOHNSON, R.: Administrators in Education before 1870: Patronage, Social Position and Role. In: SUTHERLAND, G. (Hrsg.): *Studies in the Growth of Nineteenth-Century Government*. London 1972, S. 110–138.
- JUNG, O.: Zum Kulturstaatsbegriff. Johann Gottlieb Fichte – Verfassung des Freistaates Bayern – Godesberger Grundsatzprogramm der SPD. Meisenheim a. Glan 1976.
- KLEWITZ, M.: Preußische Volksschule vor 1914. Zur regionalen Auswertung der Schulstatistik. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 27 (1981), S. 551–573.
- KLUCKHOHN, A.: Beiträge zur Geschichte des Schulwesens in Bayern vom 16. bis zum 18. Jahrhundert. Aus den Abhandlungen der k. bayer. Akademie der W. München 1875.
- KLUKE, P.: Die Stiftungsuniversität Frankfurt am Main 1914–1932. Frankfurt a. M. 1972.
- KOCKA, J.: Bürgertum und Bürgerlichkeit als Probleme der deutschen Geschichte vom späten 18. und frühen 20. Jahrhundert. In: DERS. (Hrsg.): *Bürger und Bürgerlichkeit im 19. Jahrhundert*. Göttingen 1987, S. 21–63.
- DERS. (Hrsg.): *Bildungsbürgertum im 19. Jahrhundert*, T. IV: Politischer Einfluß und gesellschaftliche Formation. Stuttgart 1989.
- KOSELLECK, R.: „Erfahrungsraum“ und „Erwartungshorizont“ – zwei historische Kategorien. In: DERS.: *Vergangene Zukunft zur Semantik geschichtlicher Zeiten*. Frankfurt a.M. 1979, S. 349–375.
- KRÜGER, H.: *Allgemeine Staatslehre*. Stuttgart 1964.
- LAMBERTI, M.: *State, Society and the Elementary School in Imperial Germany*. New-York/Oxford 1989.
- LENGER, F.: *Werner Sombart 1863–1941. Eine Biographie*. München 1994.
- LHOTSKY, A.: *Festschrift des Kunsthistorischen Museums zur Feier des fünfzigjährigen Bestandes*. 1. T.: Wien 1941, 2. T., 2. Hälfte: Wien 1941–1945.
- LIEBERSOHN, H.: The American Academic Community before the First World War. A Comparison with the German „Bildungsbürgertum“. In: CONZE, W./KOCKA, J. (Hrsg.): *Bildungsbürgertum im 19. Jahrhundert*. T. I. Stuttgart 1985, S. 163–185.

- LINDENFELD, D.F.: *The Practical Imagination. The German Sciences of State in the Nineteenth Century.* Chicago/London 1997.
- LINGELBACH, G.: *Klio macht Karriere. Die Institutionalisierung der Geschichtswissenschaft in Frankreich und den USA in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts.* Göttingen 2003.
- LÜDICKE, R.: *Die Preußischen Kultusminister und ihre Beamten im ersten Jahrhundert des Ministeriums 1817–1917.* Stuttgart/Berlin 1918.
- LUNDGREEN, P.: *Schulsystem, Bildungschancen und städtische Gesellschaft.* In: *Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte.* Bd. IV. München 1991, S. 304–313.
- MALKOWSKY, G.: *Die Kunst im Dienste der Staats-Idee. Hohenzollerische Kunstpolitik vom Großen Kurfürsten bis auf Wilhelm II.* Berlin 1912.
- MANEGOLD, K.-H.: *Das „Ministerium des Geistes“. Zur Organisation des ehemaligen preußischen Kultusministeriums.* In: *Die deutsche Berufs- und Fachschule* 63 (1967), S. 512–524.
- MEINECKE, F.: *Weltbürgertum und Nationalstaat. Studien zur Genesis des deutschen Nationalstaats.* 1. Aufl., München/Berlin 1908.
- MICHELS, R.: *Umschichtungen in den herrschenden Klassen nach dem Kriege.* Stuttgart/Berlin 1934.
- MILKAU, F.: *Die Bibliotheken.* In: LEXIS, W. u.a.: *Die Allgemeinen Grundlagen der Kultur der Gegenwart. Die Kultur der Gegenwart.* T. 1, 1. Abt. Berlin/Leipzig 1906, S. 538–590.
- MOMMSEN, H.: *Die Auflösung des Bürgertums seit dem späten 19. Jahrhundert.* In: KOCKA 1987, S. 288–315.
- MÜLLER, C. (Hrsg.): *Alexander von Humboldt und das Preußische Königshaus. Briefe aus den Jahren 1835–1857.* Leipzig 1928.
- MÜSEBECK, E.: *Das Preußische Kultusministerium vor hundert Jahren.* Stuttgart/Berlin 1918.
- MUSIL, J.: *Zur Geschichte des österreichischen Unterrichtsministeriums 1848–1948.* In: LOEBENSTEIN, E. (Hrsg.): *100 Jahre Unterrichtsministerium 1848–1948. Festschrift des Bundesministeriums für Unterricht in Wien.* Wien 1948, S. 7–36.
- NEUGEBAUER, W.: *Schule und Stadtentwicklung. Zweieinhalb Jahrhunderte Schulwirklichkeit in der Residenz- und Großstadt Charlottenburg.* In: RIBBE, W. (Hrsg.): *Von der Residenz zur City. 275 Jahre Charlottenburg.* Berlin 1980, S. 103–143.
- DERS.: *Absolutistischer Staat und Schulwirklichkeit in Brandenburg-Preußen.* Berlin/New York 1985.

- DERS.: Die Demagogieverfolgungen in Preußen. Beiträge zu ihrer Geschichte. In: TREUE, W. (Hrsg.): *Geschichte als Aufgabe. Festschrift für Otto Büsch zu seinem 60. Geburtstag*. Berlin 1988, S. 201–245.
- DERS.: Staatswirksamkeit in Österreich und Preußen im 18. Jahrhundert. Problemskizze am Beispiel des niederen Bildungswesens. In: JEISMANN, K.-E. (Hrsg.): *Bildung, Staat, Gesellschaft im 19. Jahrhundert. Mobilisierung und Disziplinierung*. Stuttgart 1989, S. 103–115.
- DERS.: Das Bildungswesen in Preußen seit der Mitte des 17. Jahrhunderts. In: BÜSCH, O. (Hrsg.): *Handbuch der Preußischen Geschichte*. Bd. 2. Berlin/New York 1992, S. 605–798.
- DERS.: Die „Schmoller-Connection“. Acta Borussica, wissenschaftlicher Großbetrieb im Kaiserreich und das Beziehungsgeflecht Gustav Schmollers. In: KLOOSTERHUIS, J. (Hrsg.): *Archivarbeit in Preußen*. Berlin 2000, S. 261–301.
- DERS.: Preußens Weg zum Kulturstaat. In: *Politische Studien* 377 (2001), S. 25–32.
- DERS.: Staatsverfassung und Bildungsverfassung. In: BECKER, H.-J. (Hrsg.): *Interdependenzen zwischen Verfassung und Kultur. Tagung der Vereinigung für Verfassungsgeschichte in Hofgeismar vom 22.3.–24.3.1999*. Berlin 2003, S. 91–125.
- DERS.: Kultureller Lokalismus und schulische Praxis. Katholisches und protestantisches Elementarschulwesen besonders im 17. und 18. Jahrhundert in Mitteleuropa. In: HARTMANN, P.C. (Hrsg.): *Religion und Kultur im Europa des 17. und 18. Jahrhunderts*. Frankfurt a.M. usw. 2004, S. 385–408.
- NIPPERDEY, T.: *Deutsche Geschichte 1800–1866. Bürgerwelt und starker Staat*. München 1983.
- DERS.: *Deutsche Geschichte 1866–1918*. 1. Bd.: *Arbeitswelt und Bürgergeist*. München 1990, 3. Aufl., München 1993.
- NITSCH, W./GERHARDT, U./OFFE, C./PREUB, U.K.: *Hochschule in der Demokratie. Kritische Beiträge zur Erbschaft und Reform der deutschen Universität*. Berlin-Spandau/Neuwied am Rhein 1965.
- OLMI, G.: Die Sammlung – Nutzbarmachung und Funktion. In: GROTE, A. (Hrsg.): *Macrocosmos in Microcosmo. Die Welt in der Stube. Zur Geschichte des Sammelns 1450–1800*. Opladen 1994, S. 169–189.
- PAUNEL, E.: *Die Staatsbibliothek zu Berlin. Ihre Geschichte und Organisation während der ersten zwei Jahrhunderte seit ihrer Eröffnung 1661–1871*. Berlin 1965.
- PECHMANN, H. v.: *Geschichte der Staatswirtschaftlichen Fakultät*. In: BOEHM, L./SPÖRL, J. (Hrsg.): *Die Ludwig-Maximilians-Universität in ihren Fakultäten*. 1. Bd. Berlin 1972, S. 127–183.

- PETERSILIE, A.: Das Schulgeld. In: Zeitschrift des Königlich Preußischen Statistischen Bureaus 26 (1886), S. 191–213.
- DERS.: Das öffentliche Unterrichtswesen im Deutschen Reiche und in den übrigen europäischen Kulturländern. 1. Bd. Leipzig 1897.
- PFETSCH, F.R.: Zur Entwicklung der Wissenschaftspolitik in Deutschland 1750–1914. Berlin 1974.
- PLEYER, K.: Die Vermögens- und Personalverwaltung der deutschen Universitäten. Ein Beitrag zum Problemkreis Universität und Staat. Anhand der Geschichte dargestellt. Marburg 1955.
- RETHWISCH, C.: Deutschlands höheres Schulwesen im neunzehnten Jahrhundert. Geschichtlicher Überblick im Auftrage des Königl. Preußischen Ministeriums der geistlichen, Unterrichts- und Medizinal-Angelegenheiten. Berlin 1893.
- RICHTER, J.: Geschichte der sächsischen Volksschule. Berlin 1930.
- RIESE, R.: Die Hochschule auf dem Wege zum wissenschaftlichen Großbetrieb. Die Universität Heidelberg und das badische Hochschulwesen 1860–1914. Stuttgart 1977.
- SCHELSKY, H.: Einsamkeit und Freiheit. Idee und Gestaltung der deutschen Universität und ihrer Reformen. 2., erw. Aufl., Düsseldorf 1971.
- SCHMIDT-OTT, F.: Erlebtes und Erstrebtes 1860–1950. Wiesbaden 1952.
- SCHNABEL, F.: Deutsche Geschichte im neunzehnten Jahrhundert. Bd. 1. Freiburg i. Br. 1929.
- SCHREIBER, G.: Die Not der deutschen Wissenschaft und der geistigen Arbeiter. Geschehnisse und Gedanken zur Kulturpolitik des Deutschen Reiches. Leipzig 1923.
- SCHUBERT, E.: Materielle und organisatorische Grundlagen der Würzburger Universitätsentwicklung 1582–1821. Ein rechts- und wirtschaftshistorischer Beitrag zu einer Institutionengeschichte. Neustadt a.d. Aisch 1973.
- SCHUMANN, J.: Die andere Sonne. Kaiserbild und Medienstrategien im Zeitalter Leopolds I. Berlin 2003.
- SCHWARZ, O./STRUTZ, G.: Der Staatshaushalt und die Finanzen Preußens. Bd. 2, 1. Lfg.: Die Verwaltung der geistlichen, Unterrichts- und Medizinal-Angelegenheiten. Berlin 1900.
- SING, A.: Die Wissenschaftspolitik Maximilians II. von Bayern (1848–1864). Nordlichterstreit und gelehrtes Leben in München. Berlin 1996.
- SOMBART, W.: Die deutsche Volkswirtschaft im neunzehnten Jahrhundert und im Anfang des 20. Jahrhunderts. 5. Aufl., Berlin 1921.
- SUTHERLAND, G.: Administrators in education after 1870: patronage, professionalism and expertise. In: DERS. (Hrsg.): Studies in the growth of nineteenth-century government. London 1972, S. 263–285.

- TAYLOR, A.J.: *Laissez-faire and State Intervention in Nineteenth-century Britain*. Houndsmills usw. 1972 (5. Aufl. 1985).
- TITZE, H.: *Bildungskrisen und sozialer Wandel 1780–2000*. In: *Geschichte und Gesellschaft* 30 (2004), S. 339–372.
- TURNER, R.S.: *Universitäten*. In: *Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte*. Bd. 3. München 1987, S. 221–249.
- VARRENTRAPP, C.: *Johannes Schulze und das höhere preußische Unterrichtswesen in seiner Zeit*. Leipzig 1889.
- VOLKERT, W.: *Bayern*. In: JEDERICH, K.G.A./POHL, H./UNRUH, G.-C. v. (Hrsg.): *Deutsche Verwaltungsgeschichte*. Bd. 2. Stuttgart 1983, S. 503–550.
- WAGNER, A.: *Finanzwissenschaft*. 3. Aufl., Leipzig/Heidelberg 1883.
- DERS.: *Staat in nationalökonomischer Hinsicht*. In: *Handwörterbuch der Staatswissenschaften*. 3. Aufl., 7. Bd., Jena 1911, S. 727–739.
- WALLENREITER, C.: *Die Vermögensverwaltung der Universität Landshut-München. Ein Beitrag zur Geschichte des bayerischen Hochschultyps vom 18. zum 20. Jahrhundert*. Berlin 1971.
- WEBER, M.: *Wissenschaft als Beruf*. 2. Aufl., München/Leipzig 1921 (6. Aufl. Berlin 1975).
- WEHLER, H.-U.: *Wie „bürgerlich“ war das Deutsche Kaiserreich?* In: KOCKA 1987, S. 243–280.
- DERS.: *Deutsche Gesellschaftsgeschichte*. 3. Bd. München 1995.
- WEYER, J.: *Soziale Netzwerke. Konzepte und Methoden der sozialwissenschaftlichen Netzwerkforschung*. München 2000.
- WIESE, L.: *Lebenserinnerungen und Amtserfahrungen*. 2. Bd. 2. Aufl., Berlin 1886.
- WITT, P.-C.: *Die Finanzpolitik des Deutschen Reiches von 1903 bis 1913. Eine Studie zur Innenpolitik des Wilhelminischen Deutschlands*. Lübeck/Hamburg 1970.

Adresse des Autors:
Prof. Dr. Wolfgang Neugebauer
Universität Würzburg
Lehrstuhl für Geschichte der Frühen Neuzeit
Am Hubland, 97074 Würzburg
E-Mail: wolfgang.neugebauer@mail.uni-wuerzburg.de

Von der Schädellehre zu den modernen Neurowissenschaften

Ansichten über den Einfluss von Erziehung auf die Gehirnentwicklung

In allen Medien – Zeitungen, Fernsehen, Rundfunk – wird derzeit die Verbindung von Neurowissenschaften und Pädagogik als originelle und viel versprechende Herausforderung diskutiert. Aus den Erkenntnissen der Neurowissenschaften, so heißt es, könne *die Pädagogik* viel lernen. Neurowissenschaftliche Erkenntnisse könnten der Pädagogik nicht nur endlich eine solide empirische Basis verschaffen, sondern sie darüber hinaus mit praxisrelevantem Wissen über die Entwicklung und die Arbeitsweise des Gehirns ausstatten (SPITZER 2003a, b; SCHEICH 2003; THIMM 2002; WOLSCHNER 2002; DARNSTÄDT/KOCH/WINTER 2002; HERRMANN 2004).¹

Ein Blick in die Geschichte zeigt, dass die Verbindung von Hirnforschung und Pädagogik keineswegs neu ist: Das Nachdenken über Erziehung hat innerhalb der Hirnforschung ebenso Tradition wie der Versuch, aus den Erkenntnissen über Hirnentwicklung pädagogische Handlungsempfehlungen abzuleiten. Dass diese Kontinuität ausgehend von der Schädellehre diskutiert werden soll, mag zunächst befremdlich erscheinen; denn immerhin liegen zwischen den – aus heutiger Sicht bizarr anmutenden – Theorien des FRANZ JOSEPH GALL und den aktuellen neurowissenschaftlichen Modellen etwa 200 Jahre Wissenschafts- und Ideengeschichte. Bei genauerer Betrachtung zeigt sich jedoch, dass die alten und die neuen Verbindungsversuche, trotz des Erkenntnisfortschritts innerhalb der Neurowissenschaften, zahlreiche strukturelle Ähnlichkeiten aufweisen. Im Folgenden soll daher gezeigt werden, dass das

1 Das Thema „Erziehungswissenschaft und Neurowissenschaften“ bearbeite ich derzeit im Rahmen meiner Dissertation. Dort findet sich, neben einer Analyse erziehungswissenschaftlicher Rezeptionsversuche und einer Auseinandersetzung mit populärer Ratgeberliteratur zum „hingerechten“ Lernen und Lehren, auch eine ausführliche Aufarbeitung des Mediendiskurses zum Thema „Hirnforschung und Pädagogik“.

Nachdenken über Erziehung innerhalb der Hirnforschung relativ unabhängig vom wissenschaftlichen Status der Erkenntnisse wie auch von der Fruchtbarkeit der vorgetragenen Empfehlungen ist. Ferner ist zu prüfen, welchen Beitrag eine historische Sichtweise zur aktuell diskutierten Frage der Relevanz neurowissenschaftlicher Erkenntnisse für die Erziehungswissenschaft leisten kann.

Zunächst soll dargestellt werden, wie GALL seine Schädellehre entwickelt und verbreitet hat. Die Diskrepanz zwischen öffentlicher Wahrnehmung der GALLSchen Methode und deren Beurteilung von Seiten der akademischen Hirnforschung wird beschrieben und ihre Auswirkung auf die Theoriebildung aufgezeigt. Eine Verbindung zu den modernen Neurowissenschaften stellt sich einerseits über die Idee der Lokalisierung her, die gegen Ende des 19. Jahrhunderts wieder aufgegriffen, modifiziert und seither differenziert wurde. Andererseits existiert eine Verbindung durch das Phänomen der Popularisierung von Hirnforschung. Denn das Nachdenken über den Einfluss von Erziehung auf die Gehirnentwicklung war und ist immer dann besonders intensiv, wenn neue, publikumswirksame Methoden zur Beobachtung des Gehirns entwickelt wurden. Es wird gezeigt, welche Analogien zwischen den pädagogischen Empfehlungen der Phrenologen des 19. Jahrhunderts und den aktuellen neurowissenschaftlich inspirierten Aussagen über Erziehung bestehen und wie der aktuelle Diskurs aus erziehungswissenschaftlicher Sicht zu bewerten ist.

Die Anfänge der Schädelkunde

Als Begründer der Schädelkunde gilt FRANZ JOSEPH GALL. GALL wurde 1758 nahe Pforzheim geboren und zog nach Abschluss seiner Schulausbildung nach Straßburg, um dort Medizin zu studieren. Im Anschluss an sein Studium begab sich GALL im Jahre 1785 nach Wien, wo er eine Praxis betrieb und ab 1796 öffentliche Vorträge über seine Lokalisationstheorien hielt (BREIDBACH 1997, S. 73; VAN WYHE 2002a, S. 18 f.). GALLS Zeit in Wien ist nicht gut dokumentiert, doch geht man davon aus, dass sein Interesse am Gehirn insbesondere durch den Umgang mit „Geisteskranken“ entstand (HAGNER 1997, S. 94, 99 f.). Nach und nach entwickelte er durch seine praktische Tätigkeit als Arzt und seine neuroanatomischen Studien die Theorie von der Unterteilung der Großhirnrinde. GALL identifizierte insgesamt 27 Hirnorgane, die seiner Ansicht nach jeweils spezifische Funktionen erfüllen. Die Ausprägung dieser

Organe kann man GALL zufolge anhand des Schädelknochens ablesen und auf diese Weise auch auf Neigungen und Fähigkeiten von Personen schließen. Die Vorstellung von der funktionellen Unterteilung der Großhirnrinde widersprach der damals vorherrschenden Auffassung, dass alle Leistungen vom Gehirn als Ganzem hervorgebracht werden.

Obwohl GALLS Vorträge begeistert aufgenommen wurden, trugen sie ihm von offizieller Seite bald erheblichen Ärger ein: Im Jahre 1801 wurden seine Auftritte per kaiserlichem Edikt verboten, und da er fortan in Wien weder publizieren noch vortragen durfte, begab er sich auf eine Vortragsreise durch Mitteleuropa und machte dort ein breites Publikum mit seiner Schädellehre bekannt. Seit 1807 lebte er in Paris, wo er bis zu seinem Tod im Jahre 1828 blieb (BREIDBACH 1997, S. 73; VAN WYHE 2002a, S. 25 f.).

GALLS Ansichten über den Zusammenhang zwischen Gehirn und Verhalten stießen nicht nur innerhalb der Hirnforschung auf Widerspruch, denn sie wandten sich in radikaler Weise gegen die dualistische Auffassung von Leib und Seele. GALL erklärte das Gehirn zum Seelenorgan, verstand Geisteskrankheiten konsequent als Gehirnerkrankungen und fasste kriminelles Verhalten als Folge unzureichender Erziehung bestimmter Hirnorgane auf. Auch sein Hinweis darauf, dass ein Teil der 27 von ihm identifizierten Hirnorgane ebenso bei Tieren vorkomme, forderte bei seinen Kritikern massiven Widerspruch heraus (BREIDBACH 1997, S. 83).

Erste Überlegungen über die Lokalisation geistiger Fähigkeiten existierten bereits vor GALL, doch war er der erste Neuroanatom, der „die Gesamtheit der kognitiven Funktionen, Verhaltenssteuerungsprozesse und intellektuellen Fähigkeiten an eine adäquate Funktion des Hirns, und zwar speziell an die Funktion der Rinde des Großhirns, band“ (BREIDBACH 1997, S. 65). Die Erkenntnisse der Hirnanatomie waren bis Mitte des 19. Jahrhunderts vergleichsweise vage und uneinheitlich, was unter anderem durch die unzulänglichen Untersuchungsmethoden zu erklären ist: Es gab noch keine zuverlässigen Konservierungsmethoden für Nervengewebe, keine Färbetechniken, und auch die gängigen Methoden – etwa das „unbehandelte Hirn in Horizontalschnitte zu zerlegen und in der Abfolge dieser Schnitte anatomische Besonderheiten zu verfolgen, um so ein dreidimensionales Bild von den Hirnstrukturen zu erhalten“ – brachten keine zuverlässigen Daten (ebd., S. 72). Die Hirnanatomen trafen die Unterscheidung zwischen Großhirn, Stammhirn und Kleinhirn und maßen diesen Hirnabschnitten unterschiedliche Funktionen bei. Dass aber die Großhirnrinde ihrerseits nochmals funktionell unterteilt sein sollte, lehnten sie größtenteils ab. Auch über die morphologische Beschaffenheit des Nervengewebes gab es unterschiedliche Auffassungen. So beschrieb

etwa der Anatom und Physiologe JAKOB FIDELIS ACKERMANN im Jahr 1806 das Hirngewebe als „eine Art Pudding, eine unstrukturierte drüsige Masse, die somit auch nicht als Träger differenziert angelegter Funktionen identifizierbar“ sei (ebd.). GALL sah das ganz anders und gründete seine gesamte Lehre auf die funktionelle Spezialisierung der Großhirnrinde: Gerade weil er im Rahmen seiner anatomischen Studien keinen Ort im Gehirn entdecken konnte, an dem alle Nervenenden konvergieren, glaubte er, dass das Gehirn auch nicht alle Leistungen als Ganzes hervorbringt, sondern dass es in funktionelle Teilorgane gegliedert ist. Er selbst beschrieb sein Vorhaben wie folgt:

„Im Ganzen geht mein Zweck dahin: die Verrichtungen des Hirns überhaupt, und seiner Bestandtheile insbesondere zu bestimmen, dass man in der That mehrere Fähigkeiten und Neigungen aus Erhabenheiten und Vertiefungen am Kopfe oder Schedel erkennen kann, und die wichtigsten Wahrheiten und Folgerungen, welche sich hieraus für die Arzneywissenschaft, für die Sittenlehre, Erziehung, Gesetzgebung u.s.w. und überhaupt für die nähere Menschenkenntniss ergeben, einleuchtend vorzutragen.“ (GALL 1798)

GALLS Lehre bestand nicht nur aus der *Idee* der Lokalisierung, sondern auch aus der *Methode* des Schädelabtastens. GALL stellte Korrelationen zwischen Charaktereigenschaften oder auch besonderen Fähigkeiten und Merkmalen des Schädelknochens her, denn seiner Theorie zufolge drücken die sich entwickelnden „Hirorgane“ von unten gegen die Schädeldecke und verursachen auf diese Weise Ausformungen, die man manuell ertasten kann (VAN WYHE 2002a, S. 22 f). In eben jenem Abtastvorgang und der Annahme, dass man durch Erziehung auf die Hirnorgane Einfluss nehmen könne, liegt der pädagogische Reiz der GALLSchen Schädellehre und aller Modelle seiner phrenologischen Nachfolger.

In Anbetracht des damaligen Wissensstandes konnte man GALLS Schädellehre in methodischer Hinsicht im Grunde lediglich die gleichen Schwächen vorwerfen, die auch andere Theorien aufwiesen. Eine radikale Kritik hätte daher zur Folge gehabt, „daß fast gar nichts mehr gesagt werden konnte. Das weitere Schicksal von GALLS Lehre ist deswegen auch kaum in den Koordinaten wissenschaftlicher Methodologie zu beschreiben, sondern ist von praktischen und weltanschaulichen Gesichtspunkten geprägt“ (HAGNER 1997, S. 103 f.).

Während GALLS *Methode* innerhalb der akademischen Hirnforschung vergleichsweise rasch diskreditiert war, sorgten seine *Ideen* über Lokalisation ein halbes Jahrhundert lang für heftige Kontroversen innerhalb der Theoriediskussion. Am Ende gewannen dabei bis in die 1860er-Jahre hinein stets die Lokalisationsgegner die Oberhand. Außerwissenschaftlich wurde die Metho-

de des Schädelabtastens von zahlreichen Phrenologen weitergeführt. Wie gelangte GALL nun aber von seiner Idee der Lokalisation zur Methode des Schädelabtastens?

GALL hatte im Zuge seiner neuroanatomischen Studien damit begonnen, Schädel zu sammeln. Durch die Unterstützung des Wiener Polizeiministers und weiterer Anhänger gelang es ihm, bis zum Jahr 1802 über 300 Schädel zusammenzutragen. Dabei „orientierte [er] sich an den Extremen: das Außergewöhnliche an den Gehirnen und Schädeln von Kretins, Wahnsinnigen und Verbrechern an einem und von Genies am anderen Ende soll Aufschluß geben über die Norm.“ (HAGNER 1997, S. 107) Dieses Vorgehen war an sich nicht ungewöhnlich; sämtliche „Schädelvermesser“ des 19. Jahrhunderts verglichen Hirngrößen, Schädelumfänge, Schädelhöhen, Schädelvolumina und allerlei andere Parameter von Gelehrten und Verbrechern, um daraus Schlüsse über den Zusammenhang zwischen Gehirn und Verhalten zu ziehen (GOULD 2002, S. 73 ff.).² GALL suchte allerdings nach Korrelationen zwischen den zu Lebzeiten an den Personen beobachteten Verhaltensmerkmalen, von denen die Schädel stammten, und *Erhebungen* am Schädelknochen, denn er war, wie gesagt, davon überzeugt, dass sich die einzelnen Hirnorgane von unten gegen die Schädeldecke drücken und dadurch deren Form bestimmen. Auf diese Weise ermittelte er die 27 Hirnorgane (VAN WYHE 2002b):

1. Zeugungstrieb, Fortpflanzung
2. Jungenliebe, Kinderliebe
3. Anhänglichkeit, Freundschaftsinn
4. Mut, Raufsinn, Selbstverteidigungsinstinkt
5. Mord/Würgsinn
6. Schlaueitssinn, List
7. Diebessinn, Eigenthumsinn
8. Stolz, Hochmut, Herrschsucht
9. Eitelkeit, Ruhmsucht, Ehrgeiz

2 Auch ALFRED BINET (1857–1911) wandte sich zunächst der Schädelmessung zu, weil er die Methode des berühmten PAUL BROCA für geeignet hielt, um Intelligenzunterschiede zu erfassen. Allerdings wurden BINETS Überzeugungen durch seine eigenen Schädelmessungen zutiefst erschüttert, er „fand seine Unterschiede, doch sie waren zu gering, um etwas auszusagen, und drückten vielleicht nur den größeren Wuchs besserer Schüler aus. ... Binet beobachtete keine größeren Unterschiede an der vorderen Schädelregion, dem angeblichen Sitz der höheren Intelligenz, wo Broca stets die größten Unterschiede zwischen Höherstehenden und vom Glück weniger begünstigten Menschen gefunden hatte.“ (GOULD 2002, S. 158) Enttäuscht wandte er sich daraufhin von den „medizinischen Ansätzen der Schädelmessung“ ab und den „psychologischen Methoden“ zu (ebd., S. 160).

10. Behutsamkeit, Vorsicht, Vorsichtigkeit
11. Erziehungs-Fähigkeit, Sachsinne, Sachgedächtnis
12. Ortsinn, Raumsinn
13. Personensinn
14. Wortsinn, Wort-Gedächtnis
15. Sprachsinne, Sprach-Forschungssinn
16. Farbensinn
17. Tonsinn, Musiktalent
18. Zahlensinn, Zeitsinn
19. Kunstsinn, Bausinn
20. vergleichender Scharfsinn
21. Metaphysischer Tiefsinn
22. Witz, Causalität, Folgerungsvermögen
23. Dichtergeist
24. Gutmüthigkeit, Mitleiden, moralischer Sinn
25. Nachahmungssinn
26. Organ der Theosophie, Sinn für Gott und die Religion
27. Organ der Festigkeit, Beständigkeit

Dem Publikum erbrachte er den Beweis seiner Theorie durch die Demonstration seiner Schädelammlung, die er auf Reisen stets mit sich führte. Seine Methode war ebenso anschaulich wie beeindruckend: „Die gerade durch die Demonstration der anatomischen Basis seiner Vorstellungen so einprägsamen Thesen Galls erhalten ihm sein Publikum“ – während er von akademischer Seite heftig attackiert wurde (BREIDBACH 1997, S. 75).

Die pädagogische Dimension der Schädelkunde

GALLS Theorie wäre sicherlich weniger publikumswirksam gewesen, wenn sie nicht die Dimension der Veränderbarkeit der Hirnorgane eingeschlossen hätte. Die Hirnorgane sind GALL zufolge zwar bei allen Menschen angelegt, aber nicht in gleicher Ausprägung. Eine *Tendenz* zur stärkeren oder schwächeren Entwicklung des einen oder des anderen Organs besitzt der Mensch qua Geburt, aber sie ist beeinflussbar: Der Erziehung kommen *fördernde und kompensatorische Funktionen* zu.

Auch die Nachfolger GALLS waren sich darin einig, dass die Hirn-Organen als solche bei jedem und jeder angelegt sind, dass sie sich jedoch unter den Menschen nicht gleich verteilen. Dementsprechend muss man der Ausprä-

gung negativer Organe rechtzeitig entgegenwirken, denn sonst kann aus dem „Eigentumssinn“ leicht „Diebessinn“ werden oder aus dem „Ehrgeiz“ „Eitelkeit“. Durch die Mehrfachbenennung der Organe hielt GALL bei einigen von ihnen eine Entwicklung zum Guten oder Schlechten offen.

In den anthropologischen Überlegungen GALLs kommt eine klare Natur-Kultur-Dichotomie zum Ausdruck: Erziehung ist ein Instrument der Enkulturation, und zu wenig oder die falsche Erziehung führt dazu, dass die natürlichen Reize überhand nehmen könnten. GALL sprach von „Gegenreizen“, die den inneren, „natürlichen“, und das bedeutete in dem Fall den unzivilisierten, wilden Reizen von Seiten der Umwelt entgegengesetzt werden müssen:

„Je mehr also die Gegenreize vervielfältigt und verstärkt werden, desto mehr Willkür und sittliche Freiheit erhält der Mensch. Je stärker die innern Antriebe sind, desto stärkere Gegenreize werden nöthig. Hieraus entsteht die Nothwendigkeit und der Nutzen der näheren Menschenkenntniss, der Lehre von dem Ursprunge seiner Fähigkeiten und Neigungen, der Erziehung, der Gesetze, der Strafen und Belohnungen der Religion. Die Beymessung fällt aber, selbst nach der Lehre der strengsten Gottesgelehrten, alsdann ganz weg, wenn der Mensch entweder gar nicht gereizt wird oder auf keine Weise dem allzuheftigen Reize widerstehen kann.“ (GALL 1798)

Die Regel ist es demnach, dass Erziehung den inneren Entwicklungstendenzen entgegenwirkt, sozusagen „ordnend eingreift“. Die Ausnahmen bestehen darin, dass jemand gar nicht erzogen wird, also keine Reize von außen bekommt, oder aber nicht auf die äußeren Reize reagiert, weil die inneren zu stark sind. Im letzteren Fall sind die Kinder unerziehbar. GALL beruft sich auf die Schilderung eines Kollegen, der von einer Frau berichtet, „die bei allen übrigen sittlichen Tugenden dennoch dem Drange zu stehlen durchaus nicht widerstehen konnte. Ähnliche Beyspiele, ja sogar voll unwiderstehlicher Mordsucht, sind mehrere bekannt.“ (GALL 1798) Als typisches Merkmal zu stark ausgeprägter innerer Reize deutet er die Resistenz gegen Strafe.

Interessant an der GALLschen Einteilung der Hirnorgane ist, dass er für die „Erziehungs-Fähigkeit“ ein eigenes Organ reserviert – wobei seine Benennungen des Organs Nummer 11 variieren: Mal heißt es „Erziehungsfähigkeit, Sachsin, Sachgedächtnis“, mal wird es als „Organ der Erinnerungs- und Ausbildungsfähigkeit“ bezeichnet (in französischsprachigen Publikationen verwendete er die Bezeichnungen „Mémoire des choses, mémoire des faits, sens des choses, éducatibilité, perfectibilité“). JOHANN CASPAR SPURZHEIM (1776–1832), der zeitweise Mitarbeiter GALLs war, nennt dieses Organ in seiner eigenen Lehre „Eventuality and Individuality“ (VAN WYHE 2002b). Das klingt zweifellos eher nach Sammelsurium als nach Systematik, und GALL gesteht, zumindest in den Anfängen seiner Lehre, selbst, dass er sich

möglicherweise zu wenig Gedanken über die genauen Begrifflichkeiten gemacht habe (GALL 1798).

Vor allem jenes Organ Nummer 11 – die „Erziehungs-Fähigkeit“ – bereitet ein Problem: Einerseits geht GALL davon aus, dass die Organe unabhängig voneinander arbeiten und sich im Ausmaß ihrer Aktivität abwechseln, andererseits spricht er der Erziehung einen Einfluss auf alle Organe zu. Durch die gleichberechtigte und nicht etwa übergeordnete Einreihung der Erziehungs-fähigkeit in den Katalog der Hirnorgane wird das Konstrukt der Erziehbarkeit unklar: Ist nun jemand mit einem großen Erziehungs-fähigkeitsorgan in Bezug auf alle anderen Organe sehr gut erziehbar? Besagt ein kleines Erziehungs-fähigkeitsorgan, dass es wenig aussichtsreich wäre, auf andere Organe, z.B. den „Wortsinn“, einzuwirken? Wie ging man dann beispielsweise mit einem starken „Würgsinn“ und einer schwachen Erziehungs-fähigkeit um? Und schließlich: Wie verhält es sich mit dem „Erziehungsorgan“ selbst? Kann man darauf nun einwirken oder nicht? Wenn das Organ der Erziehungs-fähigkeit Aussagen über alle anderen Organe zugelassen hätte, so hätte das GALLs Auffassung widersprochen, dass die Organe autonom arbeiten und es keine direkten Wechselwirkungen zwischen ihnen gibt.

Die begrifflichen Varianten – auch in anderen Sprachen – deuten darauf hin, dass das Organ der Erziehungs-fähigkeit eine Art „Restkategorie“ darstellt, von der zu GALLs Zeiten eigentlich niemand so genau wusste, was es mit ihr auf sich hatte. Die Nachfolger GALLs strichen das Organ oder ersetzten es durch diverse andere Module, oftmals durch Gedächtnisorgane, etwa in qualitativer Deutung als Erinnerungsvermögen für Dinge und Personen, oder aber quantitativ gewendet als Geschwindigkeit, mit der sich jemand etwas merken kann. Offenbar hat sich an *dieser* Ungereimtheit der GALLschen Einteilung niemand gestört, denn seine Lehre begeisterte trotzdem ein großes Publikum und seine Erziehungs-Empfehlungen waren anschlussfähig.

Einige von GALLs Zeitgenossen, und keineswegs nur seine Kollegen aus der Hirnforschung, teilten kritische und auch ironische Seitenhiebe auf die *Praxis* der phrenologischen *Erziehungsberatung* aus. So befasste sich beispielsweise JOHANN FRIEDRICH WILHELM HIMLY, seinerzeit Privatdozent für Pädagogik an der Berliner Universität, mit der GALLschen Schädellehre und sprach ihr jegliche pädagogische Relevanz ab (KEMNITZ 2002, S. 29). Heftig fiel auch die Kritik GEORG WILHELM FRIEDRICH HEGELS und anderer Philosophen an der GALLschen Schädellehre aus (BREIDBACH 1997, S. 67).

RODOLPHE TÖPFFER (1799–1846) behandelte das Thema „phrenologische Erziehungsberatung“ im Rahmen einer ironischen Bildergeschichte, die erstmals

im Jahre 1837 erschien.³ Die Titelfigur, Herr Crépin, bestellt dort auf der Suche nach der richtigen Erziehungsmethode für seine Söhne den Phrenologen „Hirnkenner“ (im Original „Mr. Crânier“) mitsamt seiner Schädelammlung zu sich ins Haus. Obwohl Herr Crépin von der Methode des Schädelab tastens bei weitem nicht so angetan ist wie seine Gattin, lässt er nach einem ausführlichen Vortrag „Hirnkenners“ schließlich doch seine Söhne untersuchen.



Bild 1: „Herr Crépin, dem die Erziehung seiner Kinder größte Verlegenheit verursacht, empfängt mit Widerwillen einen berühmten Phrenologen, der ihm empfohlen ist.“



Bild 2: „Hirnkenner faßt die einfachste Anwendung dieser erhabenen Wissenschaft auf Gesetzgebung, Erziehung, Religion und Moral, Gesundheitslehre, Menschenkenntnis, Vielweiberei etc. etc. ins Auge; er erschrickt vor dem zukünftigen Schicksal der menschlichen Gesellschaft.“

3 TÖPFFER war Professor für Rhetorik und Schöne Literatur an der Genfer Akademie. Seine Karikaturen zeichnete er zunächst für den Privatgebrauch. KAENEL (1994, S. 84) weist darauf hin, dass am 9. Januar 1835 ein Phrenologe namens DUMOUTIER einen Vortrag in Genf hielt, der TÖPFFER inspiriert haben könnte.



Bild 3: „Zur Beweisführung packt Hirnkenner seine Schädelammlung aus und tut dar, daß sich die Lehre auf Tatsachen stütze; diese Tatsachen seien Organe: gewisse Buckel auf den Schädeln, die einst Dieben angehörten, lassen den Diebstahlsinn erraten, andere den Mord auf Schädeln der Mörder oder die Wissenschaft auf Schädeln der Gelehrten.“



Bild 4: „Während sich Herr Crépin auf einige Minuten entfernt, bittet Madame Crépin Herrn Hirnkenner, die Kunst des Großen Betasters an Leopold zu bewähren. Hirnkenner ist entzückt über die Buckel und Hügelchen des Kindes, dem er eine glänzende Zukunft prophezeit, würdig der vortrefflichen Mutter, der es das Leben verdankt. Er findet unter anderem das Organ witziger Einfälle und Wortspiele, gegründet auf dem Buckel des Geistes und des Schafsinnns; das Ganze erlaubt den Schluß auf einen ungemein geistreichen Mann.“



Bild 5: „Leopold, mit dem Organ witziger Einfälle begabt, macht einen Luftsprung, durch den er die ganze Schädelersammlung zu Boden wirft, wodurch die Buckel so vieler berühmter Gauner bemerkenswert vereinfacht werden.“

Wie der Fortgang der Geschichte zeigt, sind Hirnkenners Urteile und Ratschläge jedoch von mäßigem Erfolg gekrönt: Sohn Samuel, dem ein ausgeprägtes Sprachorgan attestiert wird, bricht darüber in Tränen aus, weil er Latein verabscheut, Sohn Nikolaus besitzt den Buckel des Universal-Genies, woraufhin dieser glaubt nichts mehr lernen zu müssen, Gustav, bei dem das Organ des boshaften Taugenichts besonders entwickelt ist, zerstört daraufhin allerlei Gegenstände, und auch den anderen Kindern ergeht es nicht besser (TÖPFFER 1975, S. 66 ff.).

Weitaus größerer Vorteil erwächst einem Schmuggler und Mörder aus der Schädellehre: Vor Gericht gestellt, wird ihm zunächst ein Verbrechen vorgeworfen, „das von der niedrigsten Habgier eingeflößt“ und „mit feiger Hinterlist begangen“ wurde und für das der Staatsanwalt „Genugtuung im Namen des Opfers und der menschlichen Gesellschaft“ verlangt. Dann jedoch erhält sein Advokat das Wort, und die Dinge wenden sich – zumindest für den Angeklagten – zum Guten (ebd., S. 85 ff.).



Bild 6: „Der Advokat räumt ein, daß der Schein gegen seinen Klienten spricht, der selbst seine Schuld zugibt. Aber, fährt er fort, es fragt sich, ob es nicht Menschen gibt, die ihre verhängnisvolle Anlage zum Verbrechen führt. Es fragt sich ferner, ob es wohl in unseren Tagen, da die Wissenschaft ihre Forschungen bis in die verborgensten Winkel des Gehirns ausdehnt und daselbst mit aller Sicherheit ihres Skalpells die unselige Grundursache der Leidenschaften und Missetaten entdeckt und zergliedert, der Gesellschaft noch erlaubt sei, ein erzwungenes Verbrechen so zu behandeln, als sei es ein freiwilliges? Er selbst habe, sagt er, seinen Klienten im Gefängnis besucht und sei gleich beim ersten Anblick erschrocken gewesen über die Anzeichen angeborener Wildheit, die dieser abgeplattete und nach den Seiten ausgewölbte Schädel darbietet, wie der der Hyäne oder des Jaguars ... Werden Sie, fährt der Advokat fort, werden Sie denjenigen opfern, der allen sittlichen Gefühls bar, aus Lust und Instinkt, gehorsam den Gesetzen der gegen ihn stiefmütterlichen Natur, gemordet habe?“



Bild 7: „Nach Anhörung der Anklage und Verteidigung zieht sich die Jury zur Entscheidung zurück. Von den 15 Geschworenen finden 8, welche die Vorlesung Hirnkenners gehört und die Gaunerschädel gesehen haben, die Verteidigung sehr gut, und die 7 anderen, welche von der Abschaffung der Todesstrafe gehört haben, finden sie nicht übel. Herr Peclot versichert, auf dem Kopf des Angeklagten den nämlichen Buckel erkannt zu haben, welchen Professor Hirkenner auf dem Schädel eines 89jährigen Mörders als bezeichnend herausgestellt habe. Herr Gutmuthig versichert, dieselbe Beobachtung gemacht zu haben, und ferner ... dieselbe Beobachtung. ... Nein, der Angeklagte ist nicht schuldig! Der Schmuggler wird sofort freigelassen.“

Der Umgang mit dem Angeklagten wäre durchaus in GALLS Sinne gewesen, denn er schrieb über Verbrecher aller Art:

„Obschon wir das Recht behalten, solche Unglückliche unschädlich zu machen, so ist doch jede Strafe an ihnen ebenso ungerecht als unnütz und sie verdienen nichts als unser Mitleiden. Ich werde einstens Richter und Ärzte mit dieser zwar seltsamen aber traurigen Erscheinung besser bekannt machen.“ (GALL 1798)

In TÖPFFERS Bildergeschichte wird vor allem die Subjektivität und Vagheit der phrenologischen Diagnosen und Empfehlungen karikiert; gerade jener Teil der Schädellehre also, der beim Publikum noch lange Zeit Anklang fand, obwohl sich an der Allgemeinheit der Erziehungsratschläge auch bei späteren Phrenologen wenig änderte. So entnimmt man etwa in einem phrenologischen Gutachten aus dem Jahre 1912 Folgendes:

„Her prominent frontal development bespeaks fine intellectual capacity. She will be very observant, quick to see and absorb information, want to see and know all about things, will inquire and ask questions. She should first be taught to use her hands in the way of drawing or modelling. This will develop her practical powers. She will show a sense of order, and be quick with figures. ... She possesses good moral qualities and will be sympathetic, considerate, as well as respectful, specially buoyant and optimistic. Her head is full in the crown, giving stability, sense of moral obligation, independence and ambition. ... Food is an important matter in the formation of character. She should have milk, eggs, fruit, and quaker oats, or something similar to develop the boney structure. Bananas, and apples either stewed or roasted are good. Let her have all the sleep she can get, and keep her away from excitement. In reference to a vocation, she will be in her element as a lady doctor or science teacher. ... She must be treated in a gentle, considerate manner, and her parents should appeal to her intelligence, pride, and affection, then she is easily managed.“ (HATFIELD 1912)

Die Methode des Kopfabtastens hielt die Phrenologie, zusammen mit der Begutachtungspraxis, am Leben, während sich GALLS Nachfolger hinsichtlich ihrer Ideen immer weiter von den wissenschaftlichen Grundlagen der Hirnanatomie und -physiologie entfernten. Der Engländer GEORGE COMBE (1788–1858) hatte mit Medizin wenig im Sinn und wurde trotzdem einer der prominentesten Nachfolger GALLS. Er entwickelte ein eigenes phrenologisches System, in dem das Gehirn in 34 Organe eingeteilt wurde, die den vier Kategorien Triebe, Gefühle, Erkenntnisvermögen und Denkvermögen zugeordnet wurden. Ein separates Organ für Erziehungsfähigkeit gab es bei COMBE und den späteren Phrenologen (die es auf bis zu 160 Hirnorgane brachten) nicht mehr, aber Erziehungsratschläge für die anderen Hirnorgane erteilten sie trotzdem (BREIDBACH 1997, S. 89).

GALL und SPURZHEIM unternahmen im Jahre 1809 den Versuch, ihre akademische Reputation zurückzugewinnen, indem sie der französischen Akademie der Wissenschaften eine Publikation vorlegten:

„Galls Vorgehen setzte die Akademie unter Zugzwang, eine Nichtbehandlung seines Mémoire mußte als Eingeständnis der Schwäche erscheinen, eine Behandlung seiner Vorstellungen gab ihm, und damit seinen Vorstellungen, die Weihe des Akademischen, die ihm das Wiener Edikt entzogen hatte. Die Akademie behandelte schließlich seine Schrift. Gall reagierte prompt und veröffentlichte sein Mémoire zusammen mit dem zwar kritischen, in der Bewertung seiner anatomischen Deutungen aber durchweg positiven Bericht der Kommission der Akademie.“ (BREIDBACH 1997, S. 74)

GALL blieb trotzdem innerhalb der Hirnforschung weiterhin umstritten, während ein großes Publikum ihn als prominenten Redner schätzte. Er hatte erkannt, dass er seine Zuhörer vor allem durch konkrete Fallberichte und eindeutige Aussagen überzeugen konnte. Noch am Ende des bereits zitierten Briefs aus dem Jahre 1798 verweist GALL darauf, seine Kritiker monierten insbesondere, dass er nicht *alle* Fähigkeiten und *alle* Neigungen aus dem Schädelbau erkennen könne. Es spricht einiges dafür, dass die 27 Organe, die er kurze Zeit später benannte und die dann doch *alles* umfassten und obendrein eben jenes Organ der Erziehungs-Fähigkeit enthielten, auch eine Revanche darstellten. Denn nachdem GALL in jenem Brief aus dem Jahre 1798 beleidigt festgestellt hatte, dass „die Menschen mit ihren Entscheidungen nicht auf Untersuchungen warten“ und es eigentlich sein Vorteil gewesen wäre, sich „mehr nach dem Geschmacke des Zeitalters“ zu richten, hat er auch bald sein Programm geändert und meinte schließlich doch alles erkennen zu können. Er sollte – zumindest was seine Popularität anging – Recht behalten.

Der Fall Phineas P. Gage und die Spurensuche der Neurowissenschaftler

Die GALLSche Schädellehre trug aus heutiger Sicht maßgeblich dazu bei, dass jeglicher Gedanke an lokalisierte Funktionen bis in die 1860er-Jahre hinein von Seiten der Hirnforschung zurückgewiesen wurde. Erst durch PAUL BROCAS (1824–1880) und CARL WERNICKES (1848–1905) Studien über Aphasien⁴

4 Als Aphasien werden Sprachstörungen bezeichnet, die durch eine Schädigung bestimmter Großhirnstrukturen entstehen. Zu den bekanntesten Aphasien zählen die nach den Entde-

wurden Vorstellungen über Lokalisation wieder ernsthaft diskutiert (BREIDBACH 1997, S. 125 ff.). Allerdings konzentrierten sich deren Untersuchungen insbesondere auf selektive *Sprachausfälle* und *motorische Störungen*. Die Lokalisation von *sozialen Verhaltensmerkmalen* blieb, wie der Fall des „Phineas P. Gage“ und die Ratlosigkeit des behandelnden Arztes HARLOW eindrucksvoll zeigen, noch lange Zeit indiskutabel. Der Fall GAGE eignet sich dazu, einen Bogen von der Mitte des 19. Jahrhunderts zur modernen Läsionsforschung zu spannen, denn die Neurowissenschaftler ANTONIO und HANNA DAMASIO griffen ihn in den 1990er-Jahren wieder auf, um nach Antworten auf Fragen zu suchen, die damals ungelöst waren (DAMASIO 1999).

Der Fall GAGE sei kurz geschildert: GAGE führte im Auftrag einer Eisenbahngesellschaft Sprengungen für den Bau einer neuen Strecke durch. Vor jenem Unfall im Sommer des Jahres 1848 galt er als zuverlässiger Arbeiter: Er bohrte Löcher, füllte diese mit Dynamit und verschloss sie mit einer Lage Sand. Der Sand wurde mit einer Eisenstange festgeklopft, um zu verhindern, dass die Explosion das Dynamit aus dem Loch trieb. Am Tag des Unfalls vergaß GAGE, durch einen Zuruf abgelenkt, den Sand und klopfte mit der Eisenstange direkt auf das Dynamit. Die dadurch ausgelöste Explosion trieb die Eisenstange von unten durch GAGES Gesichtsschädel.

Zum Erstaunen aller Unfallzeugen überlebte GAGE die Explosion. Seine Kollegen brachten den schwer verletzten GAGE in ein nahe gelegenes Hotel und riefen einen Arzt. Als JOHN HARLOW etwa eine Stunde nach dem Unfall eintraf, saß GAGE auf einem Stuhl und berichtete selbst von dem Geschehen. HARLOW behandelte den Patienten fortan, bekämpfte erfolgreich eine Infektion, entfernte einen entstehenden Abszess, und nach etwa zwei Monaten war GAGE physisch genesen. Die Wunde mit einem Durchmesser von etwa vier Zentimetern war verheilt, GAGE hatte sein linkes Auge verloren, war aber ansonsten körperlich nicht beeinträchtigt (DAMASIO 1999, S. 27 ff.).

HARLOW dokumentierte GAGES Genesung und stellte fest, dass er, trotz seiner physischen Wiederherstellung, schwerwiegende psychische Defizite davontrug: Seit dem Tag des Unfalls hatte sich seine Persönlichkeit vollkommen verändert. Nach den Aufzeichnungen von HARLOW, zu denen er auch Personen aus GAGES Umfeld befragte, wurde aus dem ruhigen, zuverlässigen und besonnenen Mann ein komplett unverträglicher, streitsüchtiger Mensch, der durch seine unflätige Ausdrucksweise und seine Sprunghaftigkeit

ckern benannte BROCA- und die WERNICKE-Aphasie. Patienten mit BROCA-Aphasien haben insbesondere Probleme mit der Sprachproduktion, während sich WERNICKE-Aphasien durch Beeinträchtigungen des Sprachverständnisses zeigen (KANDEL 1996, S. 655 ff.).

auffiel und aneckte. Die Eisenbahngesellschaft wollte GAGE deshalb nicht mehr einstellen, und er wechselte in der Folgezeit häufig seine Arbeit, reiste von Ort zu Ort und verkaufte sich schließlich als Jahrmarktsattraktion. HARLOW verlor GAGE aus den Augen und erfährt erst im Jahre 1866 von dessen Tod; zu spät um GAGES Gehirn zu untersuchen, denn zu diesem Zeitpunkt war er bereits fünf Jahre tot. HARLOW veranlasste dennoch die Exhumierung von GAGES Schädel, weil er wenigstens post mortem genauer klären wollte, welche Teile seines Gehirns vermutlich geschädigt worden waren.

HARLOW kam mit seinen Nachforschungen nicht allzu weit: Der seinerzeit berühmte Hirnanatom PAUL BROCA hatte etwa zur gleichen Zeit von selektiven Sprachausfällen berichtet, die durch Läsionen im linken Frontallappen zustande kamen. HARLOW war nach der Untersuchung von GAGES Schädel der Ansicht, dass diese Regionen auch bei ihm zerstört worden waren, allerdings ohne dass es zu Sprachausfällen gekommen war. Als praktizierender Mediziner konnte er schwerlich Modelle entwerfen, die mit denen renommierter Hirnanatomen konkurrieren konnten, und für HARLOW blieb der Fall „Phineas P. Gage“ ungelöst.

Der Physiologe DAVID FERRIER beschäftigte sich im Jahre 1878 mit HARLOWS Aufzeichnungen und gelangte zu dem Schluss, dass Sprach- und Bewegungszentren bei GAGE verschont geblieben waren, während ein Teil des „präfrontalen Cortex“ geschädigt wurde. Eben jene Region war nach Ansicht FERRIERS für GAGES Persönlichkeitsveränderungen verantwortlich. Doch die „einzige Unterstützung, die HARLOW und FERRIER in ihrer sehr isolierten Position erhielten, kam von den Anhängern der Phrenologie“, die sich längst von der akademischen Hirnforschung losgelöst hatte (DAMASIO 1999, S. 39).

Die Neuropsychologen HANNAH und ANTONIO DAMASIO machten sich rund 140 Jahre später erneut auf die Suche nach den Grundlagen für GAGES Persönlichkeitsveränderung. Sie untersuchten seinen Schädel und rekonstruierten Millimeter für Millimeter, welche Hirnregionen vermutlich bei ihm geschädigt worden waren. Sie vermaßen den Schädel und verglichen und korrelierten die Werte mit Daten vieler anderer Personen. Stück für Stück konnten sie auf diese Weise rekonstruieren, wie GAGES Gehirn in etwa ausgesehen hatte und welche Teile zerstört worden waren (ebd., S. 50 ff.).

Es stellte sich heraus, dass eine Region verletzt worden war, die man als ventromediale Region des Stirnlappens bezeichnet. Die Großhirnrinde wird anatomisch in vier verschiedene Areale eingeteilt: Stirn- oder Frontallappen, Scheitel- oder Parietallappen, Hinterhauptslappen, Schläfen- oder Temporal-lappen.

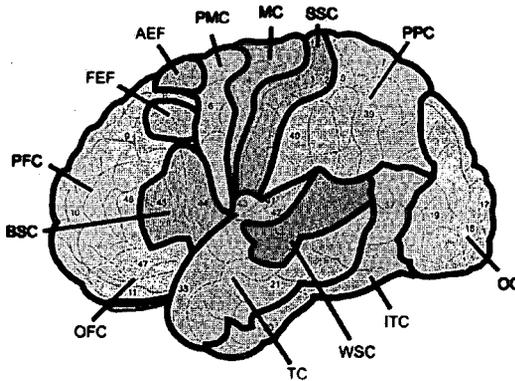


Bild 8: Anatomisch-funktionelle Gliederung der seitlichen Hirnrinde. Abkürzungen: AEF = vorderes Augenfeld; BSC = Broca-Sprachzentrum; FEF = frontales Augenfeld; ITC = inferotemporaler Cortex; MC = motorischer Cortex; OC = occipitaler Cortex (Hinterhauptslappen); PFC = präfrontaler Cortex (Stirnlappen); PMC = dorsolateraler prämotorischer Cortex; PPC = posteriorer parietaler Cortex; SSC = somatosensorischer Cortex; TC = temporaler Cortex (Schläfenlappen); WSC = Wernicke-Sprachzentrum.⁵

DAMASIO verglich die Aufzeichnungen HARLows mit seinen eigenen Beobachtungen an Patienten mit präfrontalen Läsionen. Viele Merkmale, die HARLOW an GAGE beschrieben hatte, fand DAMASIO an ihnen wieder: Auch unter ihnen waren solche, die infolge von Tumoroperationen oder schweren Schädelverletzungen tief greifende Persönlichkeitsveränderungen durchgemacht hatten, und viele von ihnen zeigten – bei kaum reduzierter kognitiver Leistungsfähigkeit – gegenüber ihrer Umwelt dieselbe Gleichgültigkeit wie GAGE seinerzeit. Patienten mit Schädigungen des präfrontalen Cortex scheinen soziale Situationen nicht adäquat bewerten zu können. Sie sind häufig risikobereit – obwohl sie die Risiken unter experimentellen Bedingungen kognitiv erkennen können – und werden von ihrer Umwelt als unentschlossen erlebt (ANDERSON u.a. 1999).

5 ROTH, G.: Denken, Fühlen, Handeln. Frankfurt a.M. 2003, S. 100.

Die Zerstörung von Hirnsubstanz im präfrontalen Cortex hat bei diesen Menschen nach Ansicht der Neurowissenschaftler bewirkt, dass sie sich nicht mehr nach den sozialen Regeln und moralischen Urteilen richten können, die sie einmal „durch Erziehung und Sozialisation erworben“ haben (DAMASIO 1999, S. 292).

„It is well established that in adults who have had normal development of social behavior, damage to certain sectors of prefrontal cortex produces a severe impairment of decision-making and disrupts social behavior, although the patients so affected preserve intellectual abilities and maintain factual knowledge of social conventions and moral rules.“ (ANDERSON u.a. 1999, S. 1032)

Mit der *Grundidee* von der *funktionellen Unterteilung* der Großhirnrinde lag GALL demnach nicht so verkehrt, wie seine Gegner lange Zeit glaubten. In den Neurowissenschaften gilt es mittlerweile als gesichert, dass nicht nur sprachliche, motorische und kognitive Leistungen lokalisierte Komponenten aufweisen, sondern dass auch soziale und emotionale Verhaltensleistungen auf bestimmte, intakte neuronale Strukturen angewiesen sind.⁶ Die wenigen dokumentierten Fälle frühkindlicher präfrontaler Läsionen stützen diese Sichtweise (ANDERSON u.a. 1999; DAMASIO 1999, S. 92 f.).

„Given that early-onset patients failed in both emotionally-related and factual modes of retrieval, it is possible that they never acquired socially relevant knowledge, either in emotional or factual modes, and that their profound behavioral inadequacy is explained by an absence of the diverse knowledge base necessary for social and moral behavior.“ (ANDERSON u.a. 1999, 1035)

Auf der Verhaltensebene treten bei Menschen, die in der frühen Kindheit präfrontale Läsionen erlitten haben, ähnliche Defizite auf wie bei den in späteren Lebensphasen geschädigten. Insgesamt ist ihr Verhalten aber rücksichtsloser, und ihre Aggressionen richten sich, anders als bei der zweiten Gruppe, häufiger gegen ihre Mitmenschen,

6 Unter Lokalisation stellt man sich freilich heute etwas anderes vor als zu GALLS Zeiten. Die funktionelle Unterteilung der Großhirnrinde (vgl. Bild 8) macht deutlich, dass es – etwa zur Verarbeitung visueller Informationen, zur Bewegungskoordination usw. – spezialisierte Regionen gibt. Aber am Beispiel der Sprache lässt sich eindrücklich zeigen, dass Lokalisation nicht so zu verstehen ist, dass je eine klar abgrenzbare Region für je eine Funktion zuständig ist. Zum Verstehen von Sprache benötigt man nicht nur ein intaktes Wernicke-Zentrum, sondern beispielsweise auch ein intaktes semantisches Gedächtnis. Auch Bildgebungsstudien zeigen, dass beim Ausführen bestimmter kognitiver Aufgaben nicht nur jeweils ein Bereich des Gehirns aktiv ist.

„the profiles of early-onset patients bore considerable similarity to those of patients with psychopathy or sociopathy ... Psychopathy may be associated with dysfunction in prefrontal regions, especially in persons without predisposing psychosocial risk factors“ (ebd., S. 1035).

Das Gehirn ist bei der Entwicklung der funktionellen neuronalen Strukturen auf Reize aus der Umwelt angewiesen, und umgekehrt müssen bestimmte Ausgangsvoraussetzungen erfüllt sein, damit „Informationen“ aus der Umwelt verarbeitet werden können. Bei Menschen mit frühkindlichen präfrontalen Verletzungen scheint Letzteres in Bezug auf soziale und emotionale Informationen nicht gegeben zu sein, weil jene Strukturen, die bei gesunden Menschen maßgeblich mit der Verarbeitung und Generierung sozialer Informationen befasst sind, schlicht nicht existieren.

Bei näherer Betrachtung dieser Phänomene stößt man auf die heikle Frage nach der biologischen Determiniertheit menschlicher Erziehbarkeit, die in der Vergangenheit schon einmal auf bedenkliche Weise und zum Teil mit schrecklichen Folgen für die als „unerziehbar“ klassifizierten Kinder und Jugendlichen diskutiert wurde (DUDEK 1999, S. 67 ff.).⁷ Die Resistenz gegenüber Strafe, das Fehlen moralischen Urteilsvermögens, die Neigung zu kriminellem Verhalten und Rücksichtslosigkeit gegenüber Mitmenschen werden damals wie heute als typische Indikatoren für Un- oder zumindest Schwererziehbarkeit gedeutet.

Neurowissenschaftler stellen zumindest erste vorsichtige Mutmaßungen darüber an, dass bestimmte Erziehungseinflüsse und Sozialisationsbedingungen unter Umständen zu ähnlichen Verhaltensmerkmalen führen, wie sie Patienten mit präfrontalen Läsionen aufweisen. Aus ihren Studien folgern ANDERSON u.a., dass

„antisocial behavior may depend, at least in part, on the abnormal operation of a multi-component neural system which includes, but is not limited to, sectors of the prefrontal cortex. The causes of that abnormal operation would range from primarily biological (for instance, genetic, acting at the molecular and cellular levels) to environmental“ (ANDERSON u.a. 1999, S. 1036).

7 DUDEK schreibt hierzu: „Wissenschaftsgeschichtlich gesehen schwang die Unerziehbarkeitsthematik stets in jenen Theorien mit, die sich aus medizinischer, kriminologischer oder psychiatrischer Sicht mit einer Theorie der Jugend beschäftigten. ... Zunehmend wurde [seit Ende des 19. Jahrhunderts, N.B.] die Pädagogik von psychiatrischen und kriminologischen Kategorien beeinflusst, um immer häufiger Erziehungsschwierigkeiten als pathologische Phänomene zu deuten.“ (DUDEK 1999, S. 68)

„Lädierte Gehirne“ könnten demnach nicht nur eine Folge tragischer Unfall- oder Krankheitsschicksale, sondern in manchen Fällen auch eine Folge tragischer Erziehungserfahrungen sein (DAMASIO 1999, S. 244). Erste Untersuchungen über die Einflüsse schwerer Missbrauchserfahrungen auf die kindliche Hirnentwicklung liegen bereits vor und stimmen, was die Veränderbarkeit der einmal an eine „feindliche Umwelt“ angepassten Hirnstrukturen angeht, nicht eben optimistisch (TEICHER 2002, S. 85). Auf der Verhaltensebene haben solche Menschen zwar Probleme, die sich von jenen der Läsionspatienten unterscheiden; aber auch bei ihnen gilt, dass insbesondere Zentren, die mit der Verarbeitung emotionaler Informationen befasst sind, anders arbeiten und teilweise auch andere anatomische Merkmale aufweisen als bei Menschen ohne entsprechende Missbrauchserfahrungen (ebd., S. 78 ff.).⁸

Stellt man nun eine Verbindung zwischen den aktuellen Erkenntnissen und den Annahmen der Phrenologen her, so ergeben sich die Parallelen zunächst einmal durch die Annahme, dass Erziehung einen Einfluss auf Hirnentwicklung ausübt, sowie durch die Vorstellung von einer Lokalisierbarkeit kognitiver Funktionen. Die Konzepte der Lokalisation haben sich seit GALL jedoch grundlegend verändert. Geblieben ist davon lediglich die Vorstellung, dass die Leistungen des Gehirns an materielles Substrat gebunden sind. Eine weitere Parallele besteht hinsichtlich des Nachdenkens über den Einfluss von Erziehung auf Gehirnfunktionen. Die modernen Neurowissenschaften haben – im Gegensatz zu GALL, dessen Vorstellungen über das Erziehungsorgan jeglicher „hirnphysiologischen“ Basis entbehrten – eine Fülle von Daten über den Zusammenhang zwischen Umwelt und Hirnentwicklung gesammelt. Bislang wissen die Neurowissenschaften allerdings sehr viel mehr über potenziell schädigende Faktoren für die Hirnentwicklung, als über optimierende Faktoren. Zu der Frage, wie eine Umwelt gestaltet sein sollte, um eine bestmögliche Gehirnentwicklung zu gewährleisten, können sie keine präzisen Angaben liefern. Nichtsdestotrotz ist die Neigung, die Hirnforschung in Erziehungs-

8 Interessant ist dabei, dass es auch Kinder gibt, die trotz ungünstigster Erfahrungen eine stabile Persönlichkeit entwickeln und keine Verhaltensauffälligkeiten zeigen. Dieses Phänomen ist in den Sozialwissenschaften bekannt und wird dort unter dem Stichwort „Resilienz“ diskutiert (FRICK 2001; KÜHL 2003). Die Widerstandsfähigkeit dieser Kinder wird dort vor allem auf protektive Umweltfaktoren, wie beispielsweise Bezugspersonen, die elterliche Erziehungsdefizite kompensieren konnten, zurückgeführt. Verhaltensgenetiker vermuten allerdings, dass bei der Resilienz auch genetische Prädispositionen eine Rolle spielen. Das würde bedeuten, dass manche Kinder ein genetisch bedingtes geringeres Maß an psychischer Vulnerabilität aufweisen als andere (BECKER-BLEASE u.a. 2004, S. 530 f.; CASPI u.a. 2002, S. 851 ff.).

dingen um Rat zu fragen, gegenwärtig ähnlich stark wie zu GALLs Zeiten. Auch im Hinblick auf diesen Trend gibt es eine Parallele zwischen der GALLschen Schädellehre und den modernen Neurowissenschaften, denn das öffentliche Interesse am Thema „Hirnforschung und Pädagogik“ ist zumindest teilweise einem ähnlichen Missverständnis geschuldet wie seinerzeit die Popularität der GALLschen Methode.

Neurowissenschaftliche Erziehungsberatung – eine populäre Verlockung?

Für das Publikum bestand der Reiz an der GALLschen Schädellehre zweifellos insbesondere in den Schädel-Demonstrationen und den entsprechenden Fallgeschichten. Hätte GALL keine Anschauungsobjekte mit sich geführt und hätte er die Wirkung von Erziehung auf die Hirnorgane nicht mit Nachdruck vertreten, so wäre seine Lehre vermutlich rasch in Vergessenheit geraten. Faszinierenderweise ist aber gerade dieser Teil seiner Lehre, der auf bloßer Spekulation beruht und der in sich nicht einmal besonders konsistent ist, von seinen Nachfolgern aufgegriffen und ausgebaut worden – während seine Idee der Lokalisation, die ja so verkehrt nicht ist, zunächst in Vergessenheit geriet.

Ein einfacher Grund hierfür könnte in Folgendem bestehen: GALL hätte allein aus der – wie auch immer gewonnenen – Einsicht, dass die Großhirnrinde funktionell unterteilt und bestimmte Gehirnleistungen lokalisiert sind, keine Aussagen über Erziehung ableiten können. In dem Moment jedoch, in dem er unterstellte, dass die Entwicklung der Hirnorgane auch eine Folge erzieherischer Einflüsse sei und diesen scheinbar linearen Zusammenhang anhand seiner Mörder- und Genieschädel demonstrierte, provozierte er beim Publikum die Frage nach der „richtigen“ Erziehung. Das Publikum wollte nun wissen, was zu tun sei und wie dies zu tun sei. Die Phrenologen des 19. Jahrhunderts warteten auch nicht lange mit der Antwort und sprachen entsprechende Empfehlungen aus. Diese waren vergleichsweise allgemein und korrespondierten vermutlich mit der Erwartung der Rat suchenden Personen.

Kein Neurowissenschaftler würde heutzutage noch durch Ertasten von Schädelwölbungen auf Charaktereigenschaften von Personen schließen. Die modernen Neurowissenschaften haben sich auf den Blick *ins Gehirn* verlegt.

Mithilfe bildgebender Verfahren⁹ können Neurowissenschaftler „mentale Prozesse wie das Aufrufen von Gedächtnisinhalten, das Vorstellen von Szenen, das stumme Sprechen und das Planen von Handlungen bestimmten Hirnregionen zuordnen. Psychologische Modelle über die Struktur und Repräsentation kognitiver und mentaler Vorgänge können auf diese Weise mit Abläufen im Gehirn in Verbindung gebracht werden.“ (SINGER 2002, S. 37)

Diese Methoden sind mindestens ebenso publikumswirksam wie die Schädeldemonstrationen GALLS, und kaum ein populärwissenschaftlicher Bericht verzichtet daher auf die eine oder andere PET- oder fMRT-Aufnahme. Die Anschaulichkeit der Untersuchungsmethoden erweckt beim Betrachter die Vorstellung, aus dem Blick ins Schädelinnere entsprechende Interventionen ableiten zu können. Dabei wird leicht übersehen, dass selbst Bildgebungsstudien mit sehr komplexen Designs letztlich lediglich Aussagen darüber treffen können, was – stoffwechselphysiologisch betrachtet – im Gehirn abläuft. Aus diesen deskriptiven Aussagen lassen sich aber keine präskriptiven Empfehlungen ableiten; sie zeigen, *was ist*, aber *nicht, was sein soll*, und selbstverständlich auch nicht, wie man bewirken könnte, was – nach pädagogischem Konsens – sein sollte.

Interessanterweise glaubt aber nicht nur das wissenschaftstheoretisch ungeschulte Publikum, dass durch den Einblick in die Abläufe im Gehirn auch gleich das Wissen über den zielgerichteten Eingriff in diese Abläufe bereitgestellt wird. In Bezug auf Lernen wird häufig behauptet: Wer weiß, wie Lernen im Gehirn abläuft, weiß auch, wie man richtig lehren muss (SPITZER 2003a, b; SCHEICH 2003). Aus früheren Ableitungsversuchen weiß man allerdings, dass empirisch erzeugte Aussagen über Lernen keine hinreichende Basis für die Entwicklung komplexer Lehrtheorien darstellen. Dennoch versprechen sich auch ausgewiesene Experten, die im Auftrag der OECD eine Studie über Kooperationsmöglichkeiten zwischen Neurowissenschaften und Erziehungswissenschaft verfassten (OECD 2002), eine Revolutionierung der Erziehungswissenschaft in Theorie und Praxis.

„Education is not an autonomous discipline ... unlike architecture or medicine, education is still in a primitive stage of development. It is an art, not a science. ... Education

9 Sammelbezeichnung für nicht-invasive Untersuchungsmethoden, die die neuronale Erregung im Gehirn messen und durch Rechenverfahren in Bilder umsetzen. Bildgebende Verfahren beruhen auf der Tatsache, dass Hirnaktivitäten mit lokalen Erhöhungen der Durchblutung und des Hirnstoffwechsels (v.a. Glukose und Sauerstoff) einhergehen, die messbar sind. Zu den bekanntesten gehören Positronen-Emissions-Tomographie (PET) und funktionelle Magnetresonanztomographie (fMRT).

today is a pre-scientific discipline, reliant upon psychology (philosophy, sociology etc.) for its theoretical foundation. [The study] explores the possibility that cognitive neuroscience might in due offer a sounder basis for the understanding of learning and the practice of teaching.“ (OECD 2002, S. 9 f., Einf. N.B.)

Diese „vernünftiger“ Basis soll unter anderem durch den Einsatz bildgebender Verfahren geschaffen werden. Mit Hilfe von Studien zu Lese-Rechtsschreibschwäche, Dyskalkulie und anderen kognitiven Schwächen werde es in Zukunft möglich sein, so liest man dort, gezielte therapeutische Strategien abzuleiten (ebd., S. 50 ff.). Vermutlich wären große Teile des Publikums weit aus skeptischer, ginge es nicht um pädagogische, sondern um medizinische Fragen: Was würde man von einem Mediziner denken, der einem glaubhaft versichert, dass ein neues Verfahren zur Krebsdiagnostik auch gleich neue Wege der Krebsbehandlung mitliefert? Natürlich hinkt der Vergleich ein wenig, denn immerhin wüsste der Mediziner durch eine genauere Diagnostik, wo genau seine Therapie ansetzen müsste. Dem praktizierenden Pädagogen hingegen bringt der Einblick in neuronale Grundlagen des Denkens und Lernens nicht mehr – aber auch nicht weniger – als einen Zugewinn an theoretischem Wissen darüber, dass beispielsweise Lautverarbeitung bei Kindern mit Dyslexie anders abläuft als bei Kindern ohne entsprechende Probleme (SHAYWITZ u.a. 2002). Wie er damit umgeht und wie er die Probleme behebt, sagen ihm die neurowissenschaftlichen Befunde nicht. Das Gleiche gilt auch für andere pädagogisch interessante Phänomene, wie Aufmerksamkeitsdefizit-/Hyperaktivitätsstörungen (ADHS) oder Autismus, zu denen bereits einige neurowissenschaftliche Studien vorliegen (GOSWAMI 2004). Und weil das so ist, können solche Studien praktisch relevante „Wie-Fragen“ (TENORTH 2003) nicht beantworten, und innerhalb der neurowissenschaftlichen Fachliteratur werden derartige Versuche auch gar nicht erst unternommen.

Der Versuch, aus neurowissenschaftlichen Erkenntnissen pädagogische Handlungsempfehlungen abzuleiten, ist heute wie vor 200 Jahren ein Begleitphänomen der Popularisierung von Hirnforschung und der Trend, die Neurowissenschaften in Erziehungsdingen um Rat zu fragen, nimmt hierzulande seit Ende der 1990er-Jahre kontinuierlich zu. In den USA gab es Mitte der 1990er-Jahre eine ähnliche Entwicklung, doch konzentrierten sich die öffentlichen Debatten dort auf neurowissenschaftliche Implikationen für die Frühförderung (BRUER 2000). Auch hierzulande wird zwar gelegentlich über dieses Thema berichtet, aber als die Öffentlichkeit vom schlechten Abschneiden deutscher Schüler bei PISA erfuhr, mochte sich niemand mehr recht für mögliche Reformen im Bereich der Kleinkindpädagogik interessieren. Stattdessen

fragte man: Was macht die Schule falsch? Was machen die Lehrer falsch? Warum lernen die Schüler nicht richtig?

Einige Neurowissenschaftler berichten seither nicht nur über die neuronalen Mechanismen des Lernens, sondern liefern darüber hinaus auch jede Menge praktischer Ratschläge. Ihre Empfehlungen mögen zwar manchem reformpädagogisch ambitionierten Lehrer, der schon immer davon überzeugt war, dass Lernen Freude machen soll, dass sich Unterricht an der Lebenswelt der Kinder orientieren soll und dass Lehrer von ihrer Sache überzeugt sein müssen, das Herz höher schlagen lassen, doch sind sie letztlich ähnlich allgemein wie die oben zitierten Aussagen eines HATFIELD, der eine ausgewogene Ernährung, viel Schlaf und möglichst wenig Aufregung empfahl. Wissenschaftlich „abgeleitet“ sind auch die aktuellen Empfehlungen freilich nicht: Neurowissenschaftliche Untersuchungen mögen zeigen, dass starke negative Emotionen hemmend auf den Prozess der Gedächtniskonsolidierung wirken. Dass Lernen jedoch „nur bei bester Laune erfolgen“ soll (SPITZER 2003a), lässt sich daraus ebenso wenig ableiten wie die richtige Lehrmethode. Aber natürlich wäre das Publikum enttäuscht, würde man ihm eine Pädagogik anpreisen, die sich an die „üblichen Standards der medizinischen Forschung“ hält (ebd.), und gleichzeitig darauf hinweisen, dass man empirisch erzeugte Aussagen allenfalls zur argumentativen Stützung, nicht aber zur „Begründung“ normativer Handlungsempfehlungen heranziehen kann.

Wer neue Lehr-Lern-Konzeptionen aus neurowissenschaftlichen Studien über Lernen, Emotionen, Gedächtnis etc. ableiten will, läuft Gefahr, die gleichen Fehler wie einst die Phrenologen zu begehen und am Ende entweder Binsenweisheiten oder aber persönliche Überzeugungen zu vertreten. Programmatische Aufforderungen, die darauf hinauslaufen, dass sich Erziehung „nach dem Wesen des Kindes“, „nach der Natur“ oder „nach dem Gehirn“ richten solle, mögen rhetorisch beeindruckend – will man sie jedoch mit Inhalt füllen, braucht man viel Kreativität – Wissenschaft nützt einem hierbei, wider Erwarten, wenig.

Was aus der hohen Erwartungshaltung wird, die einige Neurowissenschaftler im Hinblick auf die Lösung pädagogischer Probleme bei einer breiten Öffentlichkeit aufgebaut haben, ist abzusehen. Der öffentliche Diskurs zum Thema „Hirnforschung und Pädagogik“ wird der Logik anderer populärer Diskurse folgen: Er wird über kurz oder lang verstummen und mit ihm werden die Erwartungen verschwinden. Die Erziehungswissenschaft kann sich indes sicher sein, dass immer sie es sein wird, der die Verantwortung für Bildungs- und Erziehungsmisere aller Art zugeschrieben wird; die Sorge, die

Hirnforschung könne sich „der Pädagogik“ voll und ganz bemächtigen, scheint daher unbegründet.

Jenseits medialer Selbstinszenierung haben die Neurowissenschaften aber durchaus einiges zu bieten, was für die Erziehungswissenschaft von Interesse ist. In den bereits erwähnten Studien findet sich eine Fülle von Informationen, die zu einem tieferen Verständnis der Wechselwirkungen zwischen Umweltfaktoren und individueller Entwicklung beitragen können. Man sollte dabei im Blick behalten, dass sich die aktuellsten Forschungsbemühungen in zunehmendem Maße der Frage nach genetischen Determinanten der Hirnentwicklung zuwenden:

„... approximately 70 % of all genes are expressed in brain, many of these functional polymorphisms will effect how the brain processes information. Functional neuroimaging (i.e. PET, fMRI, EEG/MEG), because of its capacity to assay within individuals information processing in discreet brain circuits, has unique potential as a tool for characterizing functional genomics in brain“ (HARRI/WEINBERGER 2003, S. 259).

Lernstörungen, ADHS, Dyslexie, Sprachstörungen, Entwicklungsverzögerungen und einige andere kognitive Schwächen gehören bereits zu den Forschungsbereichen von Neurowissenschaften und Verhaltensgenetik (GOSWAMI 2004; PLOMIN/WALKER 2003; PLOMIN/COLLEDGE/DALE 2002). Die Erziehungswissenschaft ist dazu angehalten, im Hinblick auf diese Forschungsrichtungen Sach- und Diskurskompetenz zu entwickeln. Am ehesten werden aus Untersuchungen dieser Art jene Bereiche einen Nutzen ziehen können, die sich mit diagnostischen Fragen befassen – hierzu gehört im weitesten Sinne auch die Lehr-Lern-Forschung. PLOMIN/WALKER verweisen darauf, dass sich insbesondere Erziehungswissenschaftler und Psychologen mit der Ignoranz gegenüber diagnostischen Möglichkeiten aus dem Gebiet der Biowissenschaften keinen Gefallen täten; eine frühe Diagnose von möglichen Entwicklungs- und Lernschwierigkeiten sei schließlich für alle Beteiligten von großem Wert (PLOMIN/WALKER 2003, S. 10). Ihre Zukunftsvision sieht daher folgendermaßen aus:

„... educational psychologists will use DNA risk indicators in much the same way as they use demographic risk indicators. When genes associated with learning disabilities are found, the next step in research is to understand how genes have their effect, called functional genomics“ (ebd.).

Auch um die Konsequenzen und Risiken solcher Entwicklungen abschätzen zu können, benötigt man Sachverstand (REYER 2003).

Die Erziehungswissenschaft wird – zumindest im Rahmen wissenschaftlicher Diskussionen – selbst darüber bestimmen, wie das Verhältnis von „Hirn-

forschung und Pädagogik“ und der Einfluss von Erziehung auf Hirnentwicklung in Zukunft betrachtet werden. Rezeptions- und Kooperationsversuche werden nur dann funktionieren, wenn man sich dabei von erziehungswissenschaftlichen Fragestellungen leiten lässt und nicht den methodischen Irrtümern der Vergangenheit und Gegenwart aufsitzt.

Literatur

- ANDERSON, S.W. u.a.: Impairment of social and moral behavior related to early damage in human prefrontal cortex. In: *Nature Neuroscience* 2 (1999) 11, S. 1032–1037.
- BECKER-BLEASE, K.A. u.a.: A genetic analysis of individual differences in dissociative behaviors in childhood and adolescence. In: *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 45 (2004) 3, S. 522–532.
- BREIDBACH, O.: *Die Materialisierung des Ichs*. Frankfurt a.M. 1997.
- BRUER, J.T.: *Der Mythos der ersten drei Jahre. Warum wir lebenslang lernen*. Weinheim/Basel 2000.
- CASPI, A. u.a.: Role of Genotype in the Cycle of Violence in Maltreated Children. In: *Science* (2002), Vol. 297, S. 851–854.
- DAMASIO, A.: *Descartes' Irrtum. Fühlen, Denken und das menschliche Gehirn*. 4. Aufl., München 1999.
- DARNSTÄDT, TH./KOCH, J./WINTER, S.: Lustgefühl beim Lernen. Spiegel Titel: Die Chemie des Wissens. Wie funktioniert das Lernen? In: *Der Spiegel* 27/2002, S. 78–80.
- DUDEK, P.: *Grenzen der Erziehung im 20. Jahrhundert*. Bad Heilbrunn, 1999.
- FRICK, J.: Protektive Faktoren in Kindheit und Jugend. In: *Psychologie & Erziehung* 27 (2001) 1, S. 20–24.
- GALL, F.J.: Schreiben über seinen bereits geendigten Prodigium über die Verrichtungen des Gehirns der Menschen und Thiere an Herrn Jos. Fr. von Retzer. In: *Der neue Teutsche Merkur*, Dezember 1798, 3, S. 311–332. http://pages.britishlibrary.net/phrenology/other_texts/retzer1.htm [05.05.2004].
- GOSWAMI, U.: Neuroscience and education. In: *British Journal of Educational Psychology* 74 (2004), S. 1–14.
- GOULD, S.J.: *Der falsch vermessene Mensch*. 4. Aufl., Frankfurt a.M. 2002.
- HAGNER, S.: *Homo Cerebralis. Der Wandel vom Seelenorgan zum Gehirn*. Darmstadt 1997.
- HARRI, A.R./WEINBERGER, D.R.: Imaging genomics. In: *British Medical Bulletin* 65, (2003), S. 359–270.

- HATFIELD, W.: Handwritten phrenological character analysis of Miss M.J.A Percival by Prof. W. Hatfield. Scarboro 1912.
<http://pages.britishlibrary.net/phrenology2/hatfield.html> [05.05.2004].
- HERRMANN, U.: Lernen findet im Gehirn statt – Die Herausforderungen der Pädagogik durch die Hirnforschung. Radiosendung des SWR 2, 29.02.2004.
http://db.swr.de/upload/manuskriptdienst/aula/au20040226_2416.rtf [06.05.2004].
- KAENEL, P.: Mr. Crépin: Phrénologie et pédagogie. In: BUYSENS, D. (Hrsg.): *Propos Töpfferiens: actes du colloque international de Genève, juin 1996/Société d'Études Töpfferiennes*, S. 79–96.
- KANDEL, E.: Lernen, Sprache, Gedächtnis. In: KANDEL, E./SCHWARTZ, J.H./JESSELL, TH.M.: *Neurowissenschaften*. Heidelberg 1996, S. 645–664.
- KANDEL, E./SQUIRE, L.R.: *Gedächtnis. Die Natur des Erinnerns*. Heidelberg/Berlin 1999.
- KEMNITZ, H.: Johann Friedrich Wilhelm Himly. Ein Pestalozzianer als erster Privatdozent für Pädagogik an der Berliner Universität. In: HORN, K.-P./KEMNITZ, H. (Hrsg.): *Pädagogik Unter den Linden. Von der Gründung der Berliner Universität im Jahre 1810 bis zum Ende des 20. Jahrhunderts*. Stuttgart 2002.
- KÜHL, J.: Kann das Konzept der „Resilienz“ die Handlungsperspektiven in der Frühförderung erweitern? In: *Frühförderung interdisziplinär* 22 (2003) 2, S. 51–60.
- OECD: *Understanding the Brain. Towards a new Learning Science*. 2002.
<http://www1.oecd.org/publications/e-book/9102021E.PDF> [16.05.2004].
- PLOMIN, R./WALKER, S.: Genetics and educational psychology. In: *British Journal of Educational Psychology* 73 (2003), S. 3–14.
- PLOMIN, R./COLLEDGE, E./DALE, P.S.: Genetics and the development of language disabilities and abilities. In: *Current Paediatrics* 12 (2002), S. 419–424.
- REYER, J.: *Eugenik und Pädagogik. Erziehungswissenschaft in einer eugenisierten Gesellschaft*. Weinheim/München 2003.
- SCHIECH, H.: Lernen unter der Dopamindusche. Was uns Versuche an Mäusen über die Mechanismen des menschlichen Gehirns verraten.
http://www.zeit.de/2003/39/Neurodidaktik_2 [16.05.2004].
- SHAYWITZ, B.A. u.a.: Disruption of Posterior Brain Systems for Reading in Children with Developmental Dyslexia. In: *Biological Psychiatry* 52 (2003), S. 101–110.
- SINGER, W.: Das Jahrzehnt des Gehirns. In: DERS.: *Der Beobachter im Gehirn. Essays zur Hirnforschung*. Frankfurt a.M. 2002, S. 34–42.

- SPITZER, M.: Medizin für die Pädagogik. 2003 (a).
<http://www.zeit.de/2003/39/Neurodidaktik> [16.05.2004].
- DERS.: Unter Strom. Die Hirnforschung darf als Schlüssel zum Lernen nicht ignoriert werden. In: Frankfurter Rundschau, 28.10.2003, S. 31 (b).
- TEICHER, M.H.: Wunden, die nicht verheilen. In: Spektrum der Wissenschaft (2002) 7, S. 78–85.
- TENORTH, H.-E.: „Wie ist Bildung möglich?“ Einige Antworten – und die Perspektive der Erziehungswissenschaft. In: Zeitschrift für Pädagogik 48 (2003) 3, S. 422–430.
- THIMM, K.: „Guten Morgen, liebe Zahlen“. Spiegel Titel: Die Chemie des Wissens. Wie funktioniert das Lernen? In: Der Spiegel 27/2002, S. 68–77.
- TÖPFFER, R.: Die Geschichte des Herrn Crépin. In: RIHA, K. (Hrsg.): Rodolphe Töpffer. Komische Bilderromane. Bd. 1. Frankfurt a.M. 1975, S. 7–94.
- UTAL, W.R.: The New Phrenology. The Limits of Localizing Cognitive Processes in the Brain. Cambridge, Massachusetts 2001.
- VAN WYHE, J.: The authority of human nature: the Schädellehre of Franz Joseph Gall. In: British Journal for the history of science 35 (2002), S. 17–42 (a).
- DERS.: The History of Phrenology on the Web. The Phrenological Organs (the ‚bumps‘). 2002 (b).
<http://pages.britishlibrary.net/phrenology/organs.html#gall> [05.05.2004].
- WOLSCHNER, K.: „Die Verblödung fängt mit der Geburt an.“ In: taz, 28.10.2002, S. 22.

Anschrift der Autorin:

Nicole Becker

Hanse-Wissenschaftskolleg

Lehmkuhlenbusch 4, D-27753 Delmenhorst

E-Mail: nbecker@h-w-k.de

Deutsch-brasilianische Kulturbeziehungen – „Cultural Imperialism“ versus „Nationalisierung“

1 Problemstellung und Literaturlage

Deutsche Einwanderer bildeten seit der Mitte des 19. Jahrhunderts eine der größten Einwanderungsgruppen – neben vor allem Italienern und, später, Japanern – in Brasilien. Sie haben dort, insbesondere in den südlichen Bundesstaaten, ein umfangreiches eigenes Schulwesen aufgebaut. Die Auflösung dieses deutschen Schulsystems 1938 durch seine, von der brasilianischen Bundesregierung dekretierte „Nationalisierung“ – der damalige zeitgenössische Ausdruck für Assimilierung – hat dessen Entwicklung abrupt beendet. Sie hat für lange Zeit wie ein Trauma gewirkt. Einer der Repräsentanten des Deutschtums in Brasilien, KARL H. OBERACKER jr., hat noch 1979 die Entscheidung als grundsätzlich falsch kritisiert: indem er „das große Unrecht“ beklagte, „das den Nachkommen der deutschen Einwanderer durch die Vernichtung ihres unter großen Opfern aufgebauten Schulwesens ... zugefügt worden ist“. Als „die eigentliche Ursache“ zu den Verfolgungen sah er ausschließlich einen brasilianischen „Chauvinismus“ (OBERACKER 1979, S. 236).

Tatsächlich war aber die Nationalisierung weder, wie es hier erscheint, eine punktuelle Entscheidung, noch war sie Ausdruck etwa von Böswilligkeit gegenüber den deutschen Einwanderern. Vielmehr war sie nur der Schlusspunkt einer schon lange währenden Entwicklung, die einer Notwendigkeit der brasilianischen Staatlichkeit folgte.

Bei KREUTZ gibt es zwar Hinweise darauf, dass die Nationalisierungspolitik schon 1920 einsetzte, die eigentlichen Maßnahmen datiert er aber erst ab 1938/39 (KREUTZ 1994, S. 28 ff.). Auch die vorzügliche Studie von HARMS-BALTZER zur Nationalisierung – die wohl genaueste Quellenarbeit zu diesem Thema – setzt erst 1930 ein und konzentriert sich auf den Zeitraum 1937/38 (HARMS-BALTZER 1970).

Auf Grund dieser Konzentration auf die Schlussphase wird in der Literatur bislang nur die nationalsozialistische Politik im Ausland als Mitverursacher

auf deutscher Seite thematisiert. So stellt in HARMS-BALTZERS Buch die Auslandsorganisation der NSDAP den Kern der untersuchten deutschen Aktivitäten dar. Auch OBERACKER sieht ausdrücklich nur nach 1933 einsetzende Interventionen als Störfaktor im ansonsten problemlosen Verhalten der Deutsch-Brasilianer: „...das ungeschickte und z.T. unverantwortliche Auftreten der nationalsozialistischen Parteiorganisation in Südbrasilien [diente] als Vorwand, das deutsch-brasilianische Schulwesen zu zerschlagen“ (OBERACKER 1979, S. 236). Deutsch-brasilianische Kulturbeziehungen werden dagegen nicht erörtert oder analysiert, oder sie werden als politisch neutral und damit unproblematisch unterstellt.

Tatsächlich sind aber kulturelle Beziehungen zwischen Staaten praktisch nie neutral; die Transmission von Elementen der Kultur und/oder von Wissen und von Wissenschaft erfolgt in einem Transferprozess, in dem sowohl Gruppen auf der Senderseite wie Gruppen auf der Rezipientenseite beteiligt sind. Da es in der Beziehung zwischen Deutschland und Brasilien im Zeitraum zwischen 1850 und 1940 um einen Fall von Beziehung zwischen einer „Metropole“ und einem Land der „Peripherie“ ging, und das im Zeitalter von Imperialismus und Kolonialismus, lassen sich darauf die von L. PYENSON umfassend und systematisch entwickelten Kategorien des *cultural imperialism* anwenden. Auf Grund vielfältiger Studien über die Tätigkeiten von Wissenschaftlern der imperialistischen Großmächte in deren jeweiligen Kolonien, Einflussgebieten und sonstigen Ländern der Peripherie hat PYENSON ein dreidimensionales Modell der unterschiedlichen Einsatztypen von Wissenschaftlern für die Interessen ihrer Metropolen herausgearbeitet. Als erste Dimension bzw. Achse hat er die *functionary axis* bestimmt, als zweite die *research axis* und als dritte die *mercantilist axis*.

Ein Paradigma für die Funktionärs-Funktion bildet der Einsatz von Wissenschaftlern Frankreichs in der Peripherie, wo der Forschungsauftrag gänzlich militärischen und politischen Aufträgen untergeordnet war (PYENSON 1985, S. 274). Die Forschungs-Funktion bildet den Gegensatz zu dieser Abordnung von Wissenschaftlern zu Agenten staatlicher Interessen, und wird von Deutschland repräsentiert, wo der Wissenschaftler vorrangig auf der Suche nach neuem Wissen agierte (ebd., S. 275). Die Niederlande, gleichfalls als Kolonialmacht Wissenschaftler auf Außenposten sendend, verband die bei ihr starke merkantilistische Funktion mit einer Forschungs-Funktion (ebd., S. 276).

PYENSON hat die wissenschaftlich-kulturelle Transmission aus Deutschland – nicht nur in dessen Kolonien, sondern auch in unabhängige Staaten, bei denen es um den Gewinn von „Einfluss“-Bereichen ging – in einem Buch mit

mehreren Fallstudien untersucht: *Cultural Imperialism and Exact Sciences – German Expansion Overseas 1900–1930*.

Im Fall des deutsch-brasilianischen Schulwesens ging es bei den kulturellen Beziehungen zwischen Deutschland und Brasilien dagegen nicht vorrangig um die Transmission von Wissen, sondern – wie sich zeigen wird – zunächst materiell um die Übermittlung von Geld. So wie aber die Forscher bei ihren Missionen auf Außenposten überzeugt waren, dass es ausschließlich um die „Sache“ ging – um das neue Wissen –, so waren auch die für dieses Schulwesen Handelnden überzeugt, dass es um eine gleichfalls neutrale Sache ging – um die Erhaltung des Deutschtums in den deutschen Siedlungsgebieten.

Für den brasilianischen Staat bildete jedoch gerade dieses Ziel ein Politikum ersten Ranges: Er verstand dieses Ziel als Ablehnung von Integration. Damit erkennen wir in der brasilianischen Politik ein Moment wieder, das heute in vielen Industriestaaten Europas ein innenpolitisches Grundproblem bildet: eine massive Einwanderung ethnischer Minoritäten und deren Bestreben, sich kulturell einzukapseln und sich nicht in das Einwanderungsland zu integrieren.

2 Immigranten als Objekte der Erhaltung des „Deutschtums“

Im 19. Jahrhundert ist eine zahlenmäßig umfangreiche Auswanderung aus Deutschland erfolgt. Zwischen 1815 und 1870 sind ca. 3 Millionen aus dem Gebiet des Deutschen Bundes nach Übersee ausgewandert. Den größten Anteil bildete der Zustrom in die USA. Bemerkenswerterweise haben sich die deutschen Einwanderer dort fast durchgängig problemlos integriert (WEIDENFELLER 1976, S. 23).¹ Ein zahlenmäßig auch noch relevanter Anteil wanderte seit 1824 in Brasilien ein, durch die kaiserliche Regierung gefördert. Im Gegensatz zu den USA ist dort keine rasche Integration erfolgt. Eine wesentliche Ursache bildete für lange Zeit die isolierte Siedlungsweise der Einwanderer in Urwaldkolonien, in den bevölkerungsarmen Gebieten Südbraziens. Da es

1 Es ist bekannt, wie in den USA gerade die Schulen als sozialisierende „Schmelztiegel“ wirkten, die die Kinder der Einwanderer in Amerikaner umformten. Unterricht in anderen Sprachen, insbes. in Spanisch, wurde erst in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts zugelassen.

siliens. Da es zugleich dort praktisch noch keine schulische Infrastruktur gab, haben die Siedler sich ein eigenes Schulwesen aufgebaut; dieses Schulwesen wirkte dann über lange Perioden seinerseits als Hauptmoment der deutschen Identitätstradition und damit als Verstärker der Ablehnung einer Assimilation. Als gegen Ende des 19. Jahrhunderts der zur Republik gewordene brasilianische Staat eine aktive Schulpolitik entwickelte, setzte bei den deutschen Siedlern eine zunehmende Abwehr dieser Integrationsbemühungen ein. Die zunächst auch aus der bisherigen Tradition begründete Abwehr wurde jedoch durch neue Momente von außen bestärkt und gefördert. In dem seit 1871 zum Deutschen Reich vereinigten Kleindeutschland (d.h. unter Ausschluss Österreichs) hatte sich parallel zum entstehenden Imperialismus ein Nationalitätsbewusstsein entwickelt, das nach außen drängte und das „Deutschtum im Ausland“ erhalten wollte. Hierfür hatte sich 1881 eine eigene Organisation gebildet, die vor allem unter ihrem 1908 angenommenen Namen bekannt ist: der *Verein für das Deutschtum im Ausland* (VDA). Obwohl der VDA zweifellos eine zentrale Rolle wahrnahm in der Bestärkung der Deutsch-Brasilianer gegen eine Integration, ist meines Wissens seine Rolle in Brasilien bislang nicht untersucht worden. Ebenso sind die Konflikte sowohl des VDA als auch von Deutsch-Brasilianern mit der NSDAP-AO nicht erforscht worden.² Die vorliegende Arbeit will dazu beitragen, dieses Defizit abzubauen.

Um überhaupt eine Grundlage für die Arbeit von Vereinen wie dem VDA zu schaffen, war zunächst einmal die „Entdeckung“ des Auslandsdeutschen erforderlich, wie WEIDENFELLER herausgearbeitet hat. Vor der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts hat es weder diesen Begriff gegeben noch ein Bewusstsein für ein irgendwie nötiges Aktivitäts-Spektrum. Die „Entdeckung“ erfolgte nicht auf Grund von Hilferufen aus den Einwanderungsländern, sondern durch die Wissenschaft im Ursprungsland: „Maßgebende Beiträge für die Be-

2 Offenbar die einzige Ausnahme bildet die Dissertation von CÉSAR PAIVA (1984), der in Hamburger Archiven Berichte über die Tätigkeit der Ortsgruppe Hamburg des VDA ausgewertet hat. PAIVA hat nicht nur die Unterschiede in der Schulpolitik zwischen der katholischen und der Lutherischen Kirche herausgestellt, sondern erwähnt auch die Rolle des VDA und Subventionen seitens des VDA und der Reichsregierung. Obwohl seine Forschungen auf Rio Grande do Sul beschränkt und die Höhe der Subventions-Zahlungen sowie die Entwicklung der Politik der Reichsregierung ihm unbekannt waren, hat er klar darauf hingewiesen, dass man die Nationalisierungspolitik nicht auf eine Reaktion auf den Nationalsozialismus reduzieren darf. Die Dissertation ebenso wie ein Artikel von ihm (PAIVA 1987) sind jedoch in Brasilien offenbar nicht zur Kenntnis genommen worden. Selbst KREUTZ, der den Artikel in einem die deutsch-brasilianischen Schulen erörternden Text aufführt, ist dort nicht auf diese neuen Aspekte eingegangen (KREUTZ 1996).

gründung und Ausformung des Nationalismus sind aus dem Bereich der deutschen Wissenschaft geliefert worden“ (WEIDENFELLER 1976, S. 37).

Insbesondere war es die deutsche Philologie, die die Figur des Auslandsdeutschen konstruiert und das Axiom geschaffen hat, das Deutschtum im Ausland müsse gepflegt und erhalten werden. Erst durch diese Konstruktionen bildete sich eine Mentalität, zunächst in den Bildungsschichten, materiell und sachlich unterstützend im Ausland tätig zu werden. Seine spezifische Ausprägung als kultureller Imperialismus erhielt diese Mentalität durch die allgemein geteilte Überzeugung von der *Überlegenheit* deutschen Geistes und deutscher Kultur – einer Überlegenheit insbesondere gegenüber slawischen und romanischen Völkern.

Die ersten Gründungen von Schutzvereinen für das Deutschtum erfolgten 1880 in Österreich, wo es zunächst zwei Konfliktbereiche gab: Südtirol, wo die Regierung die Verwaltung an Italiener übertragen hatte und die Gefahr bestand, dass deutschsprachige Schulen erheblich reduziert würden, sowie Böhmen. In Böhmen hatte wegen der dortigen starken Industrialisierung ein massiver Zuzug von Slawen eingesetzt, die als billige Arbeitskräfte die Deutschen verdrängten; auch hier waren deutsche Schulen von Reduktion bedroht. Zur Unterstützung des Deutschtums in diesen Regionen von Österreich-Ungarn bildete sich 1881 in Berlin ein deutscher Verein, der *Allgemeine Deutsche Schulverein*, Ursprung des späteren VDA. Der Verein gewann rasch viele Mitglieder und konnte so zahlreiche Ortsgruppen bilden. Durch Beiträge und Spenden unterstützte er deutsche Schulen – nun nicht mehr nur in Österreich, sondern auch in deutschen Sprachgebieten in anderen europäischen Staaten und zunehmend auch in Übersee, wo sich ebenfalls Mitglieder dem Verein anschlossen (ebd., S. 240). Der Ortsverein Hamburg wurde zuständig für die Unterstützung des Deutschtums außerhalb von Europa: Schulen in Brasilien, Chile, Paraguay, Südafrika und Ostafrika erhielten finanzielle Hilfen – der Hauptanteil ging nach Brasilien (CRONENBERG 1970, S. 32).

In seiner ersten Phase blieb der VDA auf „rein“ kulturelle Arbeit beschränkt, auf Sprachenerhalt und auf kulturelle Pflege des Deutschtums. Der Literatur über die Geschichte des VDA zufolge arbeitete der Verein in dieser Zeit mehr im Stillen, ohne Beachtung durch die Presse und ohne Beziehung zur Reichsregierung. Eher bestand Misstrauen seitens der Regierung gegen den Verein. Auf Grund der Konkurrenz mit stärker nationalistischen und kolonialistischen Vereinen geriet der VDA in eine immer stärkere Krise. Die Lösung erfolgte 1908 durch eine Anpassung an die imperialistische Expansionspolitik des wilhelminischen Deutschland. Die expansive globale Orientierung kam auch im neuen Namen zum Ausdruck: *Verein für das Deutschtum*

im Ausland. Von jetzt an kam es zu einer Kooperation des VDA mit der Reichsregierung, insbesondere mit dem Auswärtigen Amt (AA). Die Stelle zur Vermittlung von Lehrern an auslandsdeutsche Schulen, die der VDA 1902 aufgebaut hatte, wurde vom AA übernommen. Es wurde so eine soziale Absicherung dieser Lehrer erreicht, u.a. durch Sicherung von Stellen nach einer Rückkehr. Zuvor hatte schon 1902 das preußische Kultusministerium sich bereit erklärt, Lehrkräfte für deutsche Auslandsschulen zu beurlauben und ihnen die dortige Dienstzeit anzurechnen (WEIDENFELLER 1976, S. 278). Das Auswärtige Amt hat schließlich eine eigene Schulabteilung – die Abteilung S – eingerichtet.

Was im wilhelminischen Deutschland und noch im Ersten Weltkrieg eine Kooperation zwischen VDA und AA war, wurde schließlich in der Weimarer Republik ab 1920 praktisch zu einer Symbiose. Ursache waren die vielfachen Gebietsabtretungen, die das Deutsche Reich wegen seiner Niederlage im Weltkrieg hinnehmen musste. Auf Grund der weitgehenden Ablehnung des Friedens von Versailles wurde der Schutz bzw. die Erhaltung des Deutschtums in den abgetretenen Gebieten zu einer sozusagen nationalen Aufgabe, bei der Regierung und VDA der Unterstützung breiter Bevölkerungskreise sicher waren. Der VDA durfte jetzt, neben seinen Ortsgruppen, Schulgruppen bilden – an den meisten Schulen gab es VDA-Schulgruppen³ – und erhielt die Erlaubnis zu regelmäßigen Spendensammlungen. Sogar die Einnahmen bestimmter Lotterien erhielt der VDA. Seine Tätigkeit war nunmehr stärker auf Mittel- und Osteuropa konzentriert, doch erfolgte auch weiterhin Unterstützung der Deutsch-Brasilianer. Die Zeit des Nationalsozialismus ab 1933 in Deutschland wurde zugleich zur Phase seiner höchsten Wirksamkeit und zugleich zur Beseitigung seiner Handlungsbasis: Der Faschismus hatte ebenso wie der VDA die Volksdeutschen in Mittel- und Osteuropa im Blick – insofern war die Tätigkeit des VDA dort eine wichtige Grundlage für weitergehende NS-Politik. Andererseits machten die Kriegseroberungen die Volksdeutschen zu deutschen „Volksgenossen“. Der wohl größte „Erfolg“ des VDA war, die Sudetendeutsche Partei um HENLEIN zur stärksten politischen Partei des Sudetenlandes gemacht zu haben und dadurch München 1938 und die Okkupierung der Tschechoslowakei vorbereitet zu haben (CRONENBERG 1970, S. iv–v). In Osteuropa hat der VDA so intensiv gewirkt, dass insbesondere die Sowjetunion deutsche Siedler als fünfte Kolonne HITLERS ansah und

3 GEIBLER hat in einer Studie die Tätigkeit der Schulgruppen innerhalb Berlins untersucht und gezeigt, wie massiv nationalistisch und revanchistisch die Schüler vom VDA indoktriniert wurden (GEIBLER 2002).

nach dem Überfall Hitlerdeutschlands deportieren ließ. Gleichzeitig bestand eine immer schärfere Konkurrenz des VDA mit der NSDAP-AO und Gliederungen der SS; schließlich musste der VDA 1938 ganz auf seine Selbstständigkeit verzichten.

Die Alliierten haben den VDA als NS-Organisation 1945 verboten; er wurde jedoch 1955 in der Bundesrepublik wieder gegründet – zunächst von kulturorientierten Kritikern des alten VDA. Sie wurden aber von den alten Kräften 1959 ausgebootet. Dieser neue alte VDA hat insbesondere wieder intensive „Volkstumsarbeit“ in der Sowjetunion betrieben; nach 1989 hat er mit Billigung und Finanzierung der bundesdeutschen Regierung intensiv in die deutschen Siedlungsgebiete eingewirkt und kontroverse politische Diskussionen ausgelöst, auch wegen neuerlicher Verbindungen zu rechtsextremen Organisationen (LUPE 1993, S. 38 ff.). Um der Kritik an neu-nationalistischer Zielsetzung etwas zu entgehen, erfolgte 1972 eine Umbenennung des VDA in „VDA-Gesellschaft für deutsche Kulturbeziehungen im Ausland“.

Die Geschichte des VDA ist durch die Studie von WEIDENFELLER bis zum Ende des Ersten Weltkrieges gut aufgearbeitet (WEIDENFELLER 1976). Zu seiner Tätigkeit in der NS-Zeit gibt es einerseits die Dissertation von CRONENBERG (1970) und andererseits die beiden umfangreichen, sowohl biographisch wie institutionengeschichtlich angelegten Studien über die zwei führenden Persönlichkeiten des VDA in der NS-Zeit: HANS STEINACHER und KARL HAUSHOFER, von RUDOLF LUTHER und HANS-ADOLF JACOBSEN, dem bedeutenden Zeithistoriker (JACOBSEN 1979; LUTHER 1999). Die Geschichte des VDA während der Weimarer Republik, in der der VDA zu einer „Massenbewegung“ (LUTHER 1999, S. 29) wurde, ist dagegen noch nicht aufgearbeitet. Ebenso gibt es keine Untersuchung über die Tätigkeit des VDA in einzelnen Ländern mit „Auslandsdeutschtum“. Ein Hindernis für solche genaueren Untersuchungen ist, dass das Archiv des VDA in Berlin während des Zweiten Weltkrieges vernichtet worden ist.

3 Hauptlinien der Förderung des Deutschtums in Brasilien

Ein beträchtlicher Teil der Defizite lässt sich ausgleichen mittels eines umfangreichen, bislang nicht bekannten und nicht ausgewerteten Aktenbestandes. Es handelt sich dabei um das Archiv des Auswärtigen Amtes des Deutschen Reiches, in dem die Akten der Schulabteilung zu einem großen Teil er-

halten⁴ und in dem ebenso die Beziehungen zum VDA dokumentiert sind. Der Aktenbestand ist nach 1945 geteilt worden, wie viele Archivbestände der Behörden des Deutschen Reiches: ein Teil wurde, nach Freigabe durch die Sowjetunion, in der DDR im Staatsarchiv Potsdam aufbewahrt und der andere erhaltene Teil kam in die Bundesrepublik Deutschland, ins Politische Archiv des Auswärtigen Amtes in Bonn. Ich wurde auf diese Bestände erstmals 1988 bei Forschungen im Staatsarchiv Potsdam aufmerksam. In meiner Betreuung von Doktorarbeiten brasilianischer Studierender war dieser Bestand für mich daher seitdem von Bedeutung für die Untersuchung interkultureller Transmission und insbesondere für deutsch-brasilianische Kulturbeziehungen. Inzwischen befinden sich beide Teilarchive wieder in Berlin, allerdings in getrennten Archiven: der Bonner Bestand ist mit dem Auswärtigen Amt der BRD nach Berlin umgezogen und der Bestand aus dem Staatsarchiv Potsdam ist in die neue Berliner Abteilung des Bundesarchivs integriert worden.

Hier wird eine erste Auswertung von Akten dieser zwei Bestände vorgelegt, um einen Rahmen für weitergehende Untersuchungen sowohl zur Schulgeschichte als auch zur Unterrichtsgeschichte einzelner Fächer bereitzustellen. Das Aktenmaterial setzt sich aus zahlreichen Serien zusammen. Neben der Serie der allgemeinen Angelegenheiten deutscher Schulen in Brasilien gibt es – teilweise sachlich parallele – Serien zum Schulwesen in den brasilianischen Bundesstaaten mit einer relevanten deutschstämmigen Bevölkerung, also Rio Grande do Sul, Santa Catharina, Paraná, São Paulo, Rio de Janeiro und Espirito Santo. Daneben gibt es noch eine große Anzahl von Akten bzw. Aktenserien zu einzelnen Schulen und Einrichtungen. Die allgemeinen Akten setzen in den 1870er-Jahren ein, die spezielleren ab 1900/1910. Darüber hinaus liegt eine enorm große Anzahl von Lehrpersonalakten vor.

Dieses Material bildet eine Fülle von Quellen für Forschungen zur Geschichte des deutsch-brasilianischen Schulwesens in den verschiedenen Bundesstaaten und insbesondere zur Geschichte einzelner Schulen. Während in Brasilien wegen der Folgen der Nationalisierung, aber auch generell wegen geringer Archivpflege, kaum noch Akten und Material zur Geschichte einzelner Schulen oder Schularchive vorhanden sind, sind in den Akten hier nicht nur zahlreiche Berichte zum Zustand einzelner Schulen und von Schulbezirken vorhanden, sondern auch vielfach Jahresberichte der bedeutenderen Schulen. Daneben gibt es viele statistische Daten und einzelne Ausgaben so-

4 Allerdings ist ein Teil der Akten der Kulturabteilung ab 1919 ein Kriegsverlust. Es ist nicht bekannt, welche Akten dabei verloren gegangen sind.

wohl regionaler deutschsprachiger Zeitungen als auch von den verschiedenen Lehrerzeitungen, die in Brasilien selbst nicht mehr vollständig erhalten sind.

3.1 Die Entwicklung bis zum Ersten Weltkrieg

Bemerkenswert ist das relativ späte Einsetzen von Unterstützungsgesuchen aus deutschen Siedlungsgebieten. Der zeitlich erste Vorgang, den ich in den Akten habe finden können, erfolgte im Jahre 1859 und betraf die deutsche Schule in Rio de Janeiro: er hatte aber noch nichts mit kulturellen Beziehungen zu tun, sondern betraf Routine-Aufgaben des preußischen Außenministeriums, nämlich die Ausstellung eines Passes für einen Elementarlehrer, der eine Stelle an dieser Schule antreten sollte. Der nächste Vorgang in der gleichen Akte folgte erst im Jahre 1888; dieser enthielt nun ein, ab jetzt fast ständig erfolgreiches Unterstützungsgesuch für die deutsche Schule, begleitet von einem Bericht über die Schule, der u.a. einen Stundenplan enthielt. Bewilligt wurde die damals bedeutende Summe von 2.000 Mark.⁵

Auch in den allgemeinen Akten setzen die Vorgänge erst spät ein – spät, wenn man die seit 1824 erfolgende Immigration berücksichtigt – und zu Unterstützungen generell erst *nach* der Gründung des VDA im Jahre 1881. Der erste Band der langen Serie allgemeiner Akten über die deutschen Schulen in Brasilien setzt zwar 1874 ein, aber mit einem Bericht des deutschen Gesandten über den Schulunterricht in den deutschen Kolonialgebieten, und über die negativen Folgen des so genannten Muckerkrieges – eines von einer deutschen Sekte in São Leopoldo (Rio Grande do Sul) ausgelösten Aufstandes.⁶ Die typischen Vorgänge zu Unterstützungsanträgen und -bewilligungen für Schulen setzen erst 1895 ein. Eine Systematisierung der nunmehr regelmäßig vom Auswärtigen Amt des Deutschen Reiches erfolgenden Unterstützungszahlungen für einzelne Schulen beginnt im Jahr 1900. So gibt es für 1901 die nach Bundesstaaten geordnete Liste „Zuwendungen aus dem Schulfonds für das Rechnungsjahr 1901 an deutsche Schulen in Brasilien“.⁷

Die Gesamtsumme der Zuwendungen betrug 38.417 Mark im Jahre 1901. Die Summe der jährlichen Bewilligungen durch das Reich erhöhte sich ab diesem Zeitpunkt fast explosionsartig und übertraf bei weitem den vom VDA durch Mitgliederbeiträge und Spenden jährlich aufgewandten Betrag von ca.

5 BA, AA R 901, Nr. 63545.

6 BA, AA R 38737, Bl. 9–12.

7 Ebd., Bl. 65.

7.000 bis 8.000 Mark.⁸ Im Jahre 1907 waren es bereits 75.000, 1910 123.300 Mark, 1914 schon 175.800 Mark und 1916, im letzten Jahr der Bewilligungen aus dem Kaiserreich, war sogar die enorme Summe von 200.000 Mark zur Verfügung gestellt worden⁹ – bei einer Gesamtsumme von 1 Million Mark (so 1912) für alle Auslandsschulen insgesamt (WEIDENFELLER 1976, S. 281).

Das Auffälligste an diesen Bewilligungen und Zahlungen ist ihr System-Charakter. Die deutsche Gesandtschaft hatte ein System entwickelt, um den „Bedarf“ landesweit zu erheben. Spätestens ab 1905 gab es Formulare, in denen Schulen, die eine Unterstützung beantragen wollten, detaillierte Angaben über Lehrer und Unterricht zu machen hatten – also eine weitere vorzügliche Quelle für konkrete Schulgeschichten. Die Angaben wurden gesammelt und abgeglichen von Konsulaten in den einzelnen Bundesstaaten und schließlich von der Gesandtschaft ausgewertet. Die Formulare wurden zu einem Fragebogensystem ausgeweitet und in der Weimarer Republik und NS-Zeit weiterhin jährlich eingesetzt. Bemerkenswert an diesem System ist daher ebenfalls, dass es ein dichtes Netz deutscher Konsulate in den Bundesstaaten mit deutschen Siedlungen gab. Die Konsuln besaßen genaue Kenntnisse über die einzelnen Orte und ihre Schulen; sie verhielten sich fast wie Schulinspektoren. Berücksichtigt man, dass es sich ja um ausländische Gebiete handelte, so gewinnt man schon den Eindruck einer Art Nebenregierung.

Auffällig ist schließlich, dass mit diesem System der „Bedarfs“-Erhebungen zugleich der „Appetit“ stieg. Praktisch handelte es sich um jährliche Etat-Anmeldungen. 1906 waren Anträge auf 83.750 Mark eingegangen, davon hatte der Gesandte auf Grund der Prüfungen der Konsulate 72.000 befürwortet.¹⁰ 1910 dagegen waren bereits 168 Anträge auf 244.614 Mark eingegangen; von der Gesandtschaft befürwortet wurden 174.394 Mark, und bewilligt wurden immerhin über 123.000 Mark.¹¹ 1913 waren es jeweils: 255 Anträge auf 336.487 Mark, befürwortet wurden 208.225 und bewilligt wurden 161.625 Mark.¹²

Das Auswärtige Amt und seine Gesandten hoben mehrfach hervor, dass ihr Subventions-System demjenigen privater Spender überlegen sei. So wurden Fälle aktenkundig, in denen etwa der VDA auf Grund individueller Hilferufe Spenden zur Verfügung gestellt hatte – wobei der Hilferuf aber falsche

8 BA, R 38739, Bl. 75 v. Im Jahre 1907 waren es 7.700 Mark.

9 BA, R 38744, Bl. 111–112

10 BA, R 38739, Bl. 18.

11 BA, R 38742, Bl. 5–9.

12 BA, R 38744, Bl. 39 und 48–50.

Sachverhalte vorgespiegelt hatte und die Spendengelder für private Zwecke missbraucht wurden. Während dem VDA die Möglichkeiten zur Überprüfung solcher Anfragen fehlten, bot das dichte Konsularnetz eine effektive Sicherung gegen Missbräuche.¹³

Private Spendenflüsse hatten, wie gesagt, vor den staatlichen eingesetzt. Und der VDA war auch nicht die einzige solche private Organisation. Als weiteren Spendenträger gab es z.B. die in Berlin residierende Blumenau-Stiftung. Von ihr gibt es einige der gedruckt publizierte Tätigkeitsberichte in den Akten.¹⁴ Zu einem solchen Bericht gab es 1904 eine scharfe Kritik seitens des Auswärtigen Amtes, da die Stiftung dort Zahlen über die Unterstützung der Schulen publiziert hatte; das Ministerium beauftragte den deutschen Gesandten, die Schulen anzuweisen, „über die Gewährung der Beihilfen Diskretion“ zu wahren.¹⁵ Dieser Sachverhalt ist von großer grundsätzlicher Bedeutung.

Er zeigt erstens, dass den Beteiligten bewusst und klar war, dass das umfangreiche Subventionssystem des Deutschen Reiches für die deutschen Privatschulen in Brasilien eine Einmischung in innere Angelegenheiten darstellte und daher keineswegs publik werden durfte. Der Einmischungscharakter und die daraus folgende Geheimhaltungsabsicht lässt sich noch gut aus einem Vorgang aus der Weimarer Republik illustrieren, also in der Periode der engen Symbiose von VDA und deutscher Regierung: In einem Schreiben der deutschen Gesandtschaft in Prag vom 04.03.1930 an das Auswärtige Amt wies diese darauf hin, dass wegen des Misstrauens in der Tschechoslowakei gegen den VDA (der dort massiv für die Sudetendeutschen operierte) eine Überweisung von Unterstützungen nicht mehr auf dem Bankwege erfolgen dürfe; vielmehr habe man sich „stets der Vermittlung der Gesandtschaft bzw. der Konsulate zu bedienen“. Es sollen „keinerlei schriftliche Unterlagen entstehen“.¹⁶ Zugleich belegt der Vorgang die effektiven Mittel des diplomatischen Dienstes, Zahlungen unter der Hand vorzunehmen, ohne Aufmerksamkeit zu erregen. In der Tat wurde auch für Brasilien vom Ministerium und vom deutschen Gesandten immer wieder zur Vorsicht aufgerufen, um nicht durch Bekanntwerden der Subventionen den „Nativisten“ Angriffe zu ermöglichen.¹⁷

13 PA, R 62381.

14 PA, R 62374: 1902 und 1903.

15 BA, R 38737, Bl. 121, 13.04.1904.

16 PA, R 60326.

17 So z.B. 1909: BA, R 38740, Bl. 113. Zum „Nativismus“ vgl. unten.

Zweitens belegen die massiven Subventionen ebenso wie ihr geheimer Charakter die Intention des kulturellen Imperialismus, mittels des effektiven Hebels des Schulsystems die Förderung des „Deutschtums“ für globale politische Interessen einzusetzen.

Und drittens muss ich annehmen, dass die Geheimhaltungspolitik wohl im Wesentlichen erfolgreich war; denn in der Literatur zur Nationalisierung habe ich keine Erwähnung der massiven Eingriffe des Deutschen Reiches gefunden. Daraus ergibt sich, dass eine Hauptdimension des deutschen kulturellen Imperialismus in der Erforschung der deutsch-brasilianischen Geschichte noch nicht berücksichtigt worden ist. So hat in der Tat EMÍLIO WILLEMS, der am gründlichsten die Assimilationsprobleme der Deutsch-Brasilianer soziologisch untersucht hat, Assimilation als ein inner-brasilianisches Problem verstanden und keine äußeren Eingriffe gesehen (WILLEMS 1948, 1980).

Zweifellos sind jedoch die ständigen Subventionsflüsse ursächlich dafür gewesen, dass in weiten Siedlungsbereichen Ablehnung von Assimilation und Integration dominant waren und blieben. Einen deutlichen Hinweis darauf gibt ein Bericht des deutschen Gesandten VON REICHENAU vom 10.03.1908; danach hatte die Munizipalkammer in São Bento (Sta. Cat.) beschlossen, keine Zuschüsse mehr für Schulen zu geben, die von fremden Staaten Unterstützung erhalten. Für den Gesandten war dieser Beschluss ein weiterer Ausdruck für die Tendenz des „Nativismus“; zugleich sah er aber Positives in dem Beschluss: da die Zuschüsse des Staates gebunden waren an die Erteilung von Portugiesisch-Unterricht in den Privatschulen, verstand er den Beschluss als heilsamen Druck auf die deutschen Kolonisten, ihre Abneigung gegen Portugiesisch-Unterricht an ihren Privatschulen aufzugeben.¹⁸

Es ist aufschlussreich, dass sich in den Akten tatsächlich weitere Belege für eine solche Abneigung finden. So gibt es die Ausgabe der „Kolonie-Zeitung“ aus Joinville vom 28.06.1910, die den Artikel „Der deutsche Kolonist, seine Sprache und seine Schule“ enthält. In dem Artikel wird zwar das Erlernen des Portugiesischen für den städtischen Bereich für sinnvoll erklärt, für die Siedler auf dem Lande aber verspottet: ob die Pflanzungen etwa mehr Mais tragen, wenn die Bauern dort Portugiesisch sprechen können?¹⁹ Dabei ging es hier nur um die schlichte Frage, in weiterhin deutschsprachige Schulen den Unterricht der portugiesischen Sprache aufzunehmen. Im Zuge des Ausbaus des staatlichen Schulwesens wurden in mehreren Bundesstaaten den

18 BA, R 38740, Bl. 14–18. Ferner legte der Beschluss weitere Verschleierung der reichs-deutschen Zuschüsse nahe.

19 BA, R 38743, Bl. 12, Einlage.

Privatschulen Zuschüsse angeboten, wenn Portugiesisch als Unterricht aufgenommen wurde.

Neben dem Ergebnis, dass gerade auch dank der immer stärker fließenden deutschen Zuschüsse für die deutschen Schulen in weiten Bereichen eine Ablehnung von Integration bestand – sogar in der minimalen Form der Beherrschung der portugiesischen Sprache –, führt die Auswertung aber auch zu dem bedeutsamen Befund, dass die brasilianische Bewegung zur Nationalisierung nicht erst eine Erscheinung der 1930er-Jahre, sondern bereits in der Vorkriegszeit hoch virulent war. Die Berichte der Gesandten wie auch Zeitungsartikel diskutierten sie immer wieder unter dem Namen des „Nativismus“.

In einem Artikel einer Kolonistenzeitung wird schon 1902 beklagt, dass bereits seit der Ausrufung der Republik (d.h. 1889) ein Misstrauen des brasilianischen Staates gegen die Deutschen bestehe. In dem Artikel wird das Misstrauen auf ökonomische Gründe zurückgeführt: wegen der Arbeitsamkeit der deutschen Siedler bestehe die Furcht vor einer wirtschaftlichen Überflügelung der brasilianischen Mitbürger²⁰; also die uns heute wohl bekannten Ängste gegen Einwanderer!

In einem Bericht des deutschen Gesandten vom 28.02.1909 wird die Kritik der brasilianischen Nativisten am deutschen Schulwesen erörtert, aber beruhigend hinzugefügt, dass die Kritik eher wirkungslos sei, da die Nativisten nichts Gleichwertiges leisten könnten. Reale Gefahr sah dieser Bericht dagegen von ausländischer Konkurrenz, und zwar von den USA: deren Missionare und Lehrer träten als Pioniere für Handel und Einfluss der USA auf.²¹ In der Tat ist es ein durchgängiges Motiv, auch in den Äußerungen von Deutsch-Brasilianern, Deutschland mit „Kultur“ zu assoziieren, auf die USA dagegen stärkste Ablehnung wegen ausschließlich wirtschaftlicher Interessen zu richten. Mit entsprechend starkem Misstrauen wurden daher Gründung und Ausbau der sog. Missouri-Schulen beobachtet – Gründungen von protestantischen Kirchen aus den USA, die auch mehrere höhere Schulen umfassten.²²

Die Annahme, Kritik der „Nativisten“ werde wirkungslos bleiben, ging aber an der Tatsache vorbei, dass Brasilien ja souverän in seinen staatlichen Handlungsmöglichkeiten war. Schon 1912 musste nach Berlin berichtet werden, dass ein Gesetzentwurf ins brasilianische Parlament eingebracht worden

20 BA, R 38737, Bl. 84.

21 BA, R 38749, Bl. 78–81.

22 Eine vergleichende Untersuchung dieser amerikanischen protestantischen Schulen mit den deutschen stellt ein dringendes Forschungs-Desiderat dar.

war, der eine Aufsicht sowohl über das öffentliche wie über das private Schulwesen vorsah, unter – wie der Bericht angab – nationalistischen Zielen.²³ Wenn es auch jetzt noch bei Wetterleuchten blieb – es ist eindeutig, dass es schon kurz nach Bestehen der Republik die Konfrontation zwischen Nationalisierung und kulturellem Imperialismus gab.

Es rundet dieses konfliktreiche Bild ab, dass es neben dem kulturellen auf deutscher Seite auch echten Imperialismus gab, so dass die Besorgnisse der brasilianischen Seite noch mehr zu verstehen sind. Nach dem Besuch des deutschen Kaisers WILHELM II. 1913 in Brasilien richtete der Kapitän des kaiserlichen Schiffes „Bremen“, SEEBOHM, als Admiral später sinnigerweise ein Vorsitzender des VDA, eine Stellungnahme an das AA: Nach dem Besuch des Kaisers habe es Angriffe von Brasilianern auf deutsche Gebiete im Bundesstaat Santa Catarina gegeben. Die Lage dort sei auf die Dauer nicht zu halten. Es bleibe nur die Angliederung Südbrasilien an das Reich oder die Verpflanzung der deutschen Kolonisten in deutsche Kolonien. Immerhin wurde dieses krud imperialistisch-kolonialistische Schreiben im AA mit ablehnenden Randnotizen versehen.²⁴

Es ist ebenfalls wichtig, für die Periode bis zum Ersten Weltkrieg die Entwicklung der Kooperation zwischen der Reichsregierung und dem VDA genauer anzusehen. Generell lässt sich sagen, dass keine enge Kooperation stattfand und dass beide Seiten im Wesentlichen parallel, aber ohne intensivere Berührungen arbeiteten. In unregelmäßigen Abständen sandte der VDA dem Auswärtigen Amt einschlägige Publikationen, Reiseberichte und Situationsanalysen. Doch gab es in den Jahren 1906 und 1907 Vorgänge, die sehr aufschlussreich sind für den Charakter der Beziehungen in dieser Periode.

In einem umfangreichen Bericht vom 10.03.1906 hatte der damalige deutsche Gesandte von TREUTLER dem Ministerium grundsätzliche Reflexionen dazu übermittelt, wie das private Interesse an den Auslandsschulen dem anzustrebenden Ziel besser dienstbar zu machen sei. TREUTLER knüpfte hierfür an einen vorherigen Bericht des Konsuls in Florianapolis, Baron WANGENHEIM, an; dieser hatte kritisiert, dass der Schulverein „seine Unterstützungen etwas planlos“ gewähre. Da der VDA der Hauptträger der privaten Förderungen sei, würden mit diesen nicht „die Früchte“ erreicht, „die bei zielbewusster Verwendung“ erreichbar seien. Solche zielbewusste Verwendung setze einen Verwaltungs-Apparat voraus, der vom Verein auch in absehbarer Zeit nicht

23 BA, R 38744, Bl. 33.

24 BA, R 38744, Bl. 41–42.

schaffbar sei. TREUTLER schloss daran den erstmals erfolgenden Vorschlag definierter Beziehungen zum VDA an: „Immerhin dürfte es erstrebenswert, ja fast nötig bleiben, bestimmte Beziehungen des Vereins zum Auswärtigen Amte herzustellen“. Er schloss sich aber nicht dem Vorschlag WANGENHEIMS an, eine „Teilung von Interessensphären“ vorzunehmen; sein konkretester Vorschlag war, die jeweiligen Beihilfen abzustimmen.²⁵

Im folgenden Jahr amtierte in Petropolis ein neuer Gesandter, VON REICHENAU, und dieser votierte energisch gegen die von seinem Vorgänger befürworteten besonderen Beziehungen zum Schulverein: einmal wegen der Geringfügigkeit von dessen Zuwendungen – 7.700 gegenüber den 75.000 Mark des Reiches –, ferner, weil der Verein auf Österreich-Ungarn konzentriert sei, vorrangig aber, um schädigende Empfindlichkeiten zu verhindern. Zudem sei die wesentliche Intention TREUTLERS schon in den neuen Formularen für Unterstützungsgesuche realisiert: dort seien jetzt auch Beihilfen von auswärtigen Vereinen anzugeben, so dass Doppelzahlungen vermieden werden.²⁶

Nach der bisherigen Darstellung kann der Eindruck entstehen, dass die kulturellen Beziehungen des Deutschen Reiches zu den deutschen Siedlungsschulen sich auf Geldzahlungen beschränkten. Das ist jedoch unzutreffend. Es gab daneben zwei weitere Schwerpunkte. Der erste war, und ihn betreffen sehr viele Vorgänge, die Ausstattung der Schulen mit Lehrmaterialien. Die Initiative dazu ging meist von den Schulen aus. Die Anfragen betrafen meistens (kostspieliges) Anschauungsmaterial – wie Atlanten oder Landkarten –, enthielten aber auch detailliert zusammengestellte Listen mit Bücherwünschen. Den zweiten Schwerpunkt stellte die Vermittlung von Lehrern dar. Typisch ist das Eintreffen von Telegrammen, womit für bestimmte Schulen Lehrer angefordert wurden, unter Angabe der erforderlichen Qualifikationen. Das AA hatte einen umfassenden Service für diese Lehrervermittlung entwickelt: es organisierte die Suche nach geeigneten und bereiten Lehrern, es führte die Vertragsverhandlungen und organisierte schließlich sogar die Buchung der Überfahrt und bezahlte die Reisekosten. Reedereien wie die Hamburg-Amerika-Linie gewährten hierfür Preisreduktionen.

Schließlich ist noch auf eine Differenzierung innerhalb der deutschen Einwanderer einzugehen, die nach dem Ersten Weltkrieg ganz zentral wurde für das Integrationsproblem, sich aber in der Vorkriegszeit bereits ausgebildet

25 BA, R 38739, Bl. 13–18.

26 BA, R 38739, Bl. 75, 03.05.1907.

hat. Es handelt sich um die Trennung in *katholische* und *protestantische* Siedler, die zumeist an unterschiedlichen Orten siedelten und jedenfalls getrennte, eigene (Privat-)Schulen für ihre Kinder errichteten und unterhielten.

Die katholische Zentrums-Partei im deutschen Reichstag hat immer wieder eine angebliche Benachteiligung der katholischen deutschen Auslandsschulen bei der Bewilligung von Beihilfen kritisiert. Es finden sich daher zahlreiche Ausführungen in den Akten zum Verhältnis der Förderung beider Schularten. TREUTLER, z.B. in seinem Bericht von 1906, erklärte eindeutig, es finde keine Bevorzugung protestantischer Schulen statt.²⁷ 1908 hat sogar der Gesandte dem AA eine „vorsorgliche Aufzeichnung“ gesandt, damit dieses für eine nächste Anfrage von Zentrumsabgeordneten gewappnet sei. Hierin unterstrich er nicht nur, dass keine Benachteiligung der katholischen Schulen erfolge, er erklärte auch, dass die Mehrheit der geförderten Schulen konfessionslos sei.²⁸

Neben diesem reichsinternen Druck, der kein Pendant in Brasilien selbst hatte, gibt es ein aufschlussreiches Dokument von 1910, das eine andere Richtung der katholischen Schulpolitik andeutet. Es handelt sich um ein Sendschreiben des katholischen Bischofs von Santa Catharina, DOM JOÃO BECKER, über Pfarrschulen. Der Sonderdruck dieses Sendschreibens ist von der Gesandtschaft und dem Ministerium sorgfältig ausgewertet worden; der portugiesische Text ist mit eingehafteten Übersetzungen von Kernaussagen versehen. Der Bischof sprach sich darin intensiv für die Gründung und den Ausbau von Pfarrschulen aus. Zugleich war aber klar, dass er keine reinen Siedlerschulen – also etwa für Deutsche oder Italiener – wünschte. Er ließ daher zwar Beihilfen von ausländischen Vereinen und Staaten für katholische Schulen zu; aber diese durften nur zur Bedingung haben, den Unterricht der jeweils eigenen Sprache zu fördern. Weitere Einflussnahmen auf das Unterrichtsgeschehen lehnte er daher ab.²⁹ Nach dem Weltkrieg wurden die Positionen der katholischen und der protestantischen Seite noch unterschiedlicher.

Nach Ausbruch des Ersten Weltkrieges erfolgte zunächst keine wesentliche Änderung in den deutsch-brasilianischen Kulturbeziehungen. Die Subventionen wurden weiterhin beantragt und sogar in noch erhöhter Weise bewilligt – bis eine radikale Änderung eintrat: durch die Kriegserklärung von Brasilien am 25. Oktober 1917 an das Deutsche Reich. Die Kriegserklärung

27 BA, R 38739, Bl. 18.

28 BA, R 38740, Bl. 50–54.

29 BA, R 38743, Bl. 19–41: Segunda carta do bispo Dom João Becker sobre escolas parochiaias.

bedeutete nicht nur, evidenterweise, die Schließung der deutschen Gesandtschaft, sondern zugleich auch die Schließung aller deutschen Schulen. Die Botschaft der Niederlande vertrat nicht nur nach der Kriegserklärung die deutschen Interessen in Brasilien, sie übernahm auch noch 1917 die restliche Verteilung der deutschen Subventionen.³⁰ Da die Schulen geschlossen waren, konnte dies nicht mehr die bisherige Verteilung sein; möglicherweise wurden damit die nunmehr arbeitslosen deutschen Lehrer übergangsweise finanziert. Die Schließung der deutschen Schulen bildete den massivsten Struktureingriff in das in dieser Weise aufgebaute und geförderte deutsche Schulwesen. Schon hier, ab 1917, erfolgte die erste und durchgreifende Nationalisierung des Schulwesens in Brasilien – jetzt allerdings noch beschränkt auf die Schulen von Siedlern aus Kriegsgegner-Staaten. Diese erste, wenngleich kurzzeitige Nationalisierung prägte die Entwicklung der Zwischenkriegsperiode.

3.2 Nach dem Ersten Weltkrieg: „clash“ zwischen Apotheose des Auslandsdeutschtums und der Nationalisierung

Die deutschen Schulen wurden zwar nach Kriegsende 1919 wieder eröffnet, doch hatte sich jetzt die schulpolitische Situation grundlegend gewandelt. Da das Schulwesen im Krieg bereits nationalisiert gewesen war, war jetzt keine einfache Anknüpfung an die Vorkriegssituation mehr möglich; eine Zurückweisung etwa von Portugiesisch-Unterricht konnte nicht aufrechterhalten werden. Gleichwohl war auch weiterhin Integrationspolitik bei den Deutschstämmigen nicht dominant, eher spitzte sich die Abgrenzung noch zu. Zugleich setzte nun die enge Zusammenarbeit der Reichsregierung mit dem VDA ein. „Erhalt“ des Deutschtums – gerade auch im Ausland – wurde das gemeinsame Hauptziel: also kultureller Imperialismus in Hochform, auch noch nach dem eigentlichen Ende des politischen Imperialismus. Auslandsdeutschtum bedeutete noch weniger als jemals zuvor nur unschuldige Pflege landsmannschaftlicher Bräuche, sondern massiv nationalistisch aufgeladene Abgrenzung – mit noch verstärkter Überzeugung der kulturellen Überlegenheit über andere Völker. Diesem radikalisierten Deutschtum stand ein gestärkter „Nativismus“ gegenüber.

Untersuchen wir zunächst die Entwicklung der Nationalisierung. Da Schule und Unterricht zu den Kompetenzen der einzelnen Bundesstaaten gehörten, gab es einerseits keine bundeseinheitliche, zentrale Orientierung und Gesetz-

30 PA, R 62374.

gebung, und andererseits gingen daher die Bundesstaaten voneinander unabhängig und unterschiedlich in dieser Frage vor. Am aktivsten waren die drei Staaten Rio Grande do Sul, Santa Cat(h)arina und São Paulo.

Die genauen Modalitäten der Wiedenzulassung privater Schulen mit Unterricht nicht nur in portugiesischer Sprache nach Kriegsende sind bislang nicht bekannt. Jedenfalls versuchten die südlichen Bundesstaaten, durch Gesetze die Zulassung und Organisation privater Schulen zu regeln. Offenbar ging dabei São Paulo 1920 mit einem Gesetz voran, das von deutscher Seite als scharf einschneidend gewertet wurde. U.a. wurde darin gefordert, dass der Unterricht nur noch in portugiesischer Sprache erteilt werden dürfe. Die Gesandtschaft riet, mit Protesten zunächst zurückzuhalten und den Ausgang einer von italienischer Seite dagegen eingegangenen Klage abzuwarten.³¹ In der Tat hatte die Klage Erfolg. Wie das deutsche Generalkonsulat in Neapel am 14.09.1922 dem AA mitteilte, hatte der Oberste Gerichtshof in Rio de Janeiro das Gesetz für verfassungswidrig erklärt. Eine italienische Schule in São Paulo war geschlossen worden, weil der Portugiesisch-Unterricht in Elementarschulen nur durch brasilianische Staatsangehörige oder durch Portugiesen erteilt werden durfte.³²

Die Berichte für das Jahr 1922 sind voll von Nachrichten, die als Bedrohung der Lage deutscher Schulen gewertet wurden. Insbesondere wurde in Santa Catarina ein stark einschränkendes Schulgesetz beschlossen. Die Nachrichten gingen einher mit Cassandra-Rufen, die Hälfte der deutschen Kinder verstehe kein Deutsch mehr.³³ Während in der zweiten Hälfte der 1920er-Jahre keine größeren Eingriffe erfolgten, waren 1929 – also noch vor 1930, dem in der Literatur bekannten Datum – neue Ansätze zur Nationalisierung beschlossen worden. Das AA verfolgte diese Entwicklung sehr genau, wie die Übersetzungen brasilianischer Erlasse in den Akten belegen.³⁴ Die Entwick-

31 PA, R 62375. Im Gegensatz zu den früher im Staatsarchiv Potsdam befindlichen Akten sind die Akten im Politischen Archiv leider durchgängig *nicht* paginiert.

32 PA, R 62376.

33 Ebd. In dieser Akte befindet sich auch als Beilage eine Vielzahl von Berichten und Gesetzestexten zur Nationalisierung der Privatschulen. Es ist sehr wünschenswert, dass die gesamte Entwicklung der Nationalisierung seit 1917 und nicht mehr nur auf die Endperiode 1938/1940 beschränkt, insbesondere in den einzelnen Bundesstaaten, detailliert untersucht wird. Sowohl in Akten des AA wie des Reichs-Innenministeriums ist die brasilianische Gesetzgebung gut dokumentiert. Eine Gegenüberstellung brasilianischer und deutscher Quellen würde das Spannungsfeld zwischen Nationalisierung und kulturellem Imperialismus noch besser erhellen können.

34 PA, R 62380.

lung der Nationalisierung ab 1930, d.h. ab der Revolution durch GETÚLIO VARGAS im Oktober, ist von HARMS-BALTZER detailliert aufgezeigt worden (HARMS-BALTZER 1970). Wie dort dargestellt, betraf die Nationalisierung nicht nur das Bildungswesen – und damit die Privat-Schulen, und zwar aller Einwanderer-Ethnien –, sondern vor allem auch das ganze Wirtschaftssystem und die Einwanderungspolitik: Kernpunkte waren die quotengeregelte Einschränkung der Einwanderung, die Forderung ethnisch gemischter Ansiedlungen bei gleichzeitiger Bevorzugung der einheimischen Bevölkerung als Ansiedler sowie die Nationalisierung der Wirtschaft und des Arbeitsmarktes (ebd., S. 22). Die Motivation von VARGAS' „Estado novo“ war also eine innenpolitische, zur Klärung der durch die Einwanderung bedingten innerstaatlichen strukturellen Probleme. Zugleich ist aber zu berücksichtigen, dass politische Kräfte in Brasilien auch weiterhin Aktionen von politischem Imperialismus befürchteten. So berichtete das deutsche Konsulat in Florianopolis, dass leitende brasilianische Beamte dort auch jetzt noch ernsthaft die Annektierung von Südbrasilien durch Deutschland befürchteten.³⁵

In der ersten Phase der neuen Nationalisierung ab 1930 konzentrierten die Maßnahmen sich auf die Ausweitung des in Portugiesisch zu erteilenden Unterrichts und auf die staatliche Prüfung und Zulassung bisheriger Privatlehrer für diese Fächer. Die zweite, ab 1934 vorbereitete Maßnahme mündete in die vollständige staatliche Übernahme der Schulen und ihrer Lehrer. Diese stetige Einschränkung von bisher rein deutsch geführtem Unterricht steht in beträchtlichem Kontrast zum organisatorischen Ausbau der deutschen Privatschulen und zur Verstärkung der Beziehungen mit Deutschland, sowohl mit dem Ministerium wie mit dem VDA.

Natürlich drängt sich als erste Frage auf, welche Änderungen durch den Sturz des Kaiserreiches und die Novemberrevolution 1918 in Deutschland für die Beziehungen zu Brasilien eintraten. Eine Notiz des Ministeriums vom Dezember 1918 besagt, dass die Unterstützung der Schulen 1919 fortgesetzt werden solle.³⁶ Tatsächlich war dies aber wegen der ökonomischen Lage nicht möglich. Über längere Zeit gibt es in den Akten keinerlei Hinweise auf eigene Aktivitäten des Ministeriums. Offenbar war nach der Revolution längere Zeit nicht klar, wie die kulturelle Auslandspolitik fortgesetzt werden

35 PA, R 62381, Bericht vom 02.06.1931.

36 PA, R 62374.

sollte. Die Unterstützungszahlungen sind erst 1921 wieder aufgenommen worden, aber wegen der Wirtschaftskrisen nicht in jedem Jahr erfolgt.³⁷

Obwohl auch jetzt die Grundlage der Unterstützungszahlungen das fortgeführte Fragebogensystem war, war doch nunmehr ein neues Herangehen an die Förderungspolitik feststellbar, die offenbar als Anzeichen für Demokratisierung eine stärkere Einbeziehung der Betroffenen vorsah. In der Tat fand 1919 und 1920 eine breite Diskussion statt zwischen der deutschen Gesandtschaft und dem AA einerseits und den deutschen Gruppen andererseits. Es ging vorrangig darum, wie die Konsulate und die Gesandtschaft noch sachkundiger gemacht werden konnten in der Beurteilung der eingegangenen Unterstützungsanträge. Durch Einbeziehung von Vertretern der Schulen sollte die Expertise der Botschaft gesteigert werden. Vorgeschlagen wurde daher die Einrichtung von Sachverständigen bzw. eines Schulbeirats bei der Botschaft. Dr. HERBERT KOCH, ein profilierter Kandidat für die Position des Sachverständigen, schilderte in einem Bericht 1919 die Situation des deutschen Schulwesens, mit ca. 300 Privatschulen, im Staate Santa Catarina; er deckte darin zugleich schonungslos Mängel im bisherigen staatlichen Verteilungssystem auf. So waren an manchen Schulen die Zuschüsse dazu benutzt worden, um die Elternbeiträge zu senken. Und generell fehlte es an einer Kontrolle der Verwendung der Mittel.³⁸

Der demokratische Impuls des Jahres 1919 verebte aber rasch beim Ministerium. Nach immer kleinformatigeren Lösungen der Beteiligungsfrage wurde zwar 1920 wirklich ein Schulbeirat berufen, aber als Sparmodell, nämlich der Schulbeirat in Argentinien, KEIPER, der zusätzlich noch Brasilien mitbetreuen sollte – trotz aller Warnungen, dass so von außen her natürlich die gewünschte Expertise nicht erreichbar sein werde. In der Tat ist KEIPER nur gelegentlich für die Schulen in Brasilien tätig geworden.

Andererseits ist ab 1919 ein organisatorisches Zusammenwachsen der deutsch-brasilianischen Schulen festzustellen. Die bislang isoliert nebeneinander bestehenden Schulen begannen erstmals untereinander zu kommunizieren und übergreifende Strukturen zu schaffen. Das erste bemerkenswerte Ereignis und Ergebnis war die Durchführung des ersten „Deutsch-brasilianischen Schul-

37 In brasilianischer Währung war 1921 die Gesamtsumme 150 Contos, 1926 waren es 168 Contos, die – nach der Inflation – mit 100.000 Reichsmark umgerechnet wurden. 1927 blieb der Betrag gleich, 1928 wurde er dagegen verdoppelt, 1929 waren es 128.250 Reichsmark.

38 PA, R 62374. KOCH war ab 1920 Leiter der deutschen Realschule in São Paulo, einer der wenigen protestantischen Schulen im Sekundarbereich.

tags“ am 8. und 9. Oktober 1920 in São Paulo. Wie schon angedeutet, bedeuteten diese organisatorischen Schritte keine Schritte in Richtung Integration. Bei den Beratungen über den Lehrplan für die deutschen Schulen wurde beschlossen, ihn so anzulegen, dass der Übergang in eine obere Gymnasialklasse möglich sei – nämlich von Gymnasien in Deutschland. Im Protokoll ist die Abgrenzung zum umgebenden brasilianischen Schulsystem sogar ausdrücklich formuliert: „Zu enger lehrplanmaessiger Anschluss an die brasilianischen Schulen ist nicht erwünscht“.³⁹

Es trifft also nicht zu, dass die deutschen Schulen die „programas oficiais do ensino“ anwendeten, wie es OBERACKER apologetisch behauptet hat (OBERACKER 1985, S. 398). Die Abgrenzung musste in eine Sackgasse führen. Die Schultage fanden danach regelmäßig statt. Ein wesentliches Thema für sie war die Gründung und der Ausbau der RHK, der Ruhegehalts- und Hinterbliebenenkasse, also einer Pensions- und Witwenversorgung. Bemerkenswert ist nicht nur die Energie im Aufbau dieser sozialen Absicherung, sondern auch, einerseits, dass die Lehrer sich als Ideal eine Rentenversorgung als Beamte des Deutschen Reiches erhofften, und andererseits, ergänzend dazu, dass sie keine solche Absicherung innerhalb einer Lösung für alle Lehrer Brasiliens anstrebten.

Zu den weiteren Kooperationsschritten gehörte es, dass sich 1926 eine Direktorenkonferenz bildete, von Leitern der größeren Schulen. In der Folge gab es einige Reibereien zwischen den Schultagen und den Direktorenkonferenzen. Schließlich bildete sich, neben den bisherigen einzelstaatlichen und konfessionellen Lehrervereinigungen, 1926 ein Lehrerverband für alle Lehrer

39 Mehrere Exemplare des Protokolls befinden sich in der Akte; PA, R 62374. Die Anlehnung an die deutschen Schulstrukturen und insbesondere an die deutschen Schulabschlüsse ist ein zentrales Charakteristikum für die über Volksschulniveau hinausgehenden deutschen Schulen in Brasilien. Das wird bereits deutlich aus der Reorganisation der – in einen „Tiefstand“ geratenen – deutschen Schule in Rio de Janeiro ab 1908. Der Schulvorstand hatte Dr. JOHANNES JACOBI als neuen Direktor aus Deutschland berufen, um den „deutschen Charakter“ der Schule zu erhalten und zu stärken. Seine Konzeption dafür war, den Lehrplan der preußischen höheren Schulen zugrunde zu legen und die Schule, die bislang als etwa zu einer Unter-Tertia führend gewertet werden konnte, auszubauen zu einer Realschule, und zwar so, dass sie bis zu dem in Deutschland hoch begehrten mittleren Bildungsabschluss führen sollte, nämlich zu der so genannten „Berechtigung für den einjährig freiwilligen Dienst“. Eine Einpassung in das System brasilianischer höherer Schulen ist nicht in Betracht gezogen worden (Denkschrift von J. JACOBI, 5.1.1909; BA, R 38827).

an deutschen Schulen in Brasilien, der Landesverband Deutsch-Brasilianischer Lehrer.

Es drängt sich die Frage auf, wie es zu dieser neuen, übergreifenden Organisiertheit kam; als Vermutung lässt sich annehmen, dass dies mit einer aktiven Einwirkung des VDA zusammenhängt. Eine wesentliche Bestätigung hierfür ergibt sich aus einer Festlegung im Protokoll des ersten Schultages von 1920. Es heißt dort nämlich ganz kurz, ohne dass etwas über Hintergründe und Kontexte erläutert wird, dass die „Hauptgeschäftsstelle für diesen Schulverband“ – nämlich den deutsch-brasilianischen Schultag – in Deutschland die Ortsgruppe Hamburg des VDA sei.⁴⁰ Dies zeigt eindeutig eine ausschlaggebende inspirierende und anregende Funktion des VDA. In der Tat wurden für den zweiten Schultag dann auch zwei Delegierte des VDA eingeladen.

Die Einladung und die Reise sind so charakteristisch für das Beziehungsgefüge deutsches Ministerium – VDA – deutsch-brasilianische Seite – Kontext in Brasilien, dass hier eine genauere Darstellung erfolgt. Zunächst zeigte sich dabei ein Gegensatz zwischen Ministerium und Botschaft. Im Zuge der neuen engen Kooperation mit dem VDA finanzierte das Ministerium die Reise der beiden Vertreter des VDA – Rektor TIMPE als Repräsentant für katholisches Schulwesen und Professor GROSCURTH für das protestantische. Bei der Botschaft in Rio de Janeiro und den Konsulaten läuteten dagegen sämtliche Alarmglocken: Sie befürchteten, dass die Reise von National-Brasilianern als provokativer Akt verstanden werden und die mühsam erreichte Wiederzulassung deutscher Privatschulen gefährden würde. In der Tat war zuvor die Reise durch Presseberichte bekannt geworden, zusammen mit ihrem erklärten Ziel der Stärkung des Deutschtums. Die beiden Reisenden wurden dann auch gleich bei ihrer Ankunft in Rio de Janeiro von brasilianischer Presse interviewt. Mehrere Ausschnitte aus brasilianischen Zeitungen mit Interviews und Fotos in den Akten des AA belegen die übergreifende Aufmerksamkeit, die den beiden zuteil wurde. Für die deutsche Botschaft war deren Mission derart heikel, dass sie zu dem tarnenden Mittel gegriffen hatte, die VDA-Vertreter bei ihren Inspektionsreisen im Süden als Repräsentanten des Roten Kreuzes auszugeben. Die Konsulate im Staate Santa Catarina, wo gerade die Nationalisierungsgesetzgebung wieder akut war, widersetzten sich aber der Reise, und auf deren Anraten wurde die Reise schließlich auf die zwei Bundesstaaten Rio Grande do Sul und Paraná beschränkt.

40 PA, R 62374. Wie erinnernlich, war Hamburg im VDA für Brasilien zuständig.

Beim zweiten Schultag in Porto Alegre selbst verhielt sich jedenfalls der katholische Vertreter wie der Elefant im Porzellanladen. Als das für die Lehrerschaft höchst wichtige Projekt der RHK diskutiert wurde, gab TIMPE alles Verhalten eines wohlwollenden externen Beraters auf und mutierte zum aggressiven Vertreter einer katholischen Partei; er agitierte heftig gegen das Projekt und kündigte an, dass jedenfalls die Ordensschwester sich nicht beteiligen würden. Wie die Botschaftsvertreter vermerkten, ließ er keine sachlichen Argumente für seine Opposition hören. Erst als es ihnen in einer Beratungspause gelang, TIMPE zur Mäßigung zu mahnen, konnte die Sachverhandlung weitergehen. Erleichtert stellten die Botschaftsvertreter fest, dass keine brasilianische Presse anwesend gewesen war.⁴¹

Der äußerst umfangreiche Bericht von 57 Seiten, den die Ortsgruppe Hamburg des VDA dem AA übersandte, enthält vorwiegend ganz detaillierte Beschreibungen über den Zustand der in Rio Grande do Sul und Paraná besuchten Schulen. Am Schluss wurde aber doch die Zielstellung des VDA präzise von TIMPE und GROSCURTH formuliert: es ging darum, Stützpunkte für das Deutschtum zu gründen und die vorhandenen zu festigen.⁴²

In der Folgezeit ging die direkte Betreuung der Deutsch-Brasilianer durch den VDA an Propst HÜBBE, also einen Protestanten, über, der in dieser Funktion bis in die NS-Zeit hinein der Hauptpartner des AA war und diesem immer wieder Reise- und Situationsberichte zusandte. Als der neue VDA-Vorsitzende SEEBOHM Anfang März 1933 dem AA mitteilte, Propst HÜBBE werde für viereinhalb Monate nach Brasilien reisen und dort alles inspizieren, was auch das AA beschäftigt, bat das Amt darum, HÜBBE möge vor seiner Abreise im Ministerium „vorsprechen“.⁴³ Die Zusammenarbeit zwischen AA und VDA verlief seit Ende des Ersten Weltkrieges sehr eng und vertrauensvoll. Auch die Vermittlung in Lehrerstellen erfolgte gemeinsam. Allerdings kam es gelegentlich zu Beschwerden aus Brasilien über VDA-Initiativen.

Nach dem Ersten Weltkrieg, und d.h. nach der ersten Nationalisierung, vertiefte sich der – zuvor nur in Ansätzen erkennbare – Unterschied der katholischen und der protestantischen deutsch-brasilianischen Seite in der Haltung zur Integration. Eine wichtige Information dazu berichteten die beiden VDA-Vertreter 1921 dem Ministerium direkt. Bei ihrer ersten Station in Rio de Janeiro hatten sie sich mit deutschen Franziskanern getroffen, in deren Kloster. Im Gespräch mit diesen hatten sie erfahren, dass das Problem für die

41 PA, R 62387.

42 Ebd.

43 PA, R 62382.

deutschen Schulen in Santa Catarina vorrangig sozusagen ein internes war: dort unterstützte der Erzbischof überzeugt die Nationalisierungspolitik, und zwar seit der ersten Nationalisierung 1917, und widersetzte sich der Weiterführung eines deutschen Schulsystems. Der Erzbischof war der bereits vor dem Krieg amtierende JOÃO BECKER, ein gebürtiger Deutscher mit ursprünglichem Namen JOHANNES BECKER.⁴⁴ BECKER fand es richtiger und sinnvoller, Kirche und Schule der deutschen Siedler in den brasilianischen Staat zu integrieren.

Auch wenn nicht der ganze katholische Klerus mit BECKERS Linie einverstanden war, so unterschied sich doch der katholische Ansatz grundsätzlich vom protestantischen Ansatz bezüglich Integration und Assimilation. Das wurde auch immer wieder deutlich während der Weimarer Republik; auch in dieser Periode versuchten katholische Verbände und Abgeordnete der Zentrums-Partei Druck auf das AA auszuüben, um eine stärkere Förderung der katholischen Schulen in Brasilien zu erreichen. Während die generelle Antwort war, dass es keine Unterschiede gebe in der Förderung protestantischer und evangelischer Schulen, wies aber 1930 das zuständige Konsulat nach neuen Beschwerden wegen angeblicher Vernachlässigung katholischer Schulen auf den fundamentalen Unterschied hin, dass in vielen katholischen Schulen kein deutscher Unterricht erteilt werde. Allgemein gelte, dass die protestantischen Schulen mehr das Deutschtum betonen.⁴⁵

Ein wesentlicher Unterschied zwischen beiden Schularten war dadurch bedingt, dass die katholischen Schulen weitgehend von Ordensgeistlichen geleitet waren, so dass auch der Lehrernachwuchs zumeist von den Orden selbst gestellt wurde. Dadurch war Lehrerbildung für katholische Schulen kein vordringliches Problem. Allerdings gab es trotz des Universalismus der katholischen Kirche auch in Brasilien nationale Abgrenzungen. Ein aufschlussreicher Bericht des deutschen Botschafters REINHARDT erläuterte 1921, dass in den drei südlichen Staaten die deutschen Jesuiten dominant waren, in Nordbrasilien dagegen die portugiesischen Jesuiten, und dass die Mitte von der italienischen Provinz des Ordens geistlich bestimmt wurde. Die deutschen Jesui-

44 PA, R 62375.

45 PA, R 62381. Es lohnt zweifelsohne, den Unterschied zwischen der Haltung der protestantischen und der katholischen Seite zur Integration umfassend zu untersuchen – auch hinsichtlich der politischen Implikationen. Man könnte vermuten, dass das traditionell katholische Brasilien für die katholischen Siedler weniger fremd erschien. Andererseits war das brasilianische Bürgertum kulturell stark auf Frankreich orientiert – eine dem damaligen deutschen kulturellen und politischen Überlegenheitsgefühl ganz konträre Orientierung.

ten waren in den 1840er-Jahren nach Südbrasilien gekommen und hatten ab 1849 alle Pfarreien in Rio Grande do Sul geleitet.⁴⁶

Der Bericht wies implizit auf eine weitere grundlegende Differenz der beiden Schultypen hin. Die protestantischen Schulen waren noch bis nach dem Ersten Weltkrieg einfache Volksschulen; es gab nur sehr wenige Ausnahmen in großen Städten, wo es darüber hinaus noch einzelne weiterführende Klassen gab. Wie REINHARDT erwähnte, hatten die deutschen Jesuiten dagegen schon 1872 eine erste höhere Lehranstalt in Rio Grande do Sul gegründet, und zwar in São Leopoldo. Es folgte 1890 eine weitere in Porto Alegre und dann in Pelotas. Alle diese höheren Schulen waren aber keine „deutschen“ Schulen. Im Ersten Weltkrieg wurden offenbar auch die deutschen Jesuiten an diesen Schulen zu Nationalisierungsoffern, denn der Bericht stellte bedauernd fest, dass die Schüler dort nunmehr „in der Hand lusobrasilianischer Jesuiten“ seien.

Die Franziskaner hatten nicht nur in Rio Negro mit dem Colegio Seraphico eine höhere Lehranstalt, die zum Theologiestudium vorbereitete, sondern führten auch seit 1877 in Blumenau das Antoniuskolleg, das eine der wenigen Möglichkeiten in Südbrasilien darstellte, eine über die Volksschule hinausgehende Bildung zu erlangen. Das Antoniuskolleg wurde 1932 von der brasilianischen Bundesregierung als Vollgymnasium anerkannt. Die Botschaft stellte dazu bedauernd fest, dass der Unterricht dort ausschließlich in Portugiesisch stattfindet, so dass eine „Entfremdung“ vom Deutschtum erfolge.⁴⁷

Die protestantischen Schulen dagegen gerieten wegen ihrer Ablehnung einer Integration in eine strukturelle Sackgasse. Sie hatten zu lange nur auf sich bezogen gelebt. Das mochte noch angehen in den Zeiten, als die Siedlungsschulen als reine Volksschulen funktionierten und die Absolventen direkt wieder in die landwirtschaftliche Produktion eintraten. Bei weiterer ökonomischer Entwicklung des Landes wurde es aber in den Städten immer misslicher, dass es keine Schulen mit weiterführenden Perspektiven gab, so lange die Deutschen nicht die inzwischen ausgebauten brasilianischen Schulen nutzen wollten. Die Deutschtums-Erhalter bemerkten zu spät, dass diese brasilianischen Schulen sich zu attraktiven Alternativen entwickelten, da sie, erstens, kostenlos waren – im Unterschied zu den für die Privatschulen zu leistenden nennenswerten Elternbeiträgen – und dass sie, zweitens, Zugang zu den höheren Berufen in Brasilien gaben. Erst 1931 begann im Staat Santa Catarina eine strukturelle Debatte. Der deutsche Konsul richtete eine Eingabe

46 PA, R 62375; 5.8.1921

47 PA, R 62382.

ne strukturelle Debatte. Der deutsche Konsul richtete eine Eingabe ans AA, in der er darlegte, die deutschen Schulen in Santa Catarina müssten Anschluss erhalten an die bereits höher stehenden deutschen Schulen in São Paulo und Rio de Janeiro und diese wiederum an das Bildungswesen in Deutschland. Zugleich sollte die Quadratur des Kreises gelöst werden: notwendig sei jedoch auch ein Anschluss an die brasilianischen höheren Schulen und Universitäten. Konkret ging es um den Ausbau der deutschen Schule in Joinville. Da die deutsche „Neue Schule“ in Blumenau leider minderwertig sei, bleibe als brasilianische Vollenstalt, an die sich Joinville anschließen könne, nur das Gymnasium Catarinense in Florianopolis.⁴⁸ Die weiteren Recherchen und Beratungen – es ist kennzeichnend, dass sie nicht innerhalb Brasiliens erfolgten, sondern die tätige Mithilfe deutscher Behörden erforderten! – ergaben jedoch, dass weder die Schule in Joinville anschlussfähig ans Gymnasium Catarinense gemacht werden konnte, noch dass die Schulen in São Paulo und in Rio de Janeiro einen Übergang ins brasilianische Bildungssystem ermöglichen konnten.⁴⁹ Als Ausweg war jetzt vorgesehen, doch die Schule in Blumenau auszubauen – zu einem Internat –, um so Schülern der Schule in Joinville einen höheren Abschluss zu ermöglichen. Im Gegensatz aber zum katholischen Bereich, wo seit Ende des 19. Jahrhunderts höhere Schulen bestanden, die den Absolventen Berufslaufbahnen in Brasilien sicherten, befanden sich die protestantischen Schulen gerade im städtischen Bereich – und das in der heißen Periode der Nationalisierung – in einer strukturellen Sackgasse, ohne einen alternativen Ausweg.

In sich funktionsfähig war nur noch der engere Volksschulbereich, da für die Ausbildung der Lehrer an diesen Schulen ein evangelisches Lehrerseminar errichtet worden war. Dieses Seminar hatte über längere Zeit auf einem sehr rudimentären Niveau gearbeitet; der Leiter hatte die gesamte Ausbildung in allen Fächern zu leisten. Erst als das Seminar 1926 von Santa Cruz nach São Leopoldo verlegt worden und in einem Neubau eingezogen war, erfolgte ein allmählicher Ausbau, durch Einstellung weiterer Ausbilder, durch Anbindung eines Proseminars und Hebung des Eingangsniveaus – allerdings auch hier wieder auf Grund von reichsdeutscher Finanzierung.⁵⁰

48 PA, R 62382. Bericht des Konsuls vom 17.8.1931 (Tgb. Nr. 1059/31); Anlage Schulverein Joinville, 20.7.1931; und weitere Kommentare, Antworten und Beratungen. Über diese Schule gibt es eine gute historische Darstellung: DALLABRIDA 2001.

49 Ebd., Bericht des Konsulats Florianopolis vom 18.8.1932 (Tgb. Nr. 1067/32).

50 PA, R 62546.

Auf der katholischen Seite war dagegen dieses Teilsystem weniger vollständig. Der Erzbischof BECKER hatte zwar 1923 nach langem Widerstand gegen einen Neuaufbau deutscher Schulen seine Meinung geändert, so dass das bereits länger vorbereitete Projekt eines katholischen Lehrerseminars nun vorbereitet wurde. In der Tat eröffnete es 1924 als *escola normal* in Arroio do Meio. 1926 hatte es fünf Zöglinge; alle Ausbildung wurde von nur einem Ausbilder getragen. Auch dieses Seminar erhielt reichsdeutsche Unterstützung. Doch 1927 war der Erzbischof wieder zum Widerstand gegen deutschsprachige Schulen übergegangen, so dass das Seminar in großen finanziellen Problemen war.⁵¹

3.3 Nationalisierung in der NS-Zeit

Für die NS-Zeit, die Hauptphase der Nationalisierung, sind weniger Akten vorhanden bzw. erhalten als für die Zeit der Weimarer Republik. Insbesondere sind die Übersee-Aktivitäten des VDA praktisch nicht untersucht. Aus den Nachlässen der beiden VDA-„Führer“ STEINACHER und HAUSHOFER ließen sich sicherlich weitere Erkenntnisse gewinnen. Aber schon das wenige publizierte Material zeigt, dass die gängige Schutzbehauptung unzutreffend ist, nur NS-Heißsporne hätten die Nationalisierung provoziert und bestehende kulturelle Arbeit einseitig politisiert. In der Tat zeigen Berichte des Jahres 1934 von VDA-Anhängern in Brasilien, die zugleich Gegner der anmaßenden Politik von NSDAP-Ortsgruppen in Südbrasilien waren, dass sie vollständig „völkisch“ dachten und handelten, dass sie überzeugte HITLER-Anhänger waren und dies für die dominante Auffassung der Deutsch-Brasilianer erklärten: die „Deutschstämmigen hier im Lande, die, das sei ausdrücklich betont, mit verschwindenden Ausnahmen alle hinter dem Führer Adolf Hitler stehen“ (JACOBSEN 1970, S. 213). Der Autor, Herausgeber und Redakteur des „Urwaldboten“, einer in Blumenau erscheinenden einflussreichen Zeitung, erklärte sich auch einverstanden mit der „stille(n) und oftmals mit Recht getarnte(n) Arbeit“ des VDA (ebd., S. 215). Für diese also weit dominante Gruppe war es vollkommen selbstverständlich, dass bei Veranstaltungen in Süd-Brasilien zu Volkstum und Deutschtum die Hakenkreuzflagge gehisst und zum Abschluss das HORST-WESSEL-Lied intoniert und gesungen wurde (ebd., S. 219 f.).

Am Abschluss der Nationalisierung stand daher auch im November 1937 das Verbot ausländischer politischer Organisationen und damit der verschie-

51 PA, R 62376, 62378 und 62379.

denen in Brasilien tätigen NS-Gliederungen. Es folgten Anfang 1938 Schulgesetze in den drei südlichen Staaten, zunächst auch noch mit einigen Unterschieden in ihren Regelungen. Gemeinsam war ihnen allen das Verbot einer Subventionierung der Privatschulen seitens ausländischer Regierungen und Einrichtungen. Während ferner in Rio Grande do Sul nur gefordert wurde, dass der Unterricht im Portugiesischen und einigen weiteren relevanten Fächern nur von staatlichen Lehrkräften gegeben werden durfte, waren in Paraná Finanzierung, Lehrkörper und Lehrplan nationalisiert. Mit einem Bundesdekret vom 18. April 1938 wurde die Nationalisierung auf ganz Brasilien ausgedehnt. Kulturelle Tätigkeit von Vereinen war nur noch in Brasilien lebenden Ausländern erlaubt, nicht jedoch ihren im Lande geborenen Nachkommen. Damit war dem bisherigen Privatschulwesen die Grundlage entzogen (HARMS-BALTZER 1970, S. 42 ff.).

OBERACKER sieht noch immer die Ursache der Nationalisierung in brasilianischem „Chauvinismus“ (OBERACKER 1979, S. 236). Wie wir jedoch gesehen haben, waren die mittels des kulturellen Imperialismus von Deutschland aus gebildeten, fast exterritorialen Zustände im Süden Brasiliens nicht mit Strukturen und Anforderungen eines sich modern entwickelnden Staates verträglich.

4 Transmission

Die Untersuchung hat gezeigt, dass der kulturelle Imperialismus sich auf die Übermittlung von Werten des Deutschtums konzentriert hat. Spezifische Transmissionen von Entwicklungen in Pädagogik und Didaktik, auch von Mathematik-Didaktik, bedürfen einer genaueren Erforschung durch vertiefende Studien für einzelne Schulfächer. Soweit neuere Entwicklungen in diesen Disziplinen von Deutsch-Brasilianern verarbeitet worden sind – und das war in umfangreicher Weise der Fall, wie zahlreiche Artikel in den Lehrerzeitungen Süd-Brasiliens und auch die Vortragsthemen bei Lehrertagungen belegen –, erfolgte dies offenbar zunächst auf die Initiative von Einzelpersonen hin. Deutlich wird das z.B. an den ganz unterschiedlichen Anforderungen von Lehrmaterialien wie Schulbüchern, die der früheren Ausbildung und den Vorlieben des jeweils Anfordernden entsprachen. Die „reichsdeutschen“ Lehrer und Direktoren, die an deutsch-brasilianischen Schulen angestellt wurden, blieben zumeist nur für einige Jahre und kehrten danach wieder nach Deutschland zurück. Ihre Einzeleinflüsse werden daher eher divergierend ge-

wesen sein, zumal sie aus unterschiedlichen Regionen kamen. Ihre Wirkung in der Summe war die Transmission der jeweils dominierenden pädagogischen und didaktischen Grund-Tendenzen und Strömungen; z.B. für die Zwischenkriegszeit die Orientierung „am Kinde“, für größere Eigenständigkeit der Schüler, für mehr aktivierendes Lehrmaterial.

Konkrete Transmissionen sind offensichtlich unterschiedlich für die verschiedenen Unterrichtsfächer erfolgt und daher auch getrennt zu untersuchen. So war ein „deutsches Lesebuch“ ein für den kulturellen Imperialismus sehr bedeutsamer Exportschlager, das zu verschiedenen Zeitpunkten sehr stark vom Ministerium gefördert worden ist. Andererseits ist der Export von in Deutschland produzierten Lehrbüchern in Brasilien zunehmend kritisch aufgenommen worden. Gerade am Lesebuch wurde kritisiert, dass die Textinhalte zu verschieden und entfernt seien von der Lebensrealität der Schüler in Brasilien.⁵² Die Direktorenkonferenz hat sich daher in den 1920er-Jahren darum bemüht, ein eigenständiges Lesebuch für den Deutschunterricht anzuregen; diese Bemühungen sind erfolgreich gewesen. Das Ziel der Direktorenkonferenz war insbesondere, die Benutzung von Lehrbüchern zu vereinheitlichen und daher die Einführung nur eines Lesebuches zu erreichen. Auch für den Mathematikunterricht sollte nur ein Lehrbuch benutzt werden.⁵³

Das Dringen auf Einheitlichkeit war gerade eine Folge der schlechten Erfahrungen mit den Schenkungen von Lehrbüchern aus Deutschland. Sowohl die staatlich organisierten Sendungen als auch die privaten Spenden enthielten i.A. nicht Klassensätze von aktuellen Lehrbüchern, sondern einzelne gebrauchte oder Doubletten. Die Folge dieser gut gemeinten Schenkungen war, dass überall unterschiedliche Schulbücher im Gebrauch waren.

Ein wiederum aufschlussreicher Bericht des Konsulats in Florianopolis von 1930 verlangte daher, die Sachspenden zu ersetzen durch Geldspenden für eine eigenständige Schulbuchproduktion in Südbrasilien.⁵⁴ Diese Forderung war zwar illusorisch, aber sehr wichtig ist die Darstellung des Konsulats, dass sich inzwischen drei große Verlage etabliert hatten, die eine eigenständige Lehrbuchproduktion für die deutsch-brasilianischen Schulen entwickelt hatten: der protestantische Verlag Rotermund in São Leopoldo und die katholischen Verlage Metzler und Selbach. Diese Verlage belieferten erfolgreich die Schulen in Südbrasilien mit eigens für diesen Kontext erarbeiteten Schulbüchern, für alle Unterrichtsfächer.

52 PA, R 62381; 25.6.1930, p. 27.

53 PA, R 62387.

54 PA, R 62381; 25.8.1930, p. 30.

In der Tat war es dem Rotermund Verlag gelungen, mit seinen Rechenbüchern die dominierende Position in der Zwischenkriegszeit zu gewinnen, und zwar auch über die konfessionellen Grenzen hinweg. Auch für den Rechenunterricht waren zunächst aus Deutschland mitgebrachte oder geschenkte Lehrbücher benutzt worden. Doch bereits im letzten Drittel des 19. Jahrhunderts erfolgte eine Produktion von Rechenbüchern in Südbrasilien; sie folgten im Großen und Ganzen den Tendenzen der Mathematik-Methodik in Deutschland, passten sie aber der Realität der Siedler in Brasilien an. Nach dem Ersten Weltkrieg war es vor allem das vom Rotermund Verlag publizierte Rechenbuch *Praktische Rechenschule* von OTTO BÜCHLER, das in großen Auflagenzahlen erschien und an den deutsch-brasilianischen Schulen dominierte. Der gleiche Verlag publizierte ab 1931 ein neues Rechenbuch, *Mein Rechenbuch* von W. NAST und L. TOCHTROP, das die neuen Tendenzen von Methodik und Pädagogik in Deutschland („Arbeitsschule“) adaptierte.⁵⁵ Der Druck der Nationalisierung auch auf den Rotermund Verlag wird dadurch deutlich, dass er sich in den 1920er-Jahren gezwungen sah, eine Übersetzung von BÜCHLERS Rechenbuch ins Portugiesische zu publizieren.⁵⁶

Quellen und Literatur

Quellen

Politisches Archiv des Auswärtigen Amtes, Berlin (PA)

Akten des Auswärtigen Amtes, R 901:

R 60027, Die Förderung des Deutschtums in Brasilien. Bd. 1, 1920–1929.

R 60325–60326, Verein für das Deutschtum im Auslande. Bd. 1–2, 1929–1930.

R 62374–62383, Die deutschen Schulen in Brasilien, Bd. 9–18, 1917–1935.

R 62387, Die Abhaltung von Schultagen in Brasilien. Bd. 1, 1922–1927.

55 An einer Analyse der Entwicklung der Konzeptionen der in Rio Grande do Sul benutzten Rechenbücher arbeitet SUZELI MAURO (UNESP Rio Claro) in ihrer Doktorarbeit, für die sie unter meiner Betreuung insbesondere die Beziehung zwischen den deutschen und den deutsch-brasilianischen Lehrbüchern untersucht hat.

56 Comunicação von SUZELI MAURO beim V Seminário Nacional de História da Matemática, Rio Claro/SP, 14.4. 2003: „O jornal ‚Das Schulbuch‘ e o ensino da Matemática na escola teuto-brasileira“.

R 62538c, Die deutsche Schulvereinsschule in Rio Grande do Sul. 1910–1927.

R 62546, Das evangelische Lehrerseminar in São Leopoldo. Bd. 1, 1926–1927.

Bundesarchiv, Zweigstelle Berlin (BA)

Akten des Auswärtigen Amtes, R 901:

R 38737-38744, Die deutschen Schulen in Brasilien. Bd. 1– 8, 1874–1916.

R 38745, Die deutschen Schulen im Staate Rio Grande do Sul. Allgemeines. Bd. 1, 1910–1914.

R 38762, Die neue deutsche Schule des Schulvereins in Blumenau. Bd. 1: 1910–1914.

R 38814-38816, Die deutschen Schulen im Staate São Paulo. Bd. 1–3, 1895–1909.

R 63545 und 38826-38827, Die deutschen Schulen im Staate Rio de Janeiro, mit Ausnahme derjenigen in Petropolis. Bd. 1–3, 1859–1909.

Literatur

CRONENBERG, A.TH. jr.: *The Volksbund für das Deutschtum im Ausland: Völkisch Ideology and German Foreign Policy, 1881–1939*. Stanford University Ph.D. thesis 1970.

DALLABRIDA, N.: *A fabricação escolar das elites: o Ginásio Catarinense na primeira república*. Florianópolis: Cidade Futura 2001.

GEIBLER, G.: Die Schulgruppen des „Vereins für das Deutschtum im Ausland“. Das Beispiel Groß-Berlin in den Jahren 1920 bis 1940. In: *Jahrbuch für historische Bildungsforschung* 8 (2002), S. 229–258.

HARMS-BALTZER, K.: *Die Nationalisierung der deutschen Einwanderer und ihrer Nachkommen in Brasilien als Problem der deutsch-brasilianischen Beziehungen 1930–1938*. Berlin 1970.

JACOBSEN, H.-A. (Hrsg.): *Hans Steinacher: Bundesleiter des VDA 1933–1937; Erinnerungen und Dokumente*. Boppard am Rhein 1970.

KREUTZ, L.: *O professor paroquial: magistério e imigração alemã*. Porto Alegre 1991.

DERS.: *Material didático e currículo na escola teuto-brasileira do Rio Grande do Sul*. São Leopoldo 1994.

DERS.: *Muito empenho pelas escolas*. In: FISCHER, L.A./GERTZ, R.E. (Hrsg.): *Nós, os teuto gaúchos*. Porto Alegre 1996, S. 145–150.

- LUPE e.V./BUNTSTIFT e.V. (Hrsg.): Verein für das Deutschtum im Ausland. Organisationsprofil. Berlin 1993.
- LUTHER, R.: Blau oder Braun? Der Volksbund für das Deutschtum im Ausland (VDA) im NS-Staat 1933–1937. Neumünster 1999.
- OBERACKER, K.H. jr.: Die Deutschen in Brasilien: Die Entstehung und Entfaltung des Deutschbrasilianertums (1824–1940). In: FRÖSCHLE, H. (Hrsg.): Die Deutschen in Lateinamerika: Schicksal und Leistung. Tübingen 1979, S. 181–257.
- DERS.: A contribuição teuta à formação nação brasileira. 2 vol.s, 4. ed., 2. ed. em língua portuguesa revista e aumentada. Rio de Janeiro 1985.
- PAIVA, C.: Die deutschsprachigen Schulen in Rio Grande do Sul und die Nationalisierungspolitik. Dissertation Universität Hamburg 1984.
- DERS.: Escolas de língua alemã no Rio Grande do Sul, o Nazismo e a Política de Nacionalização. In: Educação e Sociedade 9 (1987), Nr. 26, S. 5–28.
- PYENSON, L.: Cultural imperialism and exact sciences: German expansion overseas 1900–1930. New York 1985.
- WEIDENFELLER, G.: VDA, Verein für das Deutschtum im Ausland, Allgemeiner Deutscher Schulverein (1881–1918): ein Beitrag zur Geschichte des deutschen Nationalismus und Imperialismus im Kaiserreich. Bern u.a. 1976.
- WILLEMS, E.: Zur sozialen Anpassung der Deutschen in Brasilien. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie 1 (1948), S. 316–323.
- DERS.: A aculturação dos alemães no Brasil. Estudo antropológico dos imigrantes alemães e seus descendentes no Brasil. 2a edição. São Paulo 1980.

Adresse des Autors:
PD Dr. Gert Schubring
Universität Bielefeld, Institut für Didaktik der Mathematik
PF 100131, 33501 Bielefeld
E-Mail: gert.schubring@uni-bielefeld.de

Die deutschstämmige Sozialpädagogik in Dänemark: Einbürgerung und Nostrifizierung (1901–1940)

1 Einführung: Eine begriffshistorische Arbeit

Obschon die dänische Sozialpädagogik von heute ihre deutschen Wurzeln nicht leugnen kann, da Begriff und Inhalt um das Jahr 1900 eindeutig Importprodukte aus dem deutschen Sprachraum waren, scheint es dennoch zwischen der dänischen und deutschen Sozialpädagogik in der Gegenwart nicht nur vieles zu geben, das verbindet, sondern auch vieles, was trennt. Wie es dazu kam, soll in diesem Beitrag untersucht werden, indem der begriffshistorische Verlauf der Rezeption der deutschstämmigen Sozialpädagogik in Dänemark rekonstruiert wird. Gerade wegen der historischen Verbundenheit mit der deutschen Sozialpädagogik, bei gleichzeitiger Betonung der dänischen Eigenart, ist die Darstellung chronologisch.

Nach einer Bestimmung des dänischen Modells innerhalb einer europäischen Typologie zum Standort der Sozialpädagogik als Disziplin und Profession (Kapitel 2) werden die Vor- und Frühgeschichte der dänischen Sozialpädagogik – in jener Zeit, als der deutschstämmige Begriff noch nicht gebraucht wurde – zusammengefasst (Kapitel 3), mit dem Ziel, kenntlich zu machen, vor welchem berufspraktischem Hintergrund die Rezeption stattfand. Der eigentliche rezeptionshistorische Teil (Kapitel 4) umfasst den Zeitraum 1901–1940, anfangend mit dem ersten Beleg des Wortes *socialpædagogik* im Dänischen bei O.C. DAHL (1901) und aufhörend bei der Gründung des Vereins *Socialpædagogisk Forening for ny Opdragelse* im Jahre 1940. Weitere Arbeiten über die Entwicklung in späteren Jahrzehnten sind geplant, denn in den letzten 64 Jahren hat sich das Paradigma weiter konsolidiert und in eine spezifisch dänische Richtung entwickelt. Insbesondere die neuen Sozialgesetze der 70er- und 90er-Jahre haben dabei eine große Rolle gespielt, und seit den späten 90er-Jahren ist ein erneutes Interesse an der deutschen Sozialpädagogik des 19. Jahrhunderts erkennbar (SCHMIDT 1998). Diese komplizierten

Vorgänge sollen jedoch in diesem begrenzten Rahmen nicht abgehandelt werden. Im vorliegenden Beitrag ist es unser Anliegen, anhand zeitgenössischer Quellen nachzuweisen, wie und weshalb die deutschstämmige Sozialpädagogik nicht nur rezipiert, sondern auch „eingebürgert“ und damit „nostrifiziert“ wurde.

Mit dem Wort *Einbürgerung* wollen wir – ähnlich dem deutschen staatsangehörigkeitsrechtlichen Sprachgebrauch – die völlige Integration des importierten Paradigmas unterstellen, nicht aber dessen Transformation. Sofern von Assimilation im Sinne einer Metamorphose die Rede ist, wollen wir diese Tatsache mit dem Wort *Nostrifizierung* (vom lateinischen *noster*, „unser“) umschreiben, welches bekanntlich im Rahmen der Anerkennung ausländischer Bildungsabschlüsse einen Vorgang bezeichnet, bei dem ein eingeführtes Kulturprodukt nicht nur anerkannt, sondern auch zu Eigen gemacht wird. Der Begriff wird in Deutschland zwar gelegentlich gebraucht, scheint im Sprachgebrauch der Kultusministerkonferenz aber nicht vorzukommen (vgl. KMK-Beschluss vom 12.01.1999 zur „Genehmigung zur Führung ausländischer Hochschulgrade“) (KMK 2003). In Österreich dahingegen ist der Begriff eindeutig amtlich (BMBWK 2003), wie aus der Definition des Bundesbildungsministeriums hervorgeht: „Nostrifizierung ... bedeutet die völlige Gleichstellung mit dem österreichischen Studienabschluss.“ (BMBWK 2003)¹ Der einprägsame Begriff Nostrifizierung wird hier in abgewandelter, sozusagen analoger Form gebraucht.² Wir wollen hier von *Nostrifizierung* sprechen, um kenntlich zu machen, dass die Rezeption der deutschstämmigen Sozialpädagogik in Dänemark mehr als eine bloße Einbürgerung dargestellt hat – die Sozialpädagogik ist transformiert, danisiert und somit als „unseres gemacht“ worden.

1 Das BMBWK übersetzt das Wort ins Englische mit *Validation (Nostrifizierung) of foreign degrees and diplomas* (vielleicht wäre dabei *accreditation* eine korrektere Übersetzung) und französisch mit *Homologation de diplômes étrangers de fin d'études* (BMBWK 2003) (was einwandfrei erscheint).

2 In einem Tagungsbericht aus jüngster Zeit heisst es u.a.: „Mit dem Konzept der ‚reflexiven Nostrifizierung‘ kennzeichnete Ija Srubar (Erlangen) die Problematik, welche sich nicht nur bei Vorgängen der alltäglichen Übersetzung zwischen Sinnwelten, sondern insbesondere auch im Bereich des interkulturellen Vergleichs ergibt.“ (FIGUEROA/DREHER/MÜLLER 2003)

2 Dänische Sozialpädagogik und ihre Entsprechungen in Deutschland und Europa

Wer von Deutschland aus die dänische Berufswelt im Bereich der Sozialen Arbeit betrachtet, wird zwar mit Erleichterung die Präsenz der häufig auftretenden Nomina *socialpædagogik* und *socialpædagog* sowie des ebenso heimisch klingenden Adjektivs *socialpædagogisk* feststellen, doch ist angesichts der begrifflichen Übereinstimmung Vorsicht hinsichtlich der inhaltlichen Gleichheit geboten: Dass Dänemark die Sozialpädagogik deutscher (nicht zuletzt sprachlicher) Prägung kennt, ist eine Tatsache, aber keine Selbstverständlichkeit. Ein *socialpædagogik* genanntes Berufsfeld ist gut etabliert, organisiert sind die dort Tätigen in einer mit dem Adjektiv *socialpædagogisk* ausgewiesenen Gewerkschaft. Lediglich ihre Heilpädagogik genannte Schwester ist in Dänemark unbekannt, denn mit den Adressaten der deutschen Heilpädagogik arbeiten in Dänemark häufig Sozialpädagogen/Sozialpädagoginnen. Während in Deutschland dagegen zwischen den beiden Disziplinen und Professionen eine historische Gemeinschaft – als „pädagogische Geschwister aus dem Geiste der sozialen Nothilfe“ (GRÖSCHKE 1997, S. 91) – besteht, umfasst die dänische Profession Sozial- sowie Heilpädagogik. Wenn davon abgesehen wird, dass seit elf Jahren keine *socialpædagogisk* genannte Ausbildung mehr existiert, scheint es, als gäbe es in Dänemark eine direkte Entsprechung der deutschen Sozialpädagogik, doch der Schein trügt; denn die dänische *socialpædagogik* unterscheidet sich in vielen Hinsichten von der deutschen Sozialpädagogik, was sich unter anderem aus ihrer Rezeptiongeschichte ergibt. Dies ist das Thema des vorliegenden Aufsatzes.

Trotz der Unterschiede, auf die weiter unten oft genug hinzuweisen ist, gilt es als wesentlich dennoch festzuhalten, dass Deutschland und Dänemark in der Tat beide zu jener Gruppe europäischer Länder gehören, in denen der Profession Sozialarbeit (in Dänemark: *socialrådgivning*) die der Sozialpädagogik (bzw. *socialpædagogik*) gegenübersteht. Festzuhalten ist ferner, dass die Wortkonstruktion „Sozialpädagogik“ zu den germanischen bzw. nordischen Ländern Europas gehört und außerhalb, sofern der sozialpädagogische Ansatz vertreten ist, ohne das Etikett „Sozialpädagogik“ auftritt. Wie aus den Arbeiten von COURTIoux (1986), CRIMMENS (1998), JONES (1994a, b), LAOT (2000) SMITH (2003) und anderen Autoren hervorgeht, gibt es nach dem Modell von KORNBECK (2001) – vereinfacht dargestellt – drei Typen nationaler Bildungs- und Berufssysteme in Europa (EU und EWR):

(1) Ein Ansatz ist der sozialpädagogische Berufstyp deutscher Prägung, der sich in Deutschland, Österreich, teilweise in der Schweiz sowie wohl auch in Flandern und den Niederlanden durchgesetzt hat. Vor Ort jedoch unterliegt er regelmäßig nationalen Interpretationsmustern, was sich nicht zuletzt im Verhältnis zur Sozialarbeit manifestiert: Während die beiden Disziplinen in Deutschland mehr und mehr zu verschmelzen scheinen, bewegen sie sich in Dänemark zunehmend voneinander weg. In der Schweiz dagegen gibt es noch ein drittes Muster, weil neben der Sozialpädagogik und Sozialarbeit auch noch die *Soziokulturelle Animation* – als drittes Standbein, wie MOSER u.a. (1999) betonen – existiert. Der sonst in germanischen Ländern üblichen Zweigleisigkeit steht hier also eine Dreigleisigkeit gegenüber.

(2) Der in den lateinischen Ländern übliche Ansatz ist der spezial edukative, der teilweise – wie in Frankreich die Traditionen der *animation socio-culturelle* und der *éducation spécialisée* – eine Vielfalt von Abschlüssen und Berufsgruppen aufweisen kann. Das Wort „sozial“ ist meistens nicht in solchen Namen zu finden, dennoch ist die Grundidee mit der germanischen vergleichbar: eine pädagogische Variante der Sozialen Arbeit. Grundlegend anders daran ist allerdings, dass meistens nicht von einem, sondern von mehreren Berufen die Rede ist.

(3) Schließlich haben einige Länder (Großbritannien, Irland, Portugal, Griechenland) traditionell keinen sozialpädagogischen Ansatz, der – obwohl sozialpädagogische Arbeitsfelder existieren – eine explizite Bezeichnung dafür hätte finden können, weshalb auch keine Abschlüsse und keine Berufe als sozialpädagogisch ausgewiesen sind.

Dänemark ist ein Land der unter Ziffer 1 genannten Kategorie³, doch wie aus diesem Beitrag hervorgehen wird, gibt es erhebliche Unterschiede zwischen dem deutschen Vorbild und seiner dänischen Ausdifferenzierung. Der Name der Disziplin *societalspædagogik* ist seit 1901 belegt (DAHL 1901; ERLANDSEN/KORNBECK 2003), während die Berufsbezeichnung *societalspædagog* fast siebenzig Jahre später, im Jahr 1967, zum ersten Mal durch den Namenswechsel eines Fachorgans offiziell wurde (JARVAD 1999, S. 782). Obwohl beide Wörter allem Anschein nach in der Bevölkerung gut bekannt sind, darf diese Tatsache jedoch nicht als Beweis eines gut etablierten und allgemein bekannten Paradigmas interpretiert werden: Da die dänische Sozialpädagogik seit 1901 unter einem ständigen Theoriedefizit gelitten hat, ist der Bekanntheitsgrad dieser

3 Für eine allgemeine Einführung in Grundlagen, Berufspraxis und Ausbildung von heute siehe ERLANDSEN/KORNBECK 2003.

Vokabel eher der Tatsache zuzuschreiben, dass die sozialpädagogische Berufspraxis, einschließlich Stellenstrukturen und Berufsvertretung, gut etabliert sind.

3 Vor- und Frühgeschichte: Institutionelle Kinder- und Jugendbetreuung vor 1901

Dieses Kapitel versteht sich lediglich als Überblicksdarstellung⁴, doch ist unser Anliegen hier anschaulich zu machen, welche Berufspraxis sich auf dem sozialpädagogischen Gebiet bereits entwickelt hatte, als das deutsche Paradigma zum ersten mal im Rahmen des akademischen Diskurses angeboten wurde. Insbesondere scheinen die deutsch-dänischen Beziehungen auf dem Gebiet seit Jahrhunderten sehr intensiv und ergiebig gewesen zu sein.

Institutionelle Kinderbetreuung ist in Dänemark bereits aus dem 17. Jahrhundert nachweisbar. Nach niederländischem Vorbild durch König CHRISTIAN IV. in Kopenhagen gegründet, funktionierte das Zucht-, bzw. Arbeitshaus – *Tugthuset* – nicht nur als Gefängnis, vielmehr wurden die Insassen auch in Manufakturhandwerk – insbes. Tuchfabrikation – geübt, und sie wurden nach außen für Arbeiten am Bau vermittelt. Wurden z.B. Erwerbs- und Obdachlose (zwangsweise) ins Zuchthaus aufgenommen, so folgten ihnen ggf. ihre Kinder, deren Anwesenheit seit 1607 belegt ist. Wegen ihrer nachgewiesenen höheren Lernfähigkeit und ihrer ausgeprägten Eignung für feinere Handarbeit – verglichen mit erwachsenen Insassen – wurden die Kinder bevorzugt in der Tuchherstellung eingesetzt. Nachdem das *Tugthus* im Vorjahr auf Grund einer tief greifenden Pestepidemie geschlossen worden war, wurde bei der Wiedereröffnung im Jahr 1620 ein getrennt geführtes Kinderhaus – *Børnehuset* – gegründet, welches jedoch bereits im Jahr 1649 wieder geschlossen wurde, da der Betrieb zu teuer war und das Haus seinem Auftrag

4 Die Darstellung ist dazu bestimmt, einen generellen Überblick über jahrhundertelange Vorgänge zu vermitteln. Auf eine kritische Auseinandersetzung mit der einschlägigen Sekundärliteratur wird verzichtet. Die Darstellung beruht teilweise auf den Arbeiten von ENOKSEN (1996), ØGENDAHL (2000), PERCH (1985) und SIGSGAARD (1978), welche Interessierten zur weiteren Lektüre empfohlen seien. Insbesondere die Arbeit von ØGENDAHL (2000), die das Ergebnis umfassender Archivstudien durch einen Historiker darstellt, ist hier hervorzuheben. Eine vergleichbare Veröffentlichung existiert für den Sozialarbeiter-Beruf (*socialrådgiver*) nicht.

nicht nachkommen konnte: die Versorgung von Heer und Flotte mit Uniformen.

Ungeachtet dieses Fehlschlags folgten um die Mitte des Jahrhunderts weitere *Børnehus*-Gründungen, z.B. in Bergen (1646), Kristiania (dem heutigen Oslo) (1648; Norwegen war damals Bestandteil der Doppelmonarchie Dänemark-Norwegen) oder Ålborg (1650). Im Jahr 1662 wurde im Kopenhagener Stadtviertel Christianshavn ein größeres Kinderhaus eingerichtet. Obwohl das Haus zunächst nur als Erziehungsanstalt für arme, verwaiste und ungehorsame Kinder gedacht war, zählten zu den Insassen später auch Vagabunden, Verbrecher und als unzüchtig geltende Frauen. Solche Erwachsenen wurden im Kinderhaus durch Zwangsarbeiten beschäftigt, ohne von den Kindern physisch getrennt zu sein. Im Jahr 1740 erfolgte eine Erweiterung des Kinderhauses. Nach deutschem Vorbild und mit einem deutsch klingenden Namen gründete König FREDERIK IV. im Jahr 1727 ein Waisenhaus, *Det kongelige Vajsenhus*, das mit der Erziehung so genannter unverdorbenen Kinder beauftragt wurde, während die vermeintlich Verdorbenen (*fordærvede Børn*) weiterhin in den Kinderhäusern Unterbringung fanden. Unter dem Oberbegriff *Tugt-, Rasp- og Forbedringshuse* (Zucht-, Rassel- und Verbesserungshäuser) finanzierten sich diese Heime vornehmlich durch Tuchherstellung, während das *Vajsenhus* aus dem Druck von Psalmbüchern, Bibeln und erbaulichen Schriften sein Einkommen bezog. (Noch in der heutigen Zeit erscheint das königlich approbierte *Den danske salmebog* im *Det kgl. Vajsenhus' Forlag*.) Im Jahr 1795 von den Flammen gänzlich zerstört, musste das *Vajsenhus* bis 1811 seine Waisen in Pflegefamilien sowie in zeitweiligen Gebäuden unterbringen. Im Jahr 1875 erfolgte die Überführung ins letzte – noch existierende – *Kgl. Vajsenhus*. Dort verbrachte z.B. auch der Gewerkschaftler und sozialdemokratische Politiker ANKER JØRGENSEN (geb. 1922) seine Kindheit, nachdem beide Elternteile verstorben waren. Das ehemalige Waisenkind war – mit kurzen Unterbrechungen – Premierminister in den Jahren 1972–1982. Eine Institution dritten Typus wurde im Jahr 1755 auf Veranlassung der Zentralregierung ins Leben gerufen: *Det Kgl. Opfostringshus* (ungefähr: „Königliches Pflegehaus“). Wie im *Kgl. Vajsenhus* galt auch hier die Zielsetzung, aus den Kindern gute Christen, arbeitsame, respekt- und verantwortungsvolle Untertanen zu machen. Über die Mittel stritten sich jedoch die Geister: Im *Vajsenhus* wurde auf einen strukturierten Alltag, christliche Erziehung und knochenharte Disziplin gesetzt, im *Opfostringshus* dagegen auf handwerkliche Ausbildung.

Heime im heutigen Sinne (der Sammelbegriff heißt im Dänischen: *døgninstitutioner*, d.h., Rund-um-die-Uhr-Institutionen) gibt es in Dänemark

seit 170 bis 180 Jahren. Um 1830 entstanden die ersten Heime für Kinder und Jugendliche mit der Zielsetzung, diese im Hinblick auf ihre Persönlichkeitsentwicklung sowie in sozialer Hinsicht unter Inanspruchnahme neuerer pädagogischer Gedanken, die die Heimgründer im Rahmen von Studienreisen im europäischen Ausland gesammelt hatten, zu stabilisieren. Kaum hatte der bereits in seiner Jugend von JEAN-JACQUES ROUSSEAU (1712–1778) stark beeinflusste Schweizer JOHANN HEINRICH PESTALOZZI (1746–1827) damit angefangen, Heime einzurichten, die gleichzeitig auf Ackerbau und Erziehung/Bildung fußten, so wurden diese bald in anderen europäischen Ländern derart bekannt, dass auch zwei junge Lehrer aus Dänemark – PETER POULSEN SCHMIDT (1797–1885) und PETER ANTON MØLLER – im Jahr 1825 der Schweiz einen Besuch zu Studienzwecken abstatteten. Hier besuchten sie die Erziehungsanstalten des Pestalozzi-Kollegen PH. EMANUEL FELLEBERG (1771–1844) und wurden derart von ihm beeindruckt und beeinflusst, dass sie nach ihrer Heimkehr sofort angingen, sich für die Einrichtung solcher Anstalten in der Heimat stark zu machen. *Cathrinelyst* – ein der (noch existierenden) gelehrten Schule Sorø Akademi zugehöriges Anwesen – wurde die erste solche Anstalt. Ab 1827 erzogen dort durch die Lehrer ANTON MØLLER und PETER POULSEN SCHMIDT die Kinder und brachten ihnen „solche Arbeit und solche Kenntnisse bei, welche einen guten und gut unterrichteten Landwirt ausmachen“ (ØGENDAHL 2000, S. 39). Freilich blieb der Erfolg aus, und die Anstalt musste bereits im Jahr 1848, vorwiegend aus wirtschaftlichen Gründen, geschlossen werden. POULSEN SCHMIDT verließ 1829 *Cathrinelyst*, um auf der Halbinsel Jylland (deutsch: Jütland) an der Gründung des als *Fellenbergsk Institut* apostrophierten Heimes *Bøgildgård* teilzunehmen. Obwohl die Etablierung durch den dänischen Staat erfolgte, wurde das Heim hinsichtlich seiner laufenden Kosten in keiner Weise unterstützt, so dass der Betrieb ausschließlich durch Eigeneinnahmen zu finanzieren war. Vor dem Hintergrund geringer Pflegegelder mussten die Kinder und Jugendlichen weitgehend ihr eigenes Dasein durch Knochenarbeit im heimeigenen Agrarbetrieb finanzieren (PERCH 1985, S. 14).

Von privater Seite fand fast zeitgleich eine weitere Anstaltsgründung statt, als im Jahr 1811 der Graf F.A. HOLSTEIN in seinem Landhaus *Fuirendal* ein Hospital für arme und kranke Menschen sowie verwahrloste Kinder einrichten ließ. Als dem Unternehmen anfänglich der Erfolg fehlte, begegnete der Graf 1832 ANDERS STEPHANSEN, dem damaligen Leiter einer Schule in Ålborg, in der Kinder der gehobenen Bourgeoisie unterrichtet wurden. Da STEPHANSEN eher daran lag, mit armen denn mit reichen Kinder zu arbeiten, beschlossen Graf und Schulmann die Umfunktionierung des Hospitals in ein

von STEPHANSEN geleitetes Kinderheim – *Det Fuirendaler Institut*. Nach dem Tod des Grafen (1836) erwarb STEPHANSEN den Hof *Hjortholm* und benannte ihn der Veneration halber in *Holsteins Minde* um, ehe dort ab 1840 ebenfalls eine durch STEPHANSEN betreute Anstalt entstand.

Somit besteht kein Zweifel über die Entstehungsgeschichte dänischer sozialpädagogischer Einrichtungen: Die Inspiration kam eindeutig aus dem deutschen Sprachraum, und die geliehenen Gedanken basierten wiederum weitgehend auf den Werken ROUSSEAU. Allmählich machten dänische Heimleiter es sich zur Gewohnheit, nach ihrer Ernennung eine Studienreise in die deutschsprachigen Länder zu machen. Der deutsche Sprachraum war am Anfang des 19. Jahrhunderts ein sozialpädagogisches Labor, in dem erstmals Institutionen entstanden, die die von ROUSSEAU befürwortete Erziehung, die Kinder als Kinder statt als kleine Erwachsene behandelte, praktizierten. Was PETER POULSEN SCHMIDT und ANDERS STEPHANSEN nach Dänemark einführen, waren somit deutschsprachig vermittelte, im Ursprung aber französische erziehungs- und jugendschutzbezogene Gedanken. Der organisatorische Rahmen dagegen ist mit seiner Mischung aus öffentlicher und privater Trägerschaft urdänisch. Bei *Bøggildgård*, der von PETER POULSEN SCHMIDT geleiteten Anstalt, war die Zentralregierung Initiatorin, während *Holsteinsminde*, die Anstalt ANDERS STEPHANSENS, privat gegründet wurde. Somit haben öffentliche Hand und private Organisationen in Dänemark schon sehr früh begonnen, sich parallel zueinander in der Arbeit mit verwaisten und ausgestoßenen Kindern zu engagieren. Sicher waren die Realitäten bei weitem nicht idyllisch: Die Finanzmittel waren fast immer unzureichend, den gestellten Intentionen konnte nur selten entsprochen werden, und die Kinder lebten unter erbärmlichen Verhältnissen. Jedoch waren die gestellten Aufgaben auch immens: Die Asyle waren nicht nur die ersten Heime, sondern auch Vorläufer der noch nicht existierenden Kindergärten.

Auch wenn hier primär die Art und Weise der Vermittlung sozialpädagogischer Konzepte und Praktiken aus dem deutschen Sprachraum nach Dänemark thematisch ist und schon wegen der geographischen Nähe berechtigt erscheint, vermutet werden darf, dass die Kontakte zur deutschsprachigen Pädagogik leichter als die zur angelsächsischen waren, ergeben sich auch andere Befunde: Aus unseren Recherchen nach Vorbildern und Einflüssen ergibt sich, dass der Einfluss in vereinzelt Fällen sogar in Gegenrichtung gelaufen ist. Als um das Jahr 1800 in Berlin eine Armenkommission ernannt wurde, geschah dies – im Wortlaut der zur Entscheidung gehörenden Erläuterungen – u.a., um die Einrichtung von Heimen „nach dem Vorbild von Kopenhagen, wo bereits seit 1798 eine Kinder-Bewahranstalt bestand“ (SIGSGAARD 1978,

S. 21), vorzubereiten. Der dänische Terminus, der der damaligen deutschen „Kinderbewahranstalt“ entspricht, ist *Asyl*⁵, doch deutsche Begriffe wie „Kinderbewahranstalt“, „Warteschule“ und „Aufsichtsschule“ scheinen auch Verwendung gefunden zu haben. Leider lässt sich die Existenz einer Anstalt in Kopenhagen im Jahre 1798 nicht quellenmäßig belegen, doch waren *Asyler* in den ersten Jahren des Jahrhunderts in Schleswig-Holstein⁶ vorhanden (SIGSGAARD 1978, S. 21). In Hadersleben (*Haderslev*) wurde im Jahre 1810 eine Warteschule eingerichtet, und in der Allgemeinen Schulordnung für Schleswig og Holsten aus dem Jahr 1814 wird eine Aufsichtsschule erwähnt. Obgleich es also, wie erwähnt, durchaus dänischen Einfluss in Norddeutschland gegeben haben kann, werden Inspiration und Rezeption – insbesondere bei Kinderanstalten bzw. *Asyler* – in der Regel in Richtung Süd-Nord im Laufe des 19. Jahrhunderts verlaufen sein.

Das erste in Dänemark belegte *Asyl* wurde im Jahr 1828 in Kopenhagen von der „Weiblichen Wohltätigkeitsgesellschaft“ (*Det kvindelige Velgørenhedsselskab*) gegründet und sollte zahlreichen späteren Heimgründungen im 19. Jahrhundert als Vorbild dienen. Initiatorin der Gesellschaft war die Prinzessin CAROLINE AMALIE (1796–1881), die in der Folgezeit zusätzliche *Asyler* gründete. Diese Tochter der Königsschwester und des Herzogs FREDERIK CHRISTIAN VON AUGUSTENBORG, deren Erziehung und Bildung in hohem Masse von J.-J. ROUSSEAU beeinflusst waren, war die Gemahlin des Thronfolger-Prinzen CHRISTIAN, der später – unter dem Namen CHRISTIAN VIII. – als König regierte. In Dänemark erhielt sie den liebevollen Spitznamen „Mutter der Heime“ (*Asylernes Moder*) (SIGSGAARD 1978, S. 219). Selbstverständlich ist diese Heimgründungswelle nur im Zusammenhang mit der – in Dänemark noch nicht sehr weit fortgeschrittenen – Industrialisierung zu verstehen. Arbeiterfamilien konnten regelmäßig nur überleben, indem beide Eltern arbeiteten. Während beide Elternteile 10 bis 12 Stunden lang oder sogar noch länger abwesend waren, blieben die Kinder solange ohne Betreuung, dass dieser Misstand sogar der Bourgeoisie unakzeptabel vorkam (verstärkt vielleicht von Notwendigkeit, nicht nur die Arbeitskraft der Eltern zu nutzen, sondern auch die ihrer Kinder im Hinblick auf künftige Produktionsarbeit zu

5 Vor der Orthographiereform von 1948 wurden Nomina im Dänischen großgeschrieben.

6 Hervorzuheben ist dabei, dass die mit Dänemark in Personalunion stehenden Herzogtümer nicht Bestandteil des Königreichs waren. Auch die Lebensbedingungen der Landbevölkerung, die im Unterschied zum Königreich Freizügigkeit genoss, waren dort im ausgehenden 18. Jahrhundert etwas milder. Paradoxe Weise blieb der Absolutismus dort auch nach der Demokratisierung von 1849 erhalten.

erhalten). Noch im Jahre 1835 wurde ein *Asyl* mit der Zielsetzung gegründet, „den Eltern zu erlauben, ihrer Arbeit unbesorgt und ungestört nachzugehen“ (zitiert nach der Dienstregelung, SIGSGAARD 1978, S. 23). Eine wissenschaftliche Überblicksdarstellung zu den Heimgründungen des 19. Jahrhunderts liegt leider nicht vor, freilich dürften sie zahlreich gewesen sein. *Asylgade* („Heimstraße“) ist beispielsweise ein häufig vorkommender Straßename in einer Reihe dänischer Provinzstädte. *Asyler* sind, wie unsere Darstellung gezeigt hat, die Vorläufer nicht nur der heutigen Heime (*døgninstitutioner*), sondern auch der Kindergärten (*børnehaver*) und -horte (*fritidshjem*) (zusammenfassend *daginstitutioner* genannt). In dieser Hinsicht spiegelt sich auch die deutsche Geschichte. Auch die Verbindung sozialpädagogischen Handlungsbedarfs mit der damaligen so genannten „Arbeiterfrage“ hat einen sehr heimischen Klang.

4 Rezeption und Konkretisierung des deutschen Paradigmas in Dänemark, 1901–1940

Vor dem Hintergrund einer bereits weit entwickelten Institutionen- und Berufspraxis, die jedoch eine Theoriebildung, wie die im deutschen Sprachraum entstandene, gänzlich entbehrte, war nun die dänische Sozialpädagogik gewissermaßen an ihre „Stunde der Wahrheit“ gelangt: Sie brauchte theoretische Paradigmen und entwickelte sie kaum selbst. Der über Studienreisen vollzogene Wissens- und Praxistransfer wird sicherlich Abhilfe geschaffen haben, doch zu einer eigentlichen Fachliteratur ist es kaum gekommen. Wir vermuten dabei, dass deutsche Klassiker wie ADOLPH DIESTERWEG und PAUL NATORP in den letzten Jahrzehnten des 19. Jahrhunderts von dänischen Pädagogen gelesen worden sind, doch lassen sich keine entsprechenden Zitate bzw. Verweise finden. Dies alles sollte sich mit jenem Aufsatz, der die Rezeption des deutschen Paradigmas einleitete – obschon er vier Jahrzehnte lang fast wirkungslos blieb – ändern. Im Jahr 1901 veröffentlichte der norwegische Theologe O.C. DAHL in der Zeitschrift *Vor Ungdom*⁷ eine „Darstellung der

7 *Vor Ungdom* – in Übersetzung gleich lautend wie der Name einer bekannten deutschen Fachzeitschrift: „Unsere Jugend“ –, eines der bedeutendsten dänischen pädagogischen Fachorgane, wurde im Jahre 1879 durch den dänischen Politiker und Pädagogen HERMAN TRIER (1845–1925) begründet. Herausgeber wurde 1904 *Det pædagogiske Selskab*, der sich *Danmarks Socialpædagogiske Forening* anschloss, weshalb der Name der Zeitschrift

Erziehung aus der Sicht der Sozial-Pädagogen, wie diese bei den zwei bedeutendsten Vertretern der Richtung, Prof. NATORP in seiner ‚Socialpädagogik‘ und Dr. BERGEMANN in seinen ‚Aphorismen zur sozialen Pädagogik‘ zum Ausdruck gekommen ist“ (DAHL 1901).⁸ Nach unserem Kenntnisstand muss dieser Aufsatz die erste Publikation sein, in der einer dänischen Leserschaft erklärt wurde, was sich hinter dem deutschen Begriff verbarg, doch wäre es nicht überraschend, falls dieser Aufsatz, der eher ein Hintergrundartikel ist, deshalb geschrieben und gedruckt wurde, weil bereits – auf Grund einer Praxis und/oder einer Diskussion – Erklärungsbedarf bestand. Ein Gebrauch der Vokabel in der mündlichen Fachkommunikation ist unserer Auffassung nach deshalb sehr wahrscheinlich.

Weder in den nachfolgenden Ausgaben von *Vor Ungdom* noch in den meisten anderen zeitgenössischen Zeitschriften bzw. anderen Veröffentlichungen sind Reaktionen auf diesen Aufsatz vorzufinden – ein Buch von BAGGER (1903) scheint die Ausnahme zu sein, welche die Regel bestätigt. Genauso wenig lässt sich zur Person bzw. zu sonstigen veröffentlichten Arbeiten des O.C. DAHL etwas Näheres ermitteln. Vor diesem Hintergrund ist der Aufsatz als in der dänischen pädagogischen Fachdiskussion zunächst allein stehend anzusehen, dennoch ist es nicht ausgeschlossen, dass er einen gewissen indirekten Einfluss gehabt haben wird. Eine eher knappe Darstellung von NATORPs Sozialpädagogik ist z.B. in einem Buch des international bekannten dänischen Philosophen und Logikers JØRGEN JØRGENSEN (1894–1969), eines führenden Vertreters des logischen Positivismus, enthalten (JØRGENSEN 1918). Obschon JØRGENSEN keine Zitate aus bzw. Verweise auf DAHL angibt, würde es uns nicht überraschen, wenn der damals gerade noch 17 Jahre alte Aufsatz ihm bekannt war. Vor dem Hintergrund dieser eher ernüchternden Feststellungen darf nun gefragt werden, ob und weshalb unsere Auseinandersetzung mit DAHLs Beitrag berechtigt ist: Welche Bedeutung ist wohl einer eigenständigen, in ihrer eigenen Zeit wirkungslosen Publikation beizumessen? Sollten wir nicht viel später ansetzen, und zwar mit einer Veröffentlichung, die nachweislich auf spätere Arbeiten anderer Autoren spürbaren Einfluss ausgeübt hätte? Solchen Fragen ist entgegenzuhalten, dass der Begriff *Socialpædagogik* sehr wohl in den ersten Jahrzehnten des 20. Jahrhunderts gebraucht wurde, auch wenn kein Autor auf O.C. DAHL verwies. Ferner ist DAHLs Aufsatz deshalb von großer Bedeutung, weil wir bei ihm

in *Dansk Pædagogisk Tidsskrift* umgewandelt wurde. *Vor Ungdom* erscheint nach wie vor und stellt eine wesentliche Quelle dänischer Schulgeschichte dar.

8 Hier und im Folgenden Übersetzung aus dem Dänischen durch die Autoren.

zwei orthographische Besonderheiten antreffen, welche beide in den darauf folgenden Jahrzehnten wiederkehrten. Sie repräsentieren zwei verschiedene Auffassungen vom Wesen der Sozialpädagogik:

- Die Schreibweise mit dem Bindestrich: *Social-Pædagogik*. Sie suggeriert eine Unterkategorie der Pädagogik, die sich mit sozialen Zusammenhängen bzw. Problemen befasst.
- Die getrennte Schreibweise: *social Pædagogik*. Sie impliziert jene Unterscheidung zwischen Individual- und Sozialpädagogik, die um 1850 in Deutschland bei MAGER und DIESTERWEG den historischen Ursprung des sozialpädagogischen Diskurses markierte.

Wir vermuten deshalb, dass bereits in den letzten Jahrzehnten des 19. und in den ersten Jahrzehnten des 20. Jahrhunderts der Begriff *socialpædagogik* unter Fachleuten bekannt war. Eine gewisse inhaltliche Übereinstimmung mit deutschen Paradigmen ist gegeben, allerdings scheint eher auf FRÖBEL denn auf NATORP hingewiesen worden zu sein, so z.B. beim Nestor der dänischen Sozialpädagogik, SOPHUS A. BAGGER (1848–1943), in seiner Schrift über „Die Volkserziehung“ als „Beitrag zur praktischen Sozialpädagogik“ (BAGGER 1903). Anders als in Deutschland üblich, betonte BAGGER bei seiner „praktischen Sozialpädagogik“ Sozialisierung mehr als soziale Hilfestellung, wie dies in der dänischen Erziehungs- und Bildungslandschaft insgesamt der Fall war und ist. BAGGER hat dabei eine nachhaltig einflussreiche FRÖBEL-Rezeption bewirkt, und seine Ehefrau, HEDEVIG C. Bagger, war ebenfalls sowohl sozialpädagogisch-praktisch als auch sozialpädagogisch-publizistisch tätig: Sie veröffentlichte über FRÖBEL mehrere Bücher und organisierte Lehrgänge für Kindergärtnerinnen, aus denen im Jahre 1904 eine Hochschule mit dem Namen *Frøbelseminariet* hervorging (BAGGER 1891). In einer Quelle ist von der „vielseitigen sozialpädagogischen Ausbildung“, die dort stattfand, die Rede (WULFF 1916). Doch aus der Praxis in den damaligen Heimen – *Børnehjem* und *Opdragelsesanstalter* – ist der Gebrauch der Vokabel nicht bekannt.

Ebenfalls auf frøbelscher Grundlage wurde von den Geschwistern ANNA und BERTHA WULFF im Jahr 1904 eine Ausbildungseinrichtung gegründet (ENOKSEN 1996, S. 37), obwohl sie erst ab 1915 offiziell den Namen *Frøbelhøjskole* trug (BOJE 1931, S. 141). In den darauf folgenden Jahrzehnten betonte die Schule, dass es ihr Anliegen sei, ihre Schüler „in die sozialpädagogische Richtung“ zu qualifizieren (*at dygtiggøre sine Elever i social-pædagogisk*

Retning) (BOJE 1931, S. 141).⁹ Man beachte dabei den Bindestrich, der die Distinktion Individualpädagogik versus Sozialpädagogik in Erinnerung ruft (s.o.). Noch in den 50er-Jahren scheint diese Lesart in Dänemark tonangebend gewesen zu sein: Ein damals autoritatives Nachschlagewerk bestätigt den Eindruck, indem ein Autor die Verwendung des Begriffs durch progressive Schullehrer ablehnt und sich stattdessen für die getrennte Orthographie *social pædagogik* zur Differenzierung gegenüber der üblichen Erziehungswissenschaft und -praxis einsetzte (GRUE-SØRENSEN 1953). In demselben „Lexikon für Erzieher“ kommt das Wort „*socialpædagogik*“ unter den Schlagwörtern *opdragelseshjem* (Erziehungsheim) und *opdragelsesproblemer* (Erziehungsprobleme) übrigens gar nicht vor (HØJBERG CHRISTENSEN u.a. 1953). Dennoch – oder vielleicht gerade deshalb? – sollte sich der Begriff *socialpædagogik* im Laufe der 40er-, 50er- und 60er-Jahre nachhaltig durchsetzen.

Auch die von JØRGEN JØRGENSEN eingeleitete NATORP-Rezeption läutete *keine* verstärkte Auseinandersetzung mit der Sozialpädagogik ein. In dem genannten Buch erfuhr NATORPs Sozialpädagogik eine eher nur oberflächliche Behandlung, so dass es, im Nachhinein betrachtet, eher den Anschein hat, ein Bestandteil der Vorarbeiten seiner dänischen Version des logischen Empirismus gewesen zu sein (JØRGENSEN 1918). Somit scheint der Terminus *soci-alpædagogik* vor allem deshalb Eingang gefunden zu haben, weil er eine Unterscheidung zur Individualpädagogik ermöglichte, und nicht so sehr, weil auf soziale Probleme fokussiert wurde. Eine seltene Ausnahme bildet freilich ein Zitat von SOPHUS BAGGER: „In der dazwischen liegenden Zeit haben sich soziale Fragen zunehmend in den Vordergrund gedrängt [;] die Pädagogik konnte davon nicht unbeeinflusst bleiben, und so fing sie damit an, sich als *Sozialpädagogik* zu gestalten.“ (BAGGER 1903, S. 2, Hervorh. i. O.)

Deutsche Autoren hatten also bereits einen gewissen Bekanntheitsgrad (die in Kapitel 3 genannten Studienreisen durch Heimleiter und Erzieher verstärken diese Vermutung), doch scheint in den ersten Jahrzehnten des 20. Jahrhunderts nur selten auf NATORP verwiesen worden zu sein, während der Begründer der Kindergartenbewegung, AUGUST W.F. FRÖBEL (1782–1852), in Dänemark sehr bekannt und einflussreich gewesen ist, wie aus den Beispielen der Eheleute BAGGER hervorgeht. Gewiss muss in dem Kreise um die Eheleute BAGGER das Wort *socialpædagogik* verwendet worden sein, wenn von Pädagogik die Rede war, doch ist es in Texten aus jener Zeit nur selten

9 Dieses Diktum ist bei BOJE (1931, S. 141) sowie bei TUFT (1998, S. 56) vorzufinden, konnte durch uns jedoch nicht auf die ursprüngliche Quelle zurückverfolgt werden.

nachweisbar. Eine Ausnahme stellt die bereits erwähnte ANNA WULFF dar (WULFF 1916). Nicht von ungefähr sind dabei die ersten vier Jahrzehnte des 20. Jahrhunderts eine Zeit, an die sich Vertreter und Vertreterinnen der dänischen Heimerziehung nur ungern erinnern lassen: Es häuften sich die Presseberichte über elende Verhältnisse in *Børnehjem* og *Opdragelsesanstalter*, verbunden nicht zuletzt mit Missbrauch von und Brutalität gegen die Zöglinge. Dabei sollte die von SOPHUS BAGGER konzipierte „Volkserziehung“ sich eher als Konkurrenz denn als Ergänzung zur Sozialpädagogik entwickeln. Sowohl DAHL als auch BAGGER hatten sich gegen die vermeintliche Individualpädagogik gewandt, wie sie beispielsweise bei der schwedischen Pädagogin ELLEN KEY (1849–1926) in ihrem berühmt gewordenen Buch zum „Jahrhundert des Kindes“ zum Ausdruck kommt (KEY 1900), dessen dänische (KEY 1902a) sowie deutsche Ausgabe (KEY 1902b) sofort auf enorme Resonanz stießen.

Dennoch kann kein Zweifel darüber bestehen, dass BAGGERS Anliegen ein anderes als das von DAHL war, wollte BAGGER doch das Potential des sozialpädagogischen Paradigmas ins Spiel bringen, um seine eigene „Volkserziehung“ (*Folkeopdragelse*) im Rahmen der auf die niederen Bevölkerungsgruppen ausgerichteten Kindergärten und außerschulischen Betreuungseinrichtungen zu verwirklichen. Im Unterschied zu dieser Hybridform vertrat Dahl dagegen eine eindeutig als sozialpädagogisch erkennbare Theorie. Bemerkenswert erscheint uns, dass beide Autoren einen gewissen Einfluss auf das im Jahr 1905 verabschiedete „Gesetz zur Behandlung verbrecherischer und vernachlässigter Kinder“ (*Lov om Behandling af forbryderiske og forsømte Børn*) hatten. Dass dieses Gesetz alles andere als unumstritten war, leuchtet angesichts der langen Bearbeitungszeit ein, denn der Entwurf war bereits im Jahr 1895 vorgelegt worden (SKJERBÆK 1955, S. 204). Bei der Verabschiedung des Gesetzes waren beide Richtungen darin vertreten: Sozialpädagogische Gedanken über die erzieherische Verantwortung der Gesellschaft hatten in jenen Bestimmungen ihren Niederschlag gefunden, welche die öffentliche Hand dazu ermächtigten, in familiäre Verhältnisse einzugreifen, Weisungen zu erteilen, Kinder unter die Aufsicht eines *Tilsynsværge* zu stellen oder sie in besonderen Fällen sogar von ihren Familien zu entfernen. Gedankengut aus der Volkserziehung ist dagegen dort zu erkennen, wo es um präventive Maßnahmen geht, wenn ganz neuartig bestimmt wird, dass Maßnahmen zur Unterstützung der durch die Familie selbst betriebenen Erziehung von Kindern ergriffen werden können, z.B. durch private Tagesbetreuung, Krippen für Säuglinge (*Daghjem for spæde Børn*), Kindergärten für die etwas größeren (damals noch überraschenderweise *Asyl* genannt) oder Freizeiteinrichtungen für

Kinder im Schulalter (*Arbejdsstue*) (JESPERSEN, 1999, S. 3 f.). Diese neue Tendenz setzte sich in den darauf folgenden Jahren fort und erhielt bei der Novellierung des Gesetzes im Jahr 1919 durch die Formalisierung des Begriffs „Institutionen der präventiven Fürsorge“ (*Institutioner for forebyggende Forsorg*) eine weitere Konkretisierung und Bestätigung. Seit 1905 enthält die Gesetzgebung somit jene Mischung entgegen gerichteter Elemente, die bis zum heutigen Tag sämtliche Teile der dänischen Sozialgesetzgebung ausgemacht und geprägt hat:

- Elemente der Volkserziehung (*Folkeopdragelse*): Juristische, kontrollierende und bestrafenden Maßnahmen, teils präventiver und teils repressiver Art.
- Elemente der *Socialpædagogik*: Erzieherische, unterstützende und kompensierende Maßnahmen, die ebenfalls sowohl präventiv als auch repressiv ausgerichtet werden konnten, jedoch mit einer stärkeren Gewichtung auf der Prävention.

Doch während sozialpädagogische Ideen das erste moderne, für sozialpädagogische Arbeit einschlägige Gesetz grundlegend mitgestaltet haben, scheint der Begriff *Socialpædagogik* in der pädagogischen Diskussion bereits in den ersten Jahren des 20. Jahrhunderts seine Rolle ausgespielt zu haben. Zwar finden wir ihn im Untertitel eines Aufsatzes aus dem Jahr 1906, in dem der Oberlehrer A. MÜLLER über einen Besuch im deutschen Erziehungsheim „Am Urban“ berichtet. Der Autor habe dort eine „Verwirklichung sozialpädagogischer und sozialpolitischer Ideen“ (*En virkeliggørelse af social-pædagogiske og socialpolitiske Ideer*) beobachtet (MÜLLER 1906, S. 41), doch wird nicht erläutert, was unter „sozialpädagogischen Ideen“ zu verstehen sei, während den sozialpolitischen ungeteilte Aufmerksamkeit gewidmet wird. Erst aus dem Jahr 1921 ist der Begriff wieder nachweisbar: LUDVIG BECK (1866–1948) – Pionier der dänischen Kinder- und Jugendhilfe –, der sich bereits vor dem Ersten Weltkrieg im Fürsorgewesen hervorgetan hatte, war Mitglied der Redaktion der im Jahr 1922 begründeten panskandinavischen Fachzeitschrift *Barn og Ungdom – Nordisk social-pædagogisk Tidsskrift* geworden. Leider geht es aus keiner Ausgabe dieser Zeitschrift hervor, weshalb sie diesen Namen gewählt hatte. Im ersten Jahrgang¹⁰ ist gar kein Beitrag abgedruckt, in dem der Begriff *Socialpædagogik* im Titel vorkommt, auch scheint er im Text

10 Leider haben wir lediglich den ersten Jahrgang einsehen können. Nur dieser Jahrgang ist in der Sammlung der Königlichen Bibliothek von Kopenhagen (*Det Kgl. Bibliotek*) vorhanden, während die *Danmarks Pædagogiske Bibliotek*, die zu den größten erziehungswissenschaftlichen Fachbibliotheken Skandinaviens zählt, die Zeitschrift nicht besitzt.

nicht vorzukommen. Das Erscheinen der Zeitschrift wurde im Jahr 1931 beendet.

Erst im Jahr 1940 sollte die Sozialpädagogik erneut in Erscheinung treten, und der Weg dorthin verläuft in der Tat über unwahrscheinliche Umwege. Hatte das 20. Jahrhundert im Zeichen von Optimismus, Fortschrittsglauben und Zukunftszuversicht begonnen – Gefühle, die nicht zuletzt die Sozialpädagogen teilten, ging es ihnen doch ganz besonders um eine auf Fortschritt beruhende und durch soziale und pädagogische Bemühungen zu verwirklichende allgemeine Verbesserung der Lebensverhältnisse –, so zerfiel dieses positive Weltbild angesichts des Traumas des Ersten Weltkrieges schlagartig. Viele stellten sich die Frage, wie es dazu gekommen war, und wie künftige Kriege zu vermeiden seien, und ein Teil der anschließend dargebotenen Antworten konzentrierten sich auf Bildung und Erziehung als Mittel zur Verhinderung neuer Kriege. Im größten Teil der westlichen Welt war eine „pädagogische Mobilisierung“ zu beobachten, die auf globaler Ebene dadurch zum Ausdruck kam, dass mit Erziehungsaufgaben beauftragte Personen sich zusammenfanden. Ein neues Pädagogikverständnis, dem zufolge Bildung und Erziehung als Friedensarbeit und Kriegsvorbeugung galten, stellte sich z.B. bei der Gründung des New Educational Fellowship im Jahr 1921 dar (NØRGAARD 1977, S. 44 f.). Auch in Dänemark fingen *progressive Pædagoger* und *Reformpædagoger* an, von sich reden zu machen, obwohl, wie ELLEN NØRGAARD hervorhebt, hinter diesen Bezeichnungen keineswegs eine gemeinsame, geordnete Bewegung stand. Vielmehr vertraten diese Gruppen und Personen auf unterschiedliche Art und Weise eine Auffassung, der zufolge „das Kind von Natur aus – und aus eigenem Antrieb – aktiv sei, und dessen Veranlagung zum Aktivsein durch den Erzieher zu respektieren und auch zu stimulieren sei“ (NØRGAARD 1977, S. 41).

Obwohl den Reformpädagogen die Schaffung eines eigenen Diskurses sowie eines vereinzelt Schulversuches gelungen war, sollte die Bewegung einschließlich ihrer Vertreter und Projekte beim schulischen Establishment auf großen Widerstand stoßen, so dass die Bewegung nicht auf Dauer ihren Elan aufrechterhalten konnte (NØRGAARD 1977, S. 214). Eine Reihe ihrer leitenden Persönlichkeiten – jener Kreis, der 1926 einen Verein mit dem Namen *Landsforeningen Den frie Skole* („Nationalverein Freie Schule“) gegründet hatte – fanden jedoch bezeichnenderweise einen Freiraum als Dozenten bei einer Ausbildungseinrichtung namens *Montessorikursus*. Diese im Jahr 1928 durch S. NÆSGAARD (1883–1956) und SOFIE RIFBJERG (1886–1981) ins Leben gerufene Schule war zuerst auf die Ausbildung von Erzieherinnen für den Kindergarten dienst ausgerichtet und sollte später den offiziellen Namen

Seminariet for Småbørnslærerinder (man beachte die weibliche Form) erhalten. In diesem Kontext fanden die Reformpädagogen ein offeneres Publikum als unter den Schulleuten, und es scheint, dass die Reformpädagogik – während sie aus der Schulwelt gebannt war – in den Institutionen der vorschulischen Erziehung ungestört wachsen und gedeihen konnte.

Reformpädagogik und pädagogische Mobilisierung hatten indes in Dänemark ein viel geringeres Durchsetzungsvermögen, als dies im gleichen Zeitabschnitt auf dem Festland und insbesondere in Deutschland der Fall war, wo zahlreiche pädagogischen Initiativen und Experimente, einschließlich teilweise bis gänzlich sozialistischer Experimente, entstanden. Darunter fanden sich auch Experimente, die nach heutigem Verständnis die Bezeichnung „sozialpädagogisch“ verdienen würden, obwohl diese von ihnen selbst nicht unbedingt gebraucht wurde. Beispiele dafür sind KERSCHENSTEINERS Arbeitsschule sowie die Hamburger Versuchsschulen, denen u.a. PETER PETERSEN angehörte (NØRGAARD 1977, S. 43). Zwar kamen sowohl GEORG MICHAEL KERSCHENSTEINER (1854–1932) als auch PETER PETERSEN (1884–1952) mehr als einmal nach Dänemark, um Vorträge über ihre Arbeit zu halten, doch haben sie lediglich in begrenzten Kreisen der dänischen Pädagogenwelt Resonanz gefunden. Ferner hat es den Anschein, als hätten die so genannten „progressiven“ dänischen Kollegen nur vom Motto „vom Kinde aus“ – das eigentlich von ELLEN KEY (s.o.) stammte – gehört, ohne dass ihnen deswegen auch Gedanken über die sozialen Dimensionen der Pädagogik – wie sie z.B. bei PETER PETERSEN zum Ausdruck kommen – nicht geläufig waren. Im Grunde war ihre Pädagogik individuell geblieben, und wer von der Sozialpädagogik gehört geschweige denn gelesen hatte, war nicht immer ihr Anhänger, wie ein Zitat des Vorsitzenden des *Landsforeningen Den frie Skole* aus dem Jahr 1929 verdeutlicht. Der Vorsitzende war im Jahr 1929 Schuldirektor G.J. ARVIN (1880–1962), der in einer 1929 ausgestrahlten Radiosendung folgende Aussage machte: „Deshalb darf die Schule nicht einzig und allein auf die Bedürfnisse der Gesellschaft hin ausgerichtet sein, wie es die Sozialpädagogen oft wünschen, auch soll sie nicht allein den Bedürfnissen des Individuums entsprechen, so wie es die Individualpädagogen verlangen“ (zit. nach *Vor Ungdom* 51 [1929], S. 104). Allmählich ließen sich die Reformpädagogen in diesen Verein integrieren, welcher 1926 gegründet und 1929 auf nationaler Ebene aktiv geworden war.

Im Grunde ist also das damalige Verständnis von Sozialpädagogik bei den deutschen Schulpädagogen des 19. Jahrhunderts (freilich ohne explizite Verweise auf diese) und der Gegenüberstellung von Individualpädagogik und Sozialpädagogik stehen geblieben. Ein modernes Verständnis von Sozialpäda-

gogik ist hier nicht zu spüren. Irgendwo in der dänischen pädagogischen Landschaft gab es zweifellos Personen, die als Sozialpädagogen bezeichnet werden konnten, doch haben keine unserer Recherchen in den damaligen dänischen pädagogischen Fachorganen ermitteln können, welche Personen bzw. Gruppierungen durch das Zitat von ARVIN gemeint sind. Anzunehmen ist, dass der Begriff *Sozialpædagogik* sehr wohl in der mündlichen Diskussion vorkam, dagegen aber in der schriftlichen nicht gebraucht wurde. Dabei ist die Spannung zwischen Individuellem und Sozialem ein Leitmotiv bei ARVIN, der deshalb von besonderem Interesse ist, weil er im Jahre 1940 Mitgründer des *Social-pædagogisk Forening for ny Opdragelse* („Sozial-pädagogischer Verein für neue Erziehung“) war. Der Verein ist am 15. März 1940 durch die Fusion von *Landsforeningerne Den frie Skole* und der 1937 begründeten *Dansk Montessoriselskab* hervorgegangen und fing im Herbst 1940 an, die *Pædagogisk-psykologisk Tidsskrift* herauszugeben (GREGERSEN 1990, S. 4).

In der ersten Ausgabe der Zeitschrift sind insgesamt drei Beiträge enthalten, in denen Vereinsziele und Pädagogikverständnis dargestellt werden (CHRISTENSEN 1940; ARVIN 1940; RIFBJERG 1940). GEORG CHRISTENSEN (1877–1966) stellt dort fest, dass „die Pädagogik unserer Zeit eine angewandte Psychologie“ sei, und erklärt, dass sich die Zeitschrift an „alle im Dienst der Volksschule, des Kindergartens und der Kinderhilfe Tätige – sofern sie sich bemühen, ihren Unterricht bzw. ihre Erziehungsarbeit auf der Grundlage kindespsychologischer Einsicht und des Verständnisses der Natur des Kindes zu bauen“, wende (CHRISTENSEN 1940, S. 1). Ferner knüpft er die Sozialpädagogik mit der Freizeitpädagogik zusammen, wenn von „[denjenigen], die im Interesse des Freizeitlebens sozialpädagogische Arbeit leisten“, die Rede ist (CHRISTENSEN 1940, S. 3), ansonsten aber fehlen Erklärungen zur Wahl der Vokabel „*socialpædagogisk*“ völlig. Zum Thema Kinder mit Schwierigkeiten wolle der Verein Wissen über mentalhygienische Auffassungen verbreiten, und ARVIN stellt fest, dass es eh nicht leicht sei, „für eine Sache einen Namen zu finden, welcher den Inhalt einer neuen Bewegung in der pädagogischen Welt deckt, sofern diese mit keiner pädagogisch führenden Persönlichkeit verknüpft ist“ (ARVIN 1940, S. 4)¹¹, doch unterlässt auch er es zu erklären, wie die Vereinsgründer denn überhaupt auf einen mit dem Adjektiv *socialpædagogisk* versehenen Namen gekommen seien. Das Interesse habe sich jüngst zunehmend „um das Kind selbst und dessen Entwicklungsbedin-

11 Eigene Übersetzung. (*Det er ingen let sag at finde et Navn, der dækker Indholdet af en ny Bevegelse i den pædagogiske Verden, naar den ikke er knyttet til en bestemt pædagogisk førende Personlighed.*)

gungen gesammelt, eher als um pädagogische Systeme.“ Vor diesem Hintergrund sei es ganz natürlich, wenn Fachleute insbesondere die „leiblichen und seelischen Bedürfnisse des Kindes“ verstehen möchten. ARVINS Gedanken scheinen immer weniger auf Sozialpädagogik ausgerichtet zu sein, und seine Schlussfolgerungen bestätigen diesen Eindruck: „Das Neue in der Erziehung ist wohl deshalb zunehmend auf dem sozialen und psychologischen Gebiet zu suchen“ (ARVIN 1940, S. 4).¹²

Somit lässt sich keine eindeutige Antwort auf die Frage geben, weshalb überhaupt der Name *Socialpædagogisk Forening* gewählt wurde. Sicher ging es nicht darum, die Programmpunkte der „Sozialpädagogen“ aus dem Aufsatz von DAHL (1901) neu zu beleben, obwohl seine Gedanken zur Einheitsschule durchaus vorherrschend waren. Nicht auszuschließen ist jedoch, dass gar nicht versucht wurde, an die deutschsprachige Tradition anzuknüpfen, sondern dass *Socialpædagogik* als eine direkte Übersetzung des englischen Begriffs *social education*, der auf sehr allgemeine Weise auf die Funktion von Erziehung und Bildung für die Herausbildung sozial orientierter Personen hinweist, verstanden wurde. Schließlich waren die Reformpädagogen stark international orientiert und verfügten über zahlreiche Kontakte, nicht zuletzt ins angelsächsische Ausland. Auch ELLEN NØRGAARD, die sich seinerzeit mit einer Arbeit zur Reformpädagogik der Jahre zwischen den beiden Weltkriegen habilitierte (NØRGAARD 1977), hat sich später darüber gewundert, weshalb der Verein überhaupt beschloss, das Adjektiv *socialpædagogisk* in seinem Namen zu führen (DIES. 1990). Sie weist darauf hin, dass die Vereinsgründer ein Wort wählten, das zwar im Dänischen bereits bekannt war, dafür aber sehr selten gebraucht wurde, und vermutet, dass damit ein völlig neuer schulpädagogischer und erziehungsbezogener Ansatz signalisiert werden sollte (ebd., S. 11).

Am Ende dieser ersten vier Jahrzehnte dänischer sozialpädagogischer Diskursgeschichte geht es also gar nicht mehr um Sozialpädagogik, sondern um Psychologie – eine Tendenz, die sich bis in die heutige Zeit hinein bestätigen und verstärken sollte. Jahrzehntelang galt die Psychologie als implizite und teilweise explizite Leitwissenschaft der dänischen Allgemeinen Pädagogik. Nach der Meinung von ELLEN NØRGAARD werden auch die Gründer des *Socialpædagogisk Forening for ny Opdragelse* damit gerechnet haben, dass die psychologische Forschung eine ausreichende empirische Grundlage für Pädagogik allgemein und Sozialpädagogik speziell bereitstellen würde. Auch

12 Eigene Übersetzung. (*Det nye i opdragelsen må derfor sikkert i stigende Grad søges på det sociale og psykologiske område.*)

in der Ministerialbürokratie wird dies unseres Erachtens die vorherrschende Meinung gewesen sein. Darüber hinaus beruhte das Kinder- und Jugendli- chenverständnis auf einer eher diffusen Vermutung, der zufolge Kinder und Jugendliche im Wesentlichen als Ergebnis von Umwelt und materiellen Le- bensbedingungen anzusehen seien, die Erziehung zum mündigen Mitbürger die Hauptaufgabe der Pädagogik und die Würde von Kindern und Jugendli- chen unantastbar sei – ohne jedoch vorauszusetzen, dass diese verschiedenen Größen überhaupt definiert bzw. ihre gegenseitigen Verflechtungen beschrie- ben wurden (ebd., S. 13). Vor diesem Hintergrund scheint jene *Socialpædago- gik*, welche der Verein im Schilde führte, aus einer Mischung aus sozialpäda- gogischen Anteilen und einer großzügigen Dosis Reformpädagogik bestanden zu haben, welche auf Grundlage einer kindzentrierten Psychologie gedeutet und angewandt wurden. Damit einher ging die verspätete Verwissenschaftli- chung eines Faches, das sich ständig damit abzufinden hatte, seine Wissens- basis von einer bzw. mehreren Leitwissenschaften vermittelt zu bekommen (ERLANDSEN 2003).

5 Fazit: Rezeption des deutschen Paradigmas oder nicht?

Die Bedeutung der Zitate aus dem ersten Heft der *Pædagogisk-psykologisk Tidsskrift* ist kaum zu überschätzen. Die Rezeptionsgeschichte der deutsch- stämmigen Sozialpädagogik in Dänemark ist hier insofern vorläufig beendet, als die Nostrifizierung vollzogen ist:

- *Socialpædagogik* ist ganz eindeutig etwas anderes als „Sozialpädagogik“ geworden. Konnten wir noch bei O.C. DAHL zwei aus Deutschland be- kannte Größen – Sozialpädagogik als Alternative und Korrektiv zur Indi- vidualpädagogik (Stichwort getrennte Schreibweise: *social Pædagogik*) bzw. Sozialpädagogik als erzieherische Arbeit im sozialen Bereich (Stichwort Bindestrich: *Social-Pædagogik*) – erkennen, so haben wir es hier mit einer dritten Bedeutung von Sozialpädagogik zu tun: Erziehung als angewandte Psychologie (CHRISTENSEN 1940) und pädagogische Er- neuerung im Bereich des Sozialen und Psychologischen (ARVIN 1940). Damit stellt sich jedoch die Frage, wozu der Begriff *Socialpædagogik* denn überhaupt benötigt wird – würde es nicht genügen, von Psychologie zu sprechen?
- Interessant erscheint uns am ARVIN-Zitat nicht zuletzt, dass die nahe lie- gende Konjunktion des Sozialen mit dem Pädagogischen (das hieße auf

Dänisch: *det sociale og pædagogiske område*) dem Autor ARVIN nicht in den Sinn kommt: Obwohl es ihm um Sozialpädagogik geht, schließt er ganz natürlich auf Soziales und Psychologisches, während Soziales und Pädagogisches in seinem Diskurs einfach abwesend sind.

- Bemerkenswert ist auch, dass die beiden im 1905er-Gesetz vertretenen, von SOPHUS BAGGER bekannten Richtungen, *Socialpædagogik* versus *Folkeopdragelse*, im Jahre 1940 keinen expliziten Ausdruck mehr finden. Inhaltlich gab und gibt es sie sehr wohl noch, doch sollte das an sich sehr einprägsame Begriffspaar keine semantisch-diskursive Bedeutung behalten.

Es stellt sich nun die Frage, ob tatsächlich von einer direkten, bewussten und deckungsgleichen Rezeption die Rede ist. Denn einerseits haben wir Elemente aufgezeigt, die auf eine Rezeption deuten, andererseits ist der Sprachgebrauch in den Quellen alles andere als eindeutig. BAGGERS Buch über *Folkeopdragelse* (BAGGER 1903) bezieht sich so wenig auf NATORP, dass eine bloße (scheinbare?) Übereinstimmung mit dem deutschen Paradigma nicht ausreicht, um dessen Übernahme zu beweisen. Der einzige Verweis ist ein indirekter, indem BAGGER den Aufsatz von DAHL (1901) zitiert (BAGGER 1903, S. 2; vgl. Kapitel 4). Zusammenfassend darf vielleicht gesagt werden, dass eine Rezeption zweifelsohne stattgefunden hat, sie jedoch nicht von vielen Autoren bzw. Dozenten getragen und wahrscheinlich von den wenigsten bewusst erlebt wurde. Die dänische Sozialpädagogik ist und bleibt vor allem Praxis, als Wissenschaftsfach existiert sie kaum: Erst 1955 sollte sich die Allgemeine Pädagogik in Dänemark als Universitätsdisziplin etablieren. Das entsprechende Institut ist immer eines der kleinsten an der alten Alma Mater Kopenhagens geblieben. Erst mit der Gründung der neuen, monodisziplinären, in vier Instituten gegliederten pädagogischen Universität (*Danmarks Pædagogiske Universitet, DPU*) im Jahre 2000 sollte sich dies ändern, und selbst dort findet sich kein sozialpädagogisches Institut.

Am Ende unserer Darstellung wollen wir betonen, dass die deutsch geprägte, nach Dänemark exportierte Sozialpädagogik als Praxis im Endergebnis sehr erfolgreich gewesen ist. Der Exportartikel hat sich im Importland jedoch ganz allmählich durch einen kaum bewussten und wohl kaum geplanten Verselbstständigungsprozess vom deutschen Original abgelöst. Die dänische Variante und der deutsche Urtyp haben viele Gemeinsamkeiten, doch gibt es auch wichtige Unterschiede zwischen ihnen, wie z.B. das eingangs angesprochene, ganz unterschiedlich organisierte Verhältnis zur Sozialarbeit. Diese Vorgänge haben wir nicht versucht, anhand struktureller Daten nachzuweisen – vielmehr hoffen wir, dass die unterschiedlichen, von uns zitierten geistigen Ausdrücke dieser Auseinandersetzung den Prozess verdeutlicht haben.

Literatur

- ARVIN, G.J.: Hvad vil Socialpædagogisk Forening for ny Opdragelse. In: Pædagogisk-psykologisk Tidsskrift 1 (1940), S. 4–7.
- BAGGER, H.: Den danske Børnehave. Bemærkninger om smaa Børns Opdragelse og Undervisning. Kopenhagen 1891.
- BAGGER, S.A.: Folkeopdragelse. Et Bidrag til praktisk Socialpædagogik. Kopenhagen 1903.
- BMBWK (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur, Österreich): Nostrifizierung ausländischer Studienabschlüsse. 2003. URL: <http://www.bmbwk.gv.at>, besucht am 15.04.2003.
- BOJE, A.: Vort Børne- og Ungdomsværn. København 1931.
- CHRISTENSEN, G. (1940): Hvad vi vil. In: Pædagogisk-psykologisk Tidsskrift 1 (1940), S. 1–4.
- COURTIOUX, M. u.a. (Hrsg.): The Socialpedagogue in Europe – living with others as a profession. Zürich: FICE (Fédération Internationale des Communautés Educatives) 1986.
- CRIMMENS, D.: Training for Residential Child Care Workers in Europe: comparing approaches in The Netherlands, Ireland and the United Kingdom. In: Social Work Education 17 (1998) 3, S. 309–320.
- DAHL, O.C. (1901): Fremstilling af Social-Pædagogernes Syn paa Opdragelsen, saaledes som dette har faaet sit udtryk hos Retningens 2 betydeligste Repræsentanter, Professor Paul Natorp i hans „Socialpædagogik“ og Dr. Bergemann i hans „Aphorismen zur sozialen Pädagogik“. In: Vor Ungdom 23 (1901), S. 1–23.
- ENOKSEN, I.: Folk & Fag – træk af pædagogfagets historie. København 1996.
- ERLANDSEN, T.: Socialpædagogers uddannelsestænkning 1900–1975. In: Vera (2003), Nr. 25, S. 36–49.
- ERLANDSEN, T./KORNBECK, J.: Sozialpädagogik in Dänemark. In: Sozialmagazin 28 (2003) 2, S. 38–56.
- FIGUEROA, S./DREHER, J./MÜLLER, M.: Protokoll zur Tagung: Neue Perspektiven der Wissenssoziologie. Zur Aktualität eines Forschungsparadigmas – Thomas Luckmann zum 75. Geburtstag. 2003. URL: http://www.uni-konstanz.de/FuF/sfb485/Tagungen/c3_tagungsbericht.htm, besucht am 15.04.2003.
- GREGERSEN, T.: Foreningen og mig. In: Dansk Pædagogisk Tidsskrift (1990), S. 3–10.
- GRÖSCHKE, D.: Praxiskonzepte der Heilpädagogik. Anthropologische, ethische und pragmatische Dimensionen. 2. Aufl., München 1997.

- GRUE-SØRENSEN, K.: Socialpædagogik. In: HØJBERG CHRISTENSEN u.a. (1953), Bd. II, Sp. 1919–1920.
- HØJBERG CHRISTENSEN, A.C./GRUE-SØRENSEN, K./SKALTS, A. (Hrsg.): Leksikon for opdragere. Bd. I–II. København 1953.
- JARVAD, P.: Nye ord i dansk 1955–1998. København 1999.
- JESPERSEN, E.: I lære som pædagog. Århus: Jydsk Pædagog-Seminarium 1999 (Arbejdsrapport nr. 3).
- JONES, H.D.: The Socialpedagogue in Western Europe – some implications for European interprofessional care. In: Journal of Interprofessional Care 8 (1994) 1, S. 19–29 (a).
- DERS.: Social Workers, or Social Educators? London 1994 (b).
- JØRGENSEN, J.F.: Paul Natorp som Repræsentant for den kritiske Idealisme. København 1918.
- KEY, E.: Barnets Århundred. Bd. I–II. Stockholm 1900.
- DIES.: Barnets Aarhundrede – Studier. København 1902 (a).
- DIES.: Das Jahrhundert des Kindes (1900). Berlin 1902 (b).
- KMK (Kultusministerkonferenz, Deutschland): Genehmigung zur Führung ausländischer Grade. 2003. URL: <http://www.kmk.org/hschule/home.htm>, besucht am 15.04.2003.
- KORNBECK, J.: Sozialpädagogische Inhalte, unterschiedliche Formen: Drei Ansätze zum Standort der Sozialpädagogik in Europa. In: Standpunkt Sozial (Hamburg) (2001), Nr. 3, S. 62–70.
- LAOT, F.F. (Hrsg.): Doctorats en travail social. Rennes 2000.
- MOSER, H./MÜLLER, E./WETTSTEIN, H./WILLENER, A.: Soziokulturelle Animation. Grundfragen, Grundlagen, Grundsätze. Luzern 1999 (zugleich Freiburg im Breisgau 1999).
- MÜLLER, A.: Opdragelseshjemmet „Am Urban“ i Zehlendorf ved Berlin. In: Børnesagens Tidende 2 (1906), S. 41–45 u. S. 51–55.
- NØRGAARD, E.: Lille barn, hvis er du? – En skolehistorisk undersøgelse over reformbestrebelse inden for den danske folkeskole i mellemkrigstiden. København 1977.
- DIES.: Socialpædagogik – Hvad betød socialpædagogik i 1940? In: Dansk Pædagogisk Tidsskrift (1990) 1, S. 11–14.
- ØGENDAHL, C.: Socialpædagogernes historie. København 2000.
- PERCH, P.W.: Træk af de danske børne- og ungdomshjems historie. København 1985.
- RIFBJERG, S.: Hvad ønsker vi med opdragelsen. In: Pædagogisk-psykologisk Tidsskrift 1 (1940), S. 7–15.

- SCHMIDT, L.H.: Socialpædagogikkens genkomst. In: Tidsskrift for Socialpædagogik (1998) 1, S. 12–23.
- SIGSGAARD, J.: Folkebørnehave og socialpædagogik – træk af asyllets og børnehavens historie. København 1978.
- SKJERBÆK, O.J.: Dansk børneforsorg gennem 50 år. In: Børnesagens Tidende 50 (1955), S. 204–215.
- SMITH, M.K.: Transforming Youth Work – Resourcing excellent youth services. A critique. 2003. In: The Informal Education Homepage, URL: www.infed.org/youthwork/transforming_youth_work_2.htm. Last updated: 2 January 2003.
- TUFT, K.: Socialpædagogik som spørgsmål. In: Tidsskrift for Socialpædagogik (1998) 1, S. 55–58.
- WULFF, A.: Fröbel-Højskolen. Børnehavekursus for unge Piger. København 1916.

Adressen der Autoren:

E-Mail: jacob.kornbeck@cec.eu.int
erlandsen@adshome.dk

Torsten Erlandsen ist bildungspolitischer Referent im dänischen sozialpädagogischen Berufsverband, *Socialpædagogernes Landsforbund*, København.

Jacob Kornbeck ist Verwaltungsrat in der Europäischen Kommission, Brüssel, und Redaktionsmitglied des *European Journal of Social Work* sowie der dänischen *Tidsskrift for Socialpædagogik*.

Beide Autoren bringen im vorliegenden Beitrag ausschließlich eigene Meinungen (nicht die ihrer jeweiligen Arbeitgeber) zum Ausdruck.

Erich Weniger als Vorsitzender der deutschen Sektion des „Weltbundes für Erneuerung der Erziehung“

1 Einleitung

Als eine der bedeutendsten weltumspannenden Netzwerkorganisationen der Pädagogik am Anfang des 20. Jahrhunderts gilt der *Weltbund für Erneuerung der Erziehung* (New Education Fellowship), der in breitem Umfang den internationalen Gedanken- und Erfahrungsaustausch der Reformpädagogik ermöglichte und intensivierte. Die Organisation wurde im Jahre 1921 auf Grund einer Initiative der englischen Reformpädagogin BEATRICE ENSOR als *New Education Fellowship* gegründet, und 1927 erhielt sie ihren endgültigen Namen: *Weltbund für Erneuerung der Erziehung*. Zusammen mit ENSOR leiteten ELISABETH ROTTEN¹ und ADOLPHE FERRIÈRE die Organisation. ROTTEN war für die deutschsprachigen, FERRIÈRE für die französischsprachigen Länder verantwortlich. Nach der konstituierenden Konferenz in Calais fanden weitere internationale Konferenzen statt, und zwar in Montreux 1923, Heidelberg 1925, Locarno 1927, Helsingör 1929 und Nizza 1932 (RÖHRS 1970, 1991, 1995, 1997b). Mit der Vergrößerung der Organisation, vor allem nach der Locarno-Konferenz, wurden Grundsätze für die Bildung und Angliederung nationaler Sektionen und für ihre Vertretung in dem internationalen Rat des *Weltbundes* aufgestellt (Tagebuch 1953). Auch in Deutschland wurde 1931 formell eine eigene Sektion gegründet.

1 ROTTEN, in Berlin geboren, war Deutsch-Schweizerin. Sie hatte bei PAUL NATORP in Marburg promoviert. Im Ersten Weltkrieg beteiligte sich sie an der Friedensarbeit in Berlin, die ihr ganzes weiteres Leben bestimmte. Von der Gründung des Weltbundes für Erneuerung der Erziehung 1921 bis zu ihrer Emigration in die Schweiz 1934 leitete sie die Deutsche Mittelstelle des Weltbundes. Seit 1944 war sie Mitgründerin des Kinderdorfes Pestalozzi in Trogen (Schweiz), wo sie die humanistischen und pazifistischen Ideale des Weltbundes zu verwirklichen versuchte (OELKERS 1966, S. 277 f.; siehe auch HAUBFLEISCH 1997).

Erstaunlich an diesem Gründungsakt ist, dass ERICH WENIGER zum Vorsitzenden der Deutschen Sektion gewählt wurde. Er war damals 37 Jahre alt und als Professor für Pädagogik und Philosophie Direktor der Pädagogischen Akademie Altona. WENIGER besaß zwar reformpädagogische Erfahrungen durch die Jugendbewegung und die Mitarbeit im Hohenrodter Bund, als Wissenschaftler reflektierte er auch gründlich das Verhältnis von Theorie und Praxis in der Pädagogik (DAHMER/KLAFKI 1968; HOFFMANN/NEUMANN 1993), aber er hatte sich nicht an der Gründung des *Weltbundes für Erneuerung der Erziehung* beteiligt und bekam erst 1929 Fühlung mit ROTTEN, der Leiterin der so genannten Deutschen Mittelstelle.² Im Folgenden soll der Versuch unternommen werden, WENIGERS Beteiligung am *Weltbund* zu beleuchten und vor allem zu erklären, unter welchen Umständen er Vorsitzender der Deutschen Sektion wurde, was er als zentrale Figur der Sektion tun wollte und getan hat sowie was er nicht getan hat bzw. nicht tun konnte.³ Damit wird nicht nur das bisher fast unbekannte internationale reformpädagogische Engagement WENIGERS dargestellt (RÖHRS 1997a), sondern auch die Verhältnisse und Eigentümlichkeiten der nationalen bzw. internationalen Verbindungen der deutschen Reformpädagogik von der Endphase der Weimarer Republik bis zum Anfang der Nazi-Zeit (HELMCHEN 1987; LEHBERGER 1993).

2 Die Deutsche Mittelstelle war ein Büro für die internationale Arbeit des Weltbundes, das für das deutsche Sprachgebiet und die zum Teil an deutscher Kultur orientierten Länder zuständig war. Sie blieb autonom, nachdem die Deutsche Sektion 1931 gegründet worden war. Ihr Organ „Das Werdende Zeitalter“ wurde von ELISABETH ROTTEN herausgegeben, vom 5. Jahrgang (1926) an gemeinsam mit KARL WILKER. Diese Zeitschrift zielte auf Informationsaustausch und Aufklärung in Bezug auf die Reformpädagogik ab, ebenso wie Schwesternzeitschriften, und zwar die englischsprachige „The New Era“ und die französischsprachige „Pour l'Ère Nouvelle“. Die Deutsche Mittelstelle verlegte ihren Sitz mehrmals, von Berlin über Kohlgraben und Dresden schließlich nach Hellerau.

3 Deshalb lässt sich in diesem Aufsatz die Frage nicht beantworten, was für eine Beziehung zwischen den reformpädagogischen Gedanken WENIGERS als Vorsitzender der Deutschen Sektion und seiner (später ausgearbeiteten) Militärpädagogik besteht (BEUTLER 1991; HOFFMANN/NEUMANN 1992).

2 Begegnung mit dem „Weltbund für Erneuerung der Erziehung“

2.1 Das Referat Wenigers auf der Helsingörer Konferenz

Es war auf der 5. Weltkonferenz des *Weltbundes* vom 8. bis 21. August 1929 in Helsingör in Dänemark, dass WENIGER zum ersten Mal im *Weltbund* mitwirkte. Diese Konferenz stellte einen Wendepunkt in der Geschichte des *Weltbundes* dar, und zwar, was seinen Einfluss betrifft: die Zahl der Teilnehmer betrug 2.000, sie kamen aus 43 Ländern. Das Thema lautete ‚Psychologie und Lehrplan‘ (Tagebuch 1953).

Zwei Monate vor dieser Konferenz schrieb ROTTEN einen Brief an WENIGER, in dem sie ihn darum bat, als deutscher Vertreter ein Referat über die ‚Philosophie der Neuen Erziehung‘ zu halten (ROTTEN an WENIGER, 7.6.1929: SUBG Weniger 1:734). Dieses Referat hätte eigentlich von HERMAN NOHL gehalten werden sollen, aber der hatte seine vorläufige Zusage wieder zurückgezogen, da „er sich nicht wohl fühle und fürchten müsse, Anfang August mit Zeit und Kraft zuende zu sein“ (ebd.). An seiner statt empfahl NOHL ROTTEN seinen Schüler und späteren Nachfolger WENIGER, der seit April 1929 als Professor für Pädagogik und Philosophie an der Pädagogischen Akademie Kiel tätig war. Nachdem WENIGER am 11. Juni einen zusagenden Bescheid an ROTTEN geschickt hatte, fing er mit der Vorbereitung des Referats an. Als der Termin näher rückte, schüttete er NOHL sein Herz aus:

„Jetzt sitze ich im Druck mit Helsingör, d.h. nicht sachlich, denn was ich sagen will, weiss ich sehr genau, aber die Form, die Kürze und das internationale Forum machen mir einige Sorge“ (WENIGER an NOHL, 29.7.1929: SUBG Nohl 591:1).

WENIGER kam am 15. August in Helsingör an und hielt am nächsten Tag sein Referat ‚New Education and the Philosophical Movement in Germany‘ (WENIGER 1930).

Neben dem Referat nahm WENIGER an der ersten Besprechung des vorläufigen Ausschusses zur Gründung einer Deutschen Sektion am 18. August teil.⁴ Dabei hat er sich, wie FRITZ KARSEN, bereit erklärt, dem vorläufigen Ausschuss zunächst als Gast anzugehören, die Entscheidung über seinen Eintritt behielt er sich aber noch vor (Denkschrift von ROTTEN, 20.8.1929:

4 Vorläufig wurden in dieser Besprechung als Sitz der Deutschen Sektion Hamburg vorgeschlagen und als Vorsitzender der Hamburger Landesschulrat KARL UMLAUF.

SUBG Weniger 3:7,11). Daraus kann man schließen, dass WENIGER sich auf der Weltkonferenz als Vertreter von NOHL empfand und die Frage seiner weiteren Beteiligung am *Weltbund* offen war.

2.2 Der Rückzug Nohls

Als man sich ab 1927 die Aufgabe der Bildung nationaler Sektionen in den beteiligten Ländern stellte, war es nämlich zuerst HERMAN NOHL, der als geeigneter Kandidat für den Vorsitz der Deutschen Sektion angesehen wurde. PAUL GEHEEB, der Leiter der Odenwaldschule und seit langem Mitglied im *Weltbund*, schrieb an ENSOR, die Präsidentin des *Weltbundes*, CARL-HEINRICH BECKER sei auch eine geeignete Person, aber er dürfte wegen seines wichtigen Amtes als preußischer Kultusminister nicht genügend Zeit und Energie für die Arbeit des *Weltbundes* haben.

„As to the direction of the German Sektion: all the leading personalities in the ministeries and Universities who are interested in the N.E.F. and in the Progressive Schools agreed with me that the most suitable personality for this post is Professor Dr. Herman Nohl, fellow of the University of Göttingen. In all Germany his name is excellently known. And according to his mentalities, his scientific importance and his international mind he really is the most suitable personality“ (GEHEEB an ENSOR, 21.12.1928: AEH).

Auch ROTTEN setzte auf NOHL und besuchte ihn nach der Helsingör Konferenz in Göttingen, um ihm die Pläne zur Gründung der Deutschen Sektion zu erklären und um seine Mitarbeit zu bitten (NOHL an GEHEEB, 9.12.1929: AEH).

Aber NOHL war in der Arbeit des *Weltbundes* nicht sehr engagiert. Einerseits könnte dies daran liegen, dass er damals als Herausgeber und Autor der Zeitschrift „Die Erziehung“ sehr beschäftigt war, vor allem aber auch in Bezug auf das fünfbandige „Handbuch der Pädagogik“. Andererseits könnte es darin begründet sein, dass die Internationalität des *Weltbundes* seinem pädagogischen Standpunkt nicht entsprach, dass der Ursprung der ‚pädagogischen Bewegung‘ eher in der ‚deutschen Bewegung‘ zu suchen sei. Entscheidend war aber wohl das unternehmerische Verhalten von ROTTEN und ihrem Kollegen KARL WILKER, das NOHL von der Zusammenarbeit abhielt. In seinem Brief vom 3. März 1931 schrieb er an WENIGER:

„Dazu kommt, dass mir die Firma Rotten – Wilker im letzten Jahr noch wesentlich fieser geworden ist und ich immer weniger Lust habe, mich vor diesen Wagen spannen zu lassen. Geheeb meldete auch gleich seine Ankunft (in Marktbreit:TW) an, und so käme ich in eine Gesellschaft, in die ich eigentlich nicht passe. Und Sie kennen mich ja: wo mein

Gefühl nicht rein mitgeht, kann ich nicht mitmachen. Sie können das viel schöner allein auslöfeln“ (NOHL an WENIGER, 3.3.1931: SUBG Weniger 1:624).

So ließ sich WENIGER, der verlässliche Schüler NOHLS, statt seiner vor den Wagen der Gründung der Deutschen Sektion spannen.

3 Übernahme des Vorsitzes der Deutschen Sektion

Vor der Gründung der Deutschen Sektion wurde eine Bezirksgruppe in Hamburg gebildet. Zusammen mit dieser Bezirksgruppe, vor allem mit JULIUS GEBHARD, der ebenfalls Schüler NOHLS und am Erziehungswissenschaftlichen Seminar der Universität Hamburg tätig war, bemühte sich WENIGER um die Gründung der Deutschen Sektion.

Hamburg hatte schon seit langem eine enge Beziehung zum *Weltbund* und zu ROTTEN. Hamburger Lehrer, wie FRITZ JÖDE und WILLIAM LOTTIG, schrieben Beiträge für „Das Werdende Zeitalter“, dem Organ der Deutschen Mittelstelle. Auch die Oberschulbehörde interessierte sich für den *Weltbund* und entsandte seit 1925 zu jeder internationalen Konferenz des *Weltbundes* ihre Vertreter.⁵ Der Volksschullehrer OTTO WOMMELSDORFF, der später Vorsitzender der Hamburger Bezirksgruppe wurde, gehörte zu der Vertretung, die 1929 auf die Helsingörer Konferenz entsandt wurde.

Zur Bildung der Bezirksgruppe fand in Hamburg am 22. Januar 1930 eine Versammlung statt, zusammen mit einer Zusammenkunft des vorbereitenden Ausschusses der Deutschen Sektion. Diese Versammlung wurde von JULIUS GEBHARD, OTTO WOMMELSDORFF und von MARTHA MUCHOW einberufen. WENIGER nahm daran als Mitglied des vorbereitenden Ausschusses der Bezirksgruppe teil (WOMMELSDORFF 1930). Nach ROTTEN, die dabei anwesend war, habe er „ganz vortreffliche Anregungen“ für Art und Form der Weiterarbeit gegeben, auf Grund derer man sich von dem Zusammenschluss der bisherigen Anhänger der Deutschen Mittelstelle zu einer Deutschen Sektion weit

5 Auf eine Anfrage des Württembergischen Kultministeriums zur Helsingörer Weltkonferenz gab die Hamburger Oberschulbehörde folgende Antwort: „Die Anregungen, die die Verhandlungen und der Verkehr mit hervorragenden Pädagogen ausserdeutscher Länder geboten haben, waren so wertvoll, dass die Oberschulbehörde beabsichtigt, auch zu der bevorstehenden Konferenz in Helsingör 1929, zu der sie gleichfalls eingeladen ist, Vertreter zu entsenden“ (Oberschulbehörde an das Württembergische Kultministerium, 20.12.1928: StAH 874b).

reichende Wirkungen versprechen dürfe (ROTTEN an NOHL, 6.2.1930: SUBG Nohl 457). Zu WENIGERS Anregungen gehörte ein Plan der Zusammenführung der bereits bestehenden reformpädagogischen Kreise, der im nächsten Kapitel behandelt wird. WENIGER selber berichtete NOHL zurückhaltend, aber hoffnungsvoll über die Versammlung:

„Neulich war die Beratung über den Weltbund in Hamburg. Ich habe mich darauf beschränkt, kritisch Unmöglichkeiten zu verhüten und falls Sie wirklich mitmachen wollen, wie Elisabeth Rotten versichert, Ihnen nichts zu verbauen. Leider bedeutete das schon so viel, dass faktisch die Führung an uns übergang. Es wäre noch einmal gründlich darüber zu sprechen, ob Sie das für wünschenswert halten. Dafür spricht der Zusammenhang mit der Hamburger Schulbewegung, dagegen freilich sehr viel anderes. Die Zusammenarbeit Hamburg – Altona ist auf jeden Fall etwas sehr Schönes. Es kann wirklich etwas daraus werden“ (WENIGER an NOHL, 28.1.1930: SUBG Weniger 1:624).

Die Bezirksgruppe in Hamburg wurde am 4. März 1930 gegründet. Ihr offizieller Name lautete *Weltbund für Erneuerung der Erziehung. Deutsche Sektion. Bezirksgruppe Norden, Sitz Hamburg* (GEBHARD 1930). Als Zweck der Gesellschaft war fixiert, „für die Erziehungsbewegung der Gegenwart einzutreten, insbesondere für die deutsche pädagogische Bewegung und ihr Zusammenwirken mit der Weltbewegung, wie sie der ‚Weltbund für Erneuerung der Erziehung‘ zu erfassen sucht“ (Satzung: SUBG Weniger 3:7,11). Als Vorsitzender wurde WOMMELSDORFF gewählt, als Geschäftsführer GEBHARD. In der Gründungsversammlung haben sich 43 Mitglieder in die Liste eingetragen. Außerdem festigte es die Basis der Gesellschaft, dass sich der traditionelle Hamburger Lehrerverein, die ‚Gesellschaft der Freunde des Vaterländischen Schul- und Erziehungswesens‘, im Mai 1930 ebenfalls als (körperchaftliches) Mitglied einschrieb. Nach der Gründung fanden oft Arbeitsgemeinschaften statt, innerhalb derer z.B. MARTIN LUSERKE (11.11.1930), WYATT RAWSON (12.6.1931), WENIGER (20.11.1931) und ROTTEN (1.4.1932) Vorträge hielten. Vor allem zeigt es die große Bedeutung dieser Bezirksgruppe in Deutschland, dass RAWSON, zweiter Vorsitzender des *Weltbundes*, aus London kam und über ‚Die internationale Arbeit des Weltbundes für Erneuerung der Erziehung, insbesondere die Pläne für die Weltkonferenz 1932‘ sprach.

Auf Grund der Bildung der Bezirksgruppe Norden wurde auf dem deutschen Zwischentreffen⁶ vom 3. bis 5. Oktober 1931 in Dortmund formell die Deutsche Sektion gegründet. Auf der Mitgliederversammlung vom 3. Oktober wurden sieben Mitglieder in den Vorstand gewählt: HEINRICH BECKER, JULIUS GEBHARD, FRIEDRICH SCHIEKER, KURT SONNTAG, ROBERT ULICH, LEO WEISMANTEL und ERICH WENIGER. Außer diesem engeren wurde ein erweiterter Vorstand gebildet, dem u.a. ELISABETH ROTTEN als Leiterin der Deutschen Mittelstelle und MARTHA MUCHOW als Vertreterin der Deutschen Sektion im internationalen Rat des *Weltbundes* angehörten. Auf Vorschlag der in Dortmund anwesenden Vorstandsmitglieder wurden WENIGER zum ersten Vorsitzenden und GEBHARD zum Geschäftsführer ernannt (GEBHARD 1931). Zweck des Vereins war, „für die Erneuerung der Erziehung zu wirken und die deutsche Erziehungsbewegung der Gegenwart hineinzustellen in die pädagogische Weltbewegung, im Einklang mit den Grundsätzen des Weltbundes für Erneuerung der Erziehung“ (Satzung: SUBG Weniger 3:7,11).

WENIGER erklärte auf der Vorstandssitzung des folgenden Jahres, warum er das Amt des Vorsitzenden übernommen hatte:

„Ich hatte, namentlich in Helsingör am Kongress und an dem Weltbund Kritik geübt. Gerade deshalb fühlte ich mich nun auch zu verantwortlicher Mitarbeit verpflichtet, als die Aufforderung an mich erging, zumal betont wurde, daß es an geeigneten Mitarbeitern fehle, die bereit seien, als Vorsitzender für die Weltbundarbeit einzutreten. Somit war die Übernahme dieses Amtes ein Bekenntnis für den Weltbund“ (Protokoll der Vorstandssitzung: SUBG Weniger 3:11).

WENIGER wurde aber nicht ohne Zögern oder aus innerem Antrieb Vorsitzender. Aus einem Brief, den er kurz nach dem deutschen Zwischentreffen in Dortmund an NOHL sandte, kann man sein gemischtes Gefühl ablesen.

„Schliesslich ist noch zu berichten, dass ich schweren Herzens und nach dem dauernden Hin und Her bei Flitner mich doch zum Vorstand der Deutschen Sektion des Weltbundes habe wählen lassen. Gern habe ich es nicht getan. Aber es schien mir schliesslich doch erforderlich, den Hamburger Kreis, der wirklich lebendig ist, nicht im Stich zu lassen. Und vielleicht kann man doch einiges wirken“ (WENIGER an NOHL, 29.10.1931: SUBG Nohl 591:1).

6 Diese Versammlung war das zwischen je zwei internationalen Konferenzen übliche Treffen der Mitglieder und Freunde aus dem deutschen Sprachgebiet. Die Zahl der Teilnehmer betrug etwa 100.

4 Vorbereitung auf die Weltkonferenz in Nizza

4.1 Die pädagogische Begegnung in Marktbreit

Nachdem WENIGER zur zentralen Figur der Deutschen Sektion des *Weltbundes* geworden war, wurde es seine Aufgabe, die Kräfte der deutschen Reformpädagogik für die 6. Weltkonferenz zusammenzuschließen. Er versuchte, diese Aufgabe sorgfältig in Pläne umzusetzen.

Auf Vermittlung des Hohenrodter Bundes, dessen Mitglied er seit 1925 war, sollte eine Zusammenkunft des ROTTEN-Kreises, von Hamburger Reformpädagogen und des NOHL-Kreises veranstaltet werden.⁷ Dazu schrieb WENIGER einen Brief an THEODOR BÄUERLE, den Vorsitzenden des Hohenrodter Bundes, in dem er die Bedeutung dieses Treffens wie folgt betonte:

„Es handelt sich ganz ähnlich wie beim Weltbund für Erwachsenenbildung darum, daß die Verständigung nun nicht länger von den Gruppen, die in ihrem eigenen Lande am Rande stehen, gemacht wird, sondern von denen, die wirklich ihr Land positiv vertreten können. Andererseits handelt es sich darum, daß gegenüber der zunehmenden pädagogischen Reaktion in Deutschland die Kräfte der freien Erziehung sich zusammenfinden“ (WENIGER an BÄUERLE, 19.7.1930: SUBG Weniger 3:7,1).

Mit „Gruppen, die in ihrem eigenen Lande am Rande stehen“, meinte er vor allem den Kreis um ROTTEN.

Bei der Vorbereitung auf diese Zusammenkunft trat WENIGER nicht in den Vordergrund. Er beauftragte WOLFGANG PFLEIDERER, eine der Hauptpersonen des Hohenrodter Bundes, mit dem Vorsitz der Zusammenkunft, und bat ihn darum, die Einladung zu der „von Frau Dr. E. Rotten, Dr. Wommelsdorff und Prof. Dr. Weniger vorgeschlagenen pädagogischen Begegnung“ auszusprechen. Am 7. und 8. März 1931 fand die Zusammenkunft in Marktbreit statt. Daran nahmen 17 Personen teil, davon sechs aus der Deutschen Mittelstelle, sechs aus Hamburger Bezirksgruppe und fünf aus dem Hohenrodter Bund. Weil NOHL und FLITNER abwesend waren, ist die Bezeichnung NOHL-Kreis nicht im Protokoll zu finden, WENIGER ist als Mitglied des Hohenrodter

7 Noch vor der Zusammenkunft stellte WENIGER eine Liste vom ROTTEN-Kreis und den Hamburgern zusammen und schickte sie an NOHL. Nach dieser „Liste der Leute, die ganz lustig aussieht“ (NOHL an WENIGER, 7.7.1930: SUBG Weniger 1:624), gehören zum ROTTEN-Kreis MARTIN BUBER, PAUL GEHEEB, PAUL OESTREICH, WILHELM PAULSEN, LEO WEISMANTEL usw., zu den Hamburgern JULIUS GEBHARD, CARL GÖTZE, WILLIAM LOTTIG, OTTO WOMMELSDORFF, KURT ZEIDLER usw.

Bundes registriert (Protokoll von HERRIGEL, 9.3.1931: GStA C.-H. Becker 8223).

Die Aussprache wurde durch ein Referat WENIGERS eingeleitet, in dem er mit dem Begriff der ‚pädagogischen Autonomie‘ Richtlinien für die künftige Arbeit der Deutschen Sektion andeutete, und gleichzeitig damit an dem bisherigen Verhalten ROTTENS Kritik übte. Ihm sei ein Bedenken gekommen, dass die Deutsche Sektion zumindest den Anschein erwecke, eine bestimmte weltanschaulich-politische Richtung zu vertreten, nämlich den Pazifismus, und damit gegen das Prinzip der pädagogischen Autonomie zu verstoßen (ebd.). Nach WENIGERS Auffassung führe jeder weltanschauliche und politische Radikalismus zur Sektenbildung. Die autonome Pädagogik lehne eine solche Isolierung ab und bejahe den Kompromiss, zumal in der Gegenwart, wo es nicht mehr darum gehe, in insularer Abgeschlossenheit eine reine Erziehung zu verwirklichen, sondern in breiter Front alle echte pädagogische Gesinnung zu sammeln. Der Pädagoge solle seine Kraft und seine Richtungssicherheit nicht aus einer weltanschaulichen Einstellung, einem Ideal, einer Konfession schöpfen, sondern aus der „Echtheit seines pädagogischen Wollens“. WENIGER betonte mit dem Begriff der pädagogischen Autonomie, dass es ein erzieherisch richtiges Handeln gebe, das keiner Rechtfertigung durch eine Weltanschauung bedürfe und auch in einer solchen nicht begründet werden könne (Protokoll von GEBHARD, 12.3.1931: GStA C.-H. Becker 8223).

Anschließend an das Referat WENIGERS wurde über die praktische Vorbereitung der Weltkonferenz in Nizza gesprochen. WENIGER betonte die Notwendigkeit einer den gesellschaftlichen Realitäten entsprechenden Vertretung Deutschlands auf der Konferenz und schlug vor, einen vorbereitenden Rat einzusetzen. Es wurde beschlossen, den früheren Kultusminister CARL-HEINRICH BECKER zu bitten, den Vorsitz des Rates zu übernehmen. Danach besprach man sich darüber, wer als Mitglied des Rates geeignet sei.

4.2 Die Einsetzung des vorbereitenden Rates

BECKER zögerte anfangs, an der Weltbundarbeit mitzuwirken. Er meinte, dass er seine Beteiligung an dem 6. Weltkonferenz davon abhängig machen müsse, ob die führenden Pädagogen Deutschlands ebenfalls daran mitwirkten oder nicht. Er schlug die Einladung zur Zusammenkunft in Marktbreit aus, „da es nicht meine Aufgabe sein kann, die Reorganisation der deutschen Gruppe herbeizuführen“ (C.-H. BECKER an GEHEEB, 5.3.1931: GStA C.-H. Becker 378). Als er nach der Zusammenkunft in Marktbreit gebeten wurde, den Vorsitz des Rates zu übernehmen, hat er „mit Prof. Weniger und Ministerialrat

Becker (Heinrich, TW) die Angelegenheit durchgesprochen“ und sich bereit erklärt (C.-H. BECKER an GEBHARD, 8.4.1931: GStA C.-H. Becker 5019).

Auf Grund einer Initiative von C.-H. BECKER fand dann auch die erste Sitzung des vorbereitenden Rates am 20. Juni 1931 in Berlin statt. Auf dieser Sitzung wurden folgende 15 Pädagogen zu Mitgliedern des Rates ernannt (Protokoll: SUBG Weniger 3:7,2): CARL-HEINRICH BECKER (Vorsitzender), ROBERT ULICH (stellvertretender Vorsitzender), HEINRICH BECKER (Schriftführer), GERTRUD BÄUMER, ALOYS FISCHER, GEORG KERSCHENSTEINER⁸, ERNST MÜLLER, HERMAN NOHL, MARTHA SCHMIDT, FRIEDRICH SCHNEIDER, PETER SCHRÖTELER, EDUARD SPRANGER, HEINRICH WEINSTOCK, ERICH WENIGER, OTTO WOMMELSDORFF. An der Sitzung nahmen nicht teil: NOHL und SCHMIDT, die sich entschuldigt hatten, KERSCHENSTEINER und SCHNEIDER, die erst auf ihr hinzu gewählt wurden, sowie SPRANGER, der im Anschluss Mitglied wurde.

Zu Beginn der Sitzung bekräftigte C.-H. BECKER den Willen zur Zusammenführung der deutschen Reformpädagogik.

„Bisher hätte sich an dem Weltbunde von deutscher Seite nur ein beschränkter Teil der Pädagogik beteiligt. Es sollte jedoch alles zusammengefasst werden, was den Willen zur Erneuerung der Erziehung hätte, ohne Rücksicht auf politische oder konfessionelle Haltung“ (ebd.).

Danach wurde bestätigt, dass der Rat seinem Charakter nach dazu da sei, die Deutsche Sektion und das Zentralkomitee in London bei der Auswahl der deutschen Konferenzvertreter zu beraten, dass der Rat keine repräsentative Angelegenheit darstelle, sondern ein überparteilich arbeitendes Beratungsgremium, da die Mitglieder nicht als Vertreter von Organisationen oder amtlichen Stellen, sondern nur als an der Pädagogik interessierte Einzelpersonen ausgewählt wurden.

Anschließend hielt WENIGER das Hauptreferat, in dem er betonte, dass auf der Weltkonferenz nicht die Fragestellung einer bestimmten Nation den Sieg davontragen dürfe, wie z.B. in Helsingör die angelsächsische, und dass unter dem Gesamthema der Nizzaer Weltkonferenz ‚Der soziale Wandel und die Erziehung‘ auch die deutschen Interessen wirksam werden müssten. Auf Grund seiner Vorschläge wurden Hauptvorträge und Themenvorschläge aus Deutschland diskutiert und dann über Personalfragen gesprochen (ebd.).

8 WENIGER hoffte, dass „Georg Kerschensteiners Name bei den Einladungen zum Weltbund vielleicht von symbolischer Bedeutung sein könnte“ (WENIGER an C.-H. BECKER, 10.7.1931: GStA C.-H. Becker 5019).

Zur Arbeitsteilung zwischen C.-H. BECKER und WENIGER schlug dieser nach der Sitzung vor, dass er zunächst zu den dem Rat aufgegebenen Fragen keine Stellung nehmen werde, auch nicht zu den Personalvorschlägen und zu den Themen im Einzelnen, dass er aber zur Begutachtung bereit sei, wenn C.-H. BECKER ihm die eingegangenen Personal- und Sachvorschläge zu diesem Zwecke überlassen würde (WENIGER an C.-H. BECKER, 1.7.1931: GStA C.-H. Becker 5019).

5 Schwierigkeiten der Bildung eines ‚grossen Konflux‘

C.-H. BECKER wurde neben PERCY NANN (Universität London) zum Vizepräsident der Nizzaer Weltkonferenz ernannt, Präsident war PAUL LANGEVIN (Collège de France). C.-H. BECKER, der nach den geschilderten Vorgängen als Repräsentant der Deutschen Sektion an der Konferenz teilnehmen musste, versuchte als Vorsitzender des vorbereitenden Rates, Pädagogen für Referate auf der Konferenz zu gewinnen und ihnen Reisebeihilfen zu verschaffen. Insofern gelang WENIGERS Plan, mit Hilfe der Anziehungskraft und des Ansehens von C.-H. BECKER verschiedene Kräfte der deutschen Reformpädagogik zusammenzuführen. Aber als die Weltkonferenz kurz bevorstand, traten doch noch Probleme auf. Es ging vor allem um zwei Punkte:

Das erste Problem wurde auf der Vorstandssitzung der Deutschen Sektion am 1. April 1932 in Altona deutlich. Es bestand darin, dass man zwar durch die Heranziehung der ‚Prominenten‘ zum vorbereitenden Rat die deutsche Pädagogik besser zu repräsentieren vermochte, damit aber den eigentlichen Trägern der Weltbundarbeit das Wirkungsfeld stark einengte. Die ‚Prominenten‘ gaben dem Weltbund einen anderen Charakter. Dieser machte den ursprünglichen Mitgliedern die Beteiligung innerlich unmöglich (Protokoll der Vorstandssitzung: SUBG Weniger 3:11).

Das zweite Problem lag darin, dass trotz der Initiative von C.-H. BECKER die Auswahl der deutschen Konferenzvertreter nur mühsam vorankam. Interessant ist der Briefwechsel WENIGERS mit C.-H. BECKER im Juni des Jahres 1932, der diese Probleme und die Auffassung beider gut zeigt. C.-H. BECKER teilte WENIGER in seinem Brief vom 7. Juni mit, dass er noch nicht genügend deutsche Vertreter zusammenbringen konnte.

„Die deutsche Beteiligung auf dem Nizzaer Kongress scheint mir allerdings sehr dürftig zu werden. Es hagelt von Absagen und ohne Subvention geht keiner“ (C.-H. BECKER an WENIGER, 7.6.1932: GStA C.-H. Becker 5035).

WENIGER antwortete verzagt:

„Die Schrumpfung des Kongresses durch die vielen Absagen scheint mir doch sehr bedenklich. Es gibt ein Mindestmass, unter das die deutsche Vertretung eigentlich nicht heruntergehen sollte, und das scheint mir bald erreicht“ (WENIGER an C.-H. BECKER, 14.6.1932: GStA C.-H. Becker 5035).

C.-H. BECKER schrieb anspornend zurück:

„Ich finde Ihren Brief reichlich pessimistisch. Dass in Nizza von deutscher Seite kein grosser Konflux von tutti quanti stattfindet, scheint mir kein Nachteil. ... Die zehn bis zwölf Leute, die wir schicken können, stellen eine bessere Vertretung Deutschlands dar, als eine neue germanische Völkerwanderung von Pädagogen nach der Côte d'Azur. Das kleine Häuflein Deutscher wird doch nicht nur unter sich tagen, sondern wir werden eine Fülle von fremden Leuten kennen lernen, und ich kann Ihnen auch aus Erfahrung versichern, dass es wirklich sehr gut ist, in diesen Zeiten einmal Deutschland von aussen zu sehen. Also, lieber Freund, stellen Sie das weibliche Element in sich etwas zurück und bleiben Sie mir ein treuer Mitkämpfer“ (C.-H. BECKER an WENIGER, 21.6.1932: SUBG Weniger 3:11).

An der 6. Weltkonferenz in Nizza, 29. Juli bis 12. August 1932, nahmen etwa 1.500 Menschen aus 52 Ländern teil (WILKER 1932).⁹ Aber WENIGER liess sich nicht sehen.¹⁰ Obwohl er ein Referat über die Lehrerausbildung halten sollte und zunächst sogar bereit war, im Notfall auf eigene Kosten zu kommen (WENIGER an C.-H. BECKER, 27.4.1932: GStA C.-H. Becker 5035), teilte er mit seinem Brief vom 8. Juli kurz vor der Konferenz C.-H. BECKER, ROTTEN und RAWSON mit, dass er wegen Krankheit auf die Konferenz verzichten müsse. Seinen Worten ist zu vertrauen, wenn man die auf ihm lastenden Arbeiten und die ihn zusätzlich beschwerenden Sorgen in der ersten Hälfte des Jahres 1932 in Betracht zieht: Auflösung der Pädagogischen Akademie Altona im März durch ihn als Direktor, Versetzung als Direktor an die Pädagogischen Akademie Frankfurt a.M., dazu ein böser Rückfall in der eigenen Krankheit und die Notoperation seiner Frau ELISABETH. Der Verzicht auf Teilnahme an der Konferenz war für WENIGER „schmerzlich und auch ein wenig peinlich“, „nachdem ich mich für die Vorbereitung so mitverantwortlich gemacht habe“ (WENIGER an ROTTEN, 8.7.1932: SUBG Weniger 3:11),

9 Die Zahl der deutschen Teilnehmer, die sich über die Deutsche Mittelstelle angemeldet haben, betrug 58. Die Deutsche Sektion hatte im April 1932 etwa 250 Mitglieder.

10 Von den Mitgliedern des Rates waren ausser WENIGER auch NOHL, SPRANGER und KERSCHENSTEINER abwesend, der im Januar 1932 gestorben war. FLITNER, von dem ein Referat auf der Weltkonferenz erwartet wurde, sagte ebenfalls im letzten Augenblick ab.

aber es ließ sich nicht ändern.¹¹ GEBHARD, der mit WENIGER bis zu dem Zeitpunkt zusammengearbeitet hatte, bekam die Nachricht von der Abwesenheit WENIGERS, und teilte sein tiefes Bedauern mit:

„Inzwischen höre ich leider, daß Ihre eigene Gesundheit angegriffen ist, und daß Sie nicht nach Nizza kommen können. Das ist bedauerlich, nicht nur wegen der Tagung selbst, sondern auch wegen der dann folgenden deutschen Arbeit“ (GEBHARD an WENIGER, 22.7.1932: SUBG Weniger 3:11).

6 Letzte Arbeiten als Vorsitzender

Über das Ergebnis der Nizzaer Weltkonferenz schrieb C.-H. BECKER einerseits an WENIGER:

„Ich glaube, der Kongress war wohl gelungen und auch die deutsche Vertretung konnte sich sehen lassen“, und die „viele Arbeit, die ich davon hatte und die Anstrengungen der Nizzaer Tage haben sich doch wohl gelohnt“ (C.-H. BECKER an WENIGER, 5.9.1932: GStA C.-H. Becker 5035),

andererseits berichtete GEBHARD:

„Wie immer, so hat auch in der Tagung von Nizza der tatsächliche Verlauf nicht völlig das Ziel erreicht, das wir uns vorher gesteckt hatten. Die Form des ‘Pädagogischen Jahrmarkts’ mit ihrem Vielerlei, dem die Vertiefung fehlt, ist noch keineswegs überwunden. Bedauerlich war, daß gerade solche deutschen Mitarbeiter fehlten, von denen wir eine Vertiefung hätten erwarten können“ (GEBHARD an WENIGER, 19.8.1932: SUBG Weniger 3:11).

WENIGER, der auf die Zusammenführung der Kräfte der deutschen Reformpädagogik abgezielt hatte, teilte wohl eher die Auffassung GEBHARDS. Aber er zog seine Hand deshalb noch nicht von der Weltbundarbeit zurück. Im Gegenteil: er versuchte aus den „positiven und negativen Erfahrungen von Nizza und von den Ratssitzungen“ das zukünftige Programm der Deutschen Sektion abzuleiten (WENIGER an ROTTEN, 21.11.1932: SUBG Weniger 3:11). Als die Geschäftsführung der Deutschen Sektion mit Abschluss des Jahres 1932 von

11 WENIGER ersuchte zuerst ADOLF REICHWEIN (Pädagogischen Akademie Halle) darum, an seiner Statt in Nizza ein Referat zu halten und C.-H. BECKER zu assistieren (WENIGER an REICHWEIN, 19.7.1932: SUBG Weniger 3:5,116). Nach der Absage REICHWEINS wurde bestimmt, dass GERHARD PFAHLER, WENIGERS Kollege an den Pädagogischen Akademien Altona und Frankfurt a.M., nach Nizza reisen sollte.

Hamburg nach Dresden verlegt wurde¹² und ROBERT ULICH GEBHARD im Amt des Geschäftsführers nachfolgte, behielt WENIGER das Amt des Vorsitzenden bei. Er versuchte, eng mit KARL WILKER zusammenzuarbeiten und in Frankfurt a.M. wieder einen eigenen Kreis zu bilden (WENIGER an GEBHARD, 21.11.1932: SUBG Weniger 3:11). Anfang Februar 1933 besuchte er ULICH und ROTTEN in Dresden, um die weitere Arbeit der Deutschen Sektion durchzusprechen. Dabei handelte es sich, erstens und vor allem, darum, möglichst bald nach den Neuwahlen im März an die Mitglieder und Freunde der Deutschen Sektion ein Rundschreiben auszusenden, in dem die Aufgaben in der ‚gegenwärtigen Situation‘ umrissen werden sollten, sowie, zweitens, für die Zeitschrift „Das Werdende Zeitalter“, deren Erscheinen wegen finanzieller Schwierigkeiten mit dem Juli/August-Heft des Jahres 1932 eingestellt worden war, einen neuen Verlag zu finden (ROTTEN an GEBHARD, 11.2.1933: SUBG Weniger 3:11).

Aber nach der Machteinsetzung ADOLF HITLERS war man in Deutschland nicht in der Lage, die weitere Arbeit des *Weltbundes* fortzusetzen (RÖHRS 1995, S. 23). Eine der letzten Schriften, die WENIGER als Vorsitzender der Deutschen Sektion abfasste, war ein Entwurf zum erwähnten Rundschreiben. Darin brachte er in gleichsam militärischer Sprache, also sehr entschlossen, seinen Willen zum Ausdruck, dass die Deutsche Sektion und „Das Werdende Zeitalter“ ein Kern des Widerstandes gegen das Naziregime werden sollten:

„Heute kommt so sehr viel darauf an, dass die Verbindung zwischen den Teilen, die in pädagogischer Verantwortung und ergriffen von dem Geiste der Erneuerungsbewegung weiter arbeiten wollen, nicht abreißt, dass die Menschen nicht müde werden und nicht ausserpädagogischen Mächten resigniert anheim fallen. Bedingung ist freilich auch da, dass Unhaltbares aufgegeben, dass die Bescheidung auf das Mögliche geführt wird, die nicht gleichzusetzen ist mit Reaktion und Ermüdung. Bedingung ist ferner, dass Fronten, die einer vergangenen Geisteslage angehören, nicht mehr künstlich gehalten werden. Eine fortwährende gemeinsame Besinnung über alle diese Aufgaben ist nötig, und dazu erweist sich, wie mir scheint, die Existenz einer Deutschen Gruppe und einer Zeitschrift als dringend erforderlich“ (Entwurf von WENIGER: SUBG Weniger 3:11).

Im Mai 1933 wurde WENIGER, als der SPD nahe stehend, beurlaubt und im September 1933 aus dem Amt des Direktors der Pädagogischen Akademie

12 GEBHARD machte den Verlegungsvorschlag deshalb, weil die Verteilung der geschäftsführenden Vorstandsmitglieder auf drei Orte – Frankfurt a.M. (WENIGER), Dresden (ROTTEN, ULICH) und Hamburg (GEBHARD) – und die örtliche Trennung der Geschäftsführung von der Deutschen Mittelstelle sich für die Arbeiten des Vorstandes der Deutschen Sektion als sehr erschwerend erwiesen hatte.

Frankfurt a.M. entlassen. Auf der 7. Weltkonferenz des *Weltbundes* in Cheltenham (England) 1936, deren Gesamtthema „Erziehung und eine freie Gesellschaft“ lautete, finden sich trotz offizieller Einladungen keine Teilnehmer aus Deutschland und Italien (Tagebuch 1953). Und in der Liste des Vorstandes der nach dem Zweiten Weltkrieg neu gegründeten Deutschen Sektion, zu deren Vorsitzenden FRANZ HILKER gewählt worden war, ist der Name WENIGERS nicht mehr zu finden.

Quellen und Literatur

Unveröffentlichte Quellen

SUBG (Niedersächsische Staats- und Universitätsbibliothek Göttingen, Abteilung für Handschriften und seltene Drucke):

Cod. Ms. E. Weniger 1:238, 1:624, 1:657, 1:690, 1:734, 3:5,116, 3:5,160, 3:7,1-11, 3:11.

Cod. Ms. H. Nohl 457, 591, 793.

GStA (Geheimes Staatsarchiv Preußischer Kulturbesitz):

VI.HA NI C.-H. Becker Nr.378, 3425, 3598, 4855, 5019, 5035, 8175, 8179, 8219, 8223, 8240, 8241, 8244, 8246, 8252, 8333, 8356.

StAH (Staatsarchiv Hamburg):

361-2 V Oberschulbehörde V, Nr. 874b, 874c.

AEH (Archiv der Ecole d'Humanité):

Korrespondenz zwischen P. Geheeb und C.-H. Becker.

Korrespondenz zwischen P. Geheeb und B. Ensor.

Korrespondenz zwischen P. Geheeb und H. Nohl.

Veröffentlichte Quellen

GEBHARD, J.: Weltbund für Erneuerung der Erziehung. Deutsche Sektion. Bezirksgruppe Norden. Sitz Hamburg. In: *Das Werdende Zeitalter* 9 (1930), S. 196.

DERS.: Besprechung der Deutschen Sektion des Weltbundes für Erneuerung der Erziehung mit dem Hohenrodter Bund in Marktbreit am 7. u. 8. März 1931. In: *Das Werdende Zeitalter* 10 (1931), S. 240–241 (a).

DERS.: Weltbund für Erneuerung der Erziehung. Deutsche Sektion. Das Deutsche Zwischentreffen in Dortmund. In: *Das Werdende Zeitalter* 10 (1931), S. 552 (b).

- MUCHOW, M.: Sitzung des Weltbundes für Erneuerung der Erziehung. In: Zeitschrift für pädagogische Psychologie 33 (1932), S. 37–39.
- RIETZ, R.: Die 5. Konferenz der New Education Fellowship in Helsingör. In: Die Neue Erziehung 11 (1929), S. 805–810.
- ROTTEN, E.: Unsere Weltkonferenz für Erneuerung der Erziehung in Helsingör. In: Das Werdende Zeitalter 8 (1929), S. 399–401.
- Tagebuch des Weltbundes für Erneuerung der Erziehung 1920–1953. Sonderdruck der Deutschen Sektion im Weltbund für Erneuerung der Erziehung. Wiesbaden 1953.
- WENIGER, E.: Neue Erziehung und philosophische Bewegung in Deutschland. In: Die Volksschule 25 (1929) 13, S. 536–540.
- DERS.: New Education and the Philosophical Movement in Germany. In: BOYD, W. (Ed.): Toward a new Education. A Record and Synthesis of the Discussions on the New Psychology and the Curriculum at the Fifth World Conference of the New Education Fellowship held at Elsinor, Denmark, in August 1929. New York/London 1930, p. 467–468 (a).
- DERS.: Die Theorie der Bildungsinhalte. In: NOHL, H./PALLAT, L. (Hrsg.): Handbuch der Pädagogik. Bd. 3. Langensalza/Berlin/Leipzig 1930, S. 1–55 (b).
- DERS.: Kulturkritik, Schulreform und politische Erneuerung. In: MÜLLER, O. (Hrsg.): Krisis. Ein politisches Manifest. Weimar 1932, S. 264–276.
- WILKER, K.: Weltbund für Erneuerung der Erziehung. Bemerkung zu seiner VI. Weltkonferenz. In: Zentralblatt für Jugendrecht und Jugendwohlfahrt 24 (1932) 6, S. 215–219.
- WOMMELSDORFF, O.: Weltbund für Erneuerung der Erziehung. Regionale Gruppe Niederelbe. In: Das Werdende Zeitalter 9 (1930), S. 143.
- DERS.: Nachrichten. Der soziale Wandel und die Erziehung. Sechster internationaler Kongreß des Weltbundes für Erneuerung der Erziehung. Nizza, 29. Juli bis 11. August 1932. In: Die Erziehung 8 (1933), S. 76–77.

Literatur

- BEUTLER, K.: Erich Weniger – Reformpädagoge und Militärtheoretiker. In: Pädagogik und Schulalltag 46 (1991), S. 280–290.
- DAHMER, I./KLAFKI, W. (Hrsg.): Geisteswissenschaftliche Pädagogik am Ausgang ihrer Epoche – Erich Weniger. Weinheim/Berlin 1968.
- HAUBFLEISCH, D./LINK, J.-W.: Das Werdende Zeitalter (Internationale Erziehungs-Rundschau). Register sämtlicher Aufsätze und Rezensionen einer reformpädagogischen Zeitschrift in der Weimarer Republik. Oer-Erkenschwick 1994.

- HAUBFLEISCH, D.: Elisabeth Rotten (1882–1964) – eine (fast) vergessene Reformpädagogin. In: HANSEN-SCHABERG, I. (Hrsg.): „etwas erzählen“. Die lebensgeschichtliche Dimension in der Pädagogik. Baltmannsweiler 1997, S. 114–131.
- HELMCHEN, J.: Die Internationalität der Reformpädagogik. Vom Schlagwort zur historisch-vergleichenden Forschung. Oldenburg 1987.
- HOFFMANN, D./NEUMANN, K. (Hrsg.): Bildung und Soldatentum. Die Militärpädagogik Erich Wenigers und die Tradition der Erziehung zum Kriege. Weinheim 1992.
- DIES. (Hrsg.): Tradition und Transformation der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik. Zur Re-Vision der Weniger-Gedenkschrift. Weinheim 1993.
- LEHBERGER, R./DE LORENT, H.-P. (Hrsg.): Nationale und internationale Verbindungen der Versuchs- und Reformschulen in der Weimarer Republik. Hamburg 1993.
- NEUMANN, K. (Hrsg.): Erich Weniger – Leben und Werk. Göttingen 1987.
- OELKERS, J.: Reformpädagogik. Eine kritische Dogmengeschichte. 3. Aufl., Weinheim/München 1996.
- RÖHRS, H.: Internationale pädagogische Vereinigungen. In: Lexikon der Pädagogik. Bd. 2. Freiburg/Basel/Wien 1970, S. 310–311.
- DERS.: Der „Weltbund für Erneuerung der Erziehung“ – ein Forum für die Entfaltung der Reformpädagogik. In: Bildung und Erziehung 44 (1991), S. 223–225.
- DERS.: Der Weltbund für Erneuerung der Erziehung. Wirkungsgeschichte und Zukunftsperspektiven. Weinheim 1995.
- DERS.: Gründung und Gestaltung der „Deutschen Sektion“ des „Weltbundes für Erneuerung der Erziehung“ (1921 bis 1931) – Ein bildungspolitisch bedeutungsvolles Kapitel der internationalen Reformpädagogik. In: KODRON, C./KOPP, B. v./LAUTERBACH, U./SCHÄFER, U./SCHMIDT, G. (Hrsg.): Vergleichende Erziehungswissenschaft. Herausforderung – Vermittlung – Praxis. Festschrift für Wolfgang Mitter zum 70. Geburtstag. Bd. 2. Frankfurt a.M. 1997, S. 688–706 (a).
- DERS.: Erinnerungen und Erfahrungen – Perspektiven für die Zukunft. Weinheim 1997 (b).

Adresse des Autors:
Takanobu Watanabe
Hyogo University of Teacher Education
942-1 Shimokume, Yashiro-cho, Kato-gun,
Hyogo, 673-1494, JAPAN
E-Mail: watataka@edu.hyogo-u.ac.jp

Erzieher und Zöglinge oder „Schließer“ und „Fälle“?

Zum Verhältnis von Gefangenen und Personal in den Jugendstrafanstalten des „Dritten Reiches“

1 Zur Rekonstruktion der Vollzugspraxis in den Jugendstrafanstalten des „Dritten Reiches“

Wer sich mit den normativen Vorgaben zum Jugendstrafvollzug befasst, stößt sehr bald auf den Erziehungsgedanken. Jugendstrafvollzug sollte – und soll nach wie vor – Erziehungsstrafvollzug sein. Dies gilt auch für die Zeit des „Dritten Reiches“. Daran ändert selbst die Tatsache nichts, dass nach 1933 eine Ausdeutung des Erziehungsbegriffs im Sinne der nationalsozialistischen Ideologie stattfand und dem Erziehungsgedanken ein zweites Leitprinzip an die Seite gestellt wurde: das „Ausleseprinzip“.

Unternimmt man den Versuch, *Vollzugspraxis* zu rekonstruieren, dann stellt man fest, dass sie eine spezifische Eigendynamik aufweist. Vollzugspraxis war zwar an rechtliche Vorgaben gebunden und erhielt aus den Expertendiskussionen wesentliche Impulse; darüber hinaus unterlag sie jedoch vielfältigen anderen Bedingungen. Der Gefängnisalltag während der NS-Zeit wurde stark beeinflusst von den politischen und wirtschaftlichen Entwicklungen in den Vorkriegs- und Kriegsjahren, etwa indem die Gefangenenarbeit in den Dienst der Kriegswirtschaft gestellt wurde und alle anderen Bereiche des Strafvollzugs dahinter zurückzutreten hatten. Außerdem hatte sich die Umsetzung rechtlicher Vorgaben, also auch die Realisierung der nationalsozialistischen Jugendstrafvollzugsreform, in die Strukturen der „totalen Institution“ (GOFFMAN 1973) Jugendgefängnis einzupassen. In dieser totalen Institution wurde vieles nach bürokratischen Gesichtspunkten oder auch nach pragmatischen Erwägungen entschieden. Ideologische Prämissen und erzieherische

Absichten spielten entgegen aller anders lautenden Vorgaben oftmals eine nachgeordnete Rolle.¹

Dieses Problem – das Auseinanderfallen von erzieherischem Anspruch und erzieherischer Praxis im Jugendstrafvollzug – soll im Folgenden näher betrachtet werden. Hierfür wird aus dem breiten Spektrum der den Alltag im Jugendgefängnis prägenden Bereiche das für die Erziehungsarbeit als grundlegend anzusehende *Verhältnis von Personal und Gefangenen* herausgegriffen. Untersucht wird dieses Thema in erster Linie am Beispiel der Jugendstrafanstalt Wittlich – Preußens ältestem Jugendgefängnis.

Die Beziehungen zwischen dem Personal und den Gefangenen lassen sich freilich nur schwer rekonstruieren – jedenfalls wenn es über normative Vorgaben hinaus um gelebte Praxis geht. Dies gilt auch für die Frage, wie sich ein erzieherischer Umgang des Personals mit den Gefangenen im Gefängnisalltag darstellte. Schließlich wurden der alltägliche Umgang, die Kommunikationsformen und -inhalte u.ä. kaum jemals aktenkundig. Zudem gibt es nicht *den* Alltag, nicht *die* Gefängnisse und *die* Gefangenen und auch nicht *das* Personal. Vielmehr sind hier zeitliche, lokale und geschlechtsbezogene Differenzierungen ebenso zu berücksichtigen wie die Tatsache, dass es immer Individuen sind, die in konkreten Situationen mit jeweils situationsspezifischen Handlungsspielräumen agieren.

Einer systematischen Bearbeitung des Themas steht vor allem ein Quellenproblem entgegen: Befasst man sich mit der *Sichtweise, die das Personal von den Häftlingen ausgebildet hatte*, so stellt sich das oben erwähnte Problem, dass diese Auffassungen nur selten aktenkundig wurden. Einzig in den Personalakten der Häftlinge bzw. in den darin enthaltenen Gutachten und Stellungnahmen zu Gnadengesuchen u.ä. finden sich entsprechende Äußerungen. Die Bediensteten, die sich in den Personalakten über die Insassen äußerten, sind aber in aller Regel jene, die sich in leitenden Positionen befanden. Aufsichtsbeamte kamen darin fast nie zu Wort. Somit lassen sich auch mit Hilfe der Personalakten nur die Eindrücke und Ansichten eines kleinen, wenn auch entscheidungsmächtigen Teils des Vollzugspersonals erschließen. Hinzu kommt, dass die Häftlingsakten des Wittlicher Jugendgefängnisses, auf die

1 Für die Untersuchung des Jugendstrafvollzugs im „Dritten Reich“ liefern sowohl GOFFMANS Analyse totaler Institutionen als auch BAUMANS „Dialektik der Ordnung“, in der die besondere Problematik der bürokratischen Verwaltung von Häftlingen herausgearbeitet wird, sowie LÜDTKES Arbeiten über das Agieren von Funktionseleiten im Nationalsozialismus wichtige Hinweise und Anregungen. Zur Erforschung des Jugendstrafvollzugs während der NS-Zeit, insbesondere der Vollzugspraxis, vgl. GÖTTE 2003.

sich die folgenden Ausführungen wesentlich stützen, nicht systematisch, sondern lediglich exemplarisch untersucht werden konnten, da diese Akten aus personenschutzrechtlichen Gründen mit Sperrfristen versehen sind.

Will man – umgekehrt – etwas über die *Sichtweise der jungen Häftlinge über das Personal* erfahren, so ist man auf subjektive Zeugnisse angewiesen (z.B. Lebenserinnerungen, Briefe, Tagebuchaufzeichnungen). Die im Folgenden verwendeten acht Interviews lassen allerdings nur begrenzte Aussagen zu, denn die Zeitzeugen verbüßten zwar alle während der NS-Zeit eine Jugendstrafe, hier aber zu völlig unterschiedlichen Zeitpunkten und noch dazu in verschiedenen Gefängnissen. Folglich sind hier keine Ergebnisse über ein konkretes Gefängnis und ebenso wenig über den Jugendstrafvollzug zu einem bestimmten Zeitpunkt oder in einem bestimmten Zeitraum (z.B. Kriegszeit, oder in der Etablierungsphase des NS-Staates) zu erwarten. Und dennoch – die Aussagen der Zeitzeugen geben wichtige Hinweise, wie sich das Verhältnis zwischen Häftlingen und Personal gestaltet haben könnte.²

2 Leitprinzipien des Jugendstrafvollzugs im „Dritten Reich“: „Erziehung“ und „Auslese“

Die gesetzliche Festschreibung eines gesonderten Umgangs mit Jugendkriminalität, der sich von der Reaktion auf die Kriminalität von Erwachsenen unterscheiden und den spezifischen Problemlagen des Jugendalters Rechnung tragen sollte, hatte in umfassender Form erstmals mit dem Jugendgerichtsgesetz von 1923 (JGG 1923) stattgefunden.³ Auch im Hinblick auf den Jugendstrafvollzug schrieb das JGG wesentliche Grundsätze fest, nämlich die Trennung der jugendlichen von den erwachsenen Gefangenen sowie die erzieherische Ausrichtung des Jugendstrafvollzugs: „Der Strafvollzug gegen einen Jugendlichen ist so zu bewirken, dass seine Erziehung gefördert wird.“ (§ 16 JGG 1923) Allerdings enthielt das JGG von 1923 keine näheren Bestimmungen darüber, was inhaltlich unter Erziehung zu verstehen, noch darüber, was das Ziel der Erziehung sei. So hatte sich mit dem JGG von 1923 Erziehung

2 Alle in den Aktenbeständen auftauchenden Namen von Gefangenen wurden anonymisiert, d.h. durch frei erfundene Namen ersetzt. Ebenso wurde mit den Namen der Interviewpartnerinnen und -partner verfahren. Die Interviews wurden im Rahmen meiner Dissertation geführt (GÖTTE 2003).

3 Zum JGG 1923 vgl. WOLFF 1986, S. 137 ff.; WOLFF/DÖRNER 1990; DÖRNER 1991, S. 70 ff.

als Leitbegriff des Jugendstrafvollzugs etabliert, ohne dass der Erziehungsbegriff näher definiert worden wäre. Auch die ebenfalls aus dem Jahr 1923 stammenden „Grundsätze für den Vollzug von Freiheitsstrafen“ (GS 1923) brachten in dieser Hinsicht keinen nennenswerten Fortschritt. Sie enthielten lediglich 17 Paragraphen zum Jugendstrafvollzug und waren damit weit davon entfernt, dem Jugendstrafvollzug eine dezidierte Programmatik zu verleihen. Und in der Praxis des Jugendstrafvollzugs war trotz neuer Begrifflichkeiten vieles beim Alten geblieben, war „das alte Verwahrvollzugssystem ... nicht grundlegend reformiert worden“ (DÖRNER 1991, S. 150). Daran hatte auch der Einfluss der Reformpädagogik letztlich nichts ändern können. Außerdem gab es neben dem seit 1912 in Betrieb befindlichen Jugendgefängnis in Wittlich im Jahre 1928 lediglich vier weitere Jugendgefängnisse. Dies waren Niederschönenfeld in Bayern, Eisenach in Thüringen, Hahnöfersand in Hamburg und ein Jugendgefängnis in Schlesien, das allerdings nur kurze Zeit bestand (CORNEL 1984, S. 104).

An einem spezifischen Umgang mit der Kriminalität von Jugendlichen hielt auch der Nationalsozialismus fest. Dementsprechend wollte man weder das Jugendgerichtsgesetz von 1923 noch den Jugendstrafvollzug abschaffen; beide sollten aber reformiert werden.⁴ Die Reform des Jugendstrafvollzugs in den Jahren nach 1933 ist von dem Bestreben geleitet, ihn endlich als „jugendgemäß“ zu profilieren. Schließlich beruhte er immer noch auf den gerade einmal 17 Paragraphen umfassenden Vorgaben der Grundsätze von 1923. Weil die Regelung des Jugendstrafvollzugs einerseits also dringend erforderlich schien, die Verabschiedung eines Strafvollzugsgesetzes andererseits nicht in Sicht war, entschloss sich das Reichsjustizministerium, die Vorschriften über den Jugendstrafvollzug in Form einer Amtlichen Verfügung zu bündeln und auf dem Verwaltungswege zu erlassen. Die „Amtliche Verfügung über den Jugendstrafvollzug“ (AV 1937) war die erste reichsweit geltende umfassende Regelung für den Jugendstrafvollzug. Sie löste die wenigen Bestimmungen der Grundsätze von 1923 ab und setzte an deren Stelle ein differenziertes Programm, das dem Jugendstrafvollzug erstmals eine deutliche Kontur verlieh.⁵

4 Zur Reform des Jugendgerichtsgesetzes im NS-Staat vgl. WOLFF 1992; zur Reform des Jugendstrafvollzugs im NS-Staat vgl. GÖTTE 2003, S. 102 ff.; DÖRNER 1991, S. 228 ff.

5 Die insgesamt 64 Paragraphen umfassende „Amtliche Verfügung über den Jugendstrafvollzug“ war in zwei Abschnitte unterteilt: Der erste Abschnitt über „Einrichtung und Voraussetzungen des Jugendstrafvollzugs“ (§§ 1–8) enthielt die Einweisungs-, Abschluss- und Versetzungsbestimmungen. Der zweite, wesentlich umfangreichere Abschnitt

Beibehalten wurde in der AV 1937 allerdings der für den Jugendstrafvollzug charakteristische Erziehungsanspruch. Dass weder das JGG von 1923 noch die GS 1923 nähere Bestimmungen zum Erziehungsbegriff enthielten und damit an entscheidender programmatischer Stelle ein Vakuum bestand, ermöglichte es dann aber, bei Aufrechterhaltung der begrifflichen Fassade eine Ausdeutung des Leitbegriffs des Jugendstrafvollzugs im Sinne der nationalsozialistischen Ideologie vorzunehmen. Dies offenbaren z.B. die Formulierungen des § 9:

„(2) Der Jugendstrafvollzug setzt alles daran, die künftige Haltung des jungen Gefangenen entscheidend zu beeinflussen. Der Gefangene soll nicht verloren gegeben werden, sondern auf den rechten Weg zurückgebracht und so gefestigt werden, dass er ein taugliches Glied der Volksgemeinschaft wird. ...

(4) Der junge Gefangene wird im Jugendstrafvollzug mit gerechter Strenge in fester Zucht gehalten; er muss lernen, hart gegen sich selbst zu werden.“ (§ 9 Abs. 2 u. 4 AV 1937)

In dieser wie in anderen nationalsozialistischen Regelungen zum Jugendstrafvollzug bedeutet Erziehung primär Einordnung in die „Volksgemeinschaft“. Der junge Gefangene sollte durch das „Straferlebnis“ innerlich so umgestaltet werden, „dass er die Volksgemeinschaft bejaht und tätig an ihr teilnimmt“ (EICHLER 1939, S. 119).

Im Gegensatz zu den aus der Zeit der Weimarer Republik stammenden Regelungen erscheint damit in den nationalsozialistischen Regelungen Erziehung nicht mehr abstrakt und losgelöst von einer inhaltlichen Zielbestimmung. Der Erziehungsbegriff bekommt jetzt eine Füllung: Erziehung im Jugendstrafrecht und damit auch im Jugendstrafvollzug habe sich, so Reichsjustizminister THIERACK, an den „Grundsätze[n] nationalsozialistischer Jugenderziehung“ zu orientieren (THIERACK 1944, o.S.). Diese Grundsätze nationalsozialistischer Jugenderziehung sind hinlänglich bekannt und sollen deswegen hier nur stichwortartig umrissen werden:

- Anti-Individualismus, Geringschätzung des Individuums, Einordnung des Individuums in die Volksgemeinschaft und Unterordnung unter den Willen der (Staats)Führung; Funktionalisierung und Degradierung der Jugendlichen zum Objekt staatlichen Machtstrebens (kaschiert mit dem Schein der Jugend als eines „Standes im Volk“ mit eigener Dynamik und einem eigenen jugendlichen „Sendungsbewusstsein“); Antisemitismus und (Sozial)

(§§ 9–64) beinhaltete die Vorschriften über die „Durchführung des Jugendstrafvollzugs“: über die Gestaltung der Arbeit, des Unterrichts, der Freizeit usw.

Rassismus; Militarismus und Erziehung als Wehrhaftmachung: „geistige Wehrhaftmachung“ im Sinne der Indoktrination nationalsozialistischer Weltanschauung und „körperliche Wehrhaftmachung“ durch Kampfspiele und Wettkämpfe; Erziehung der Mädchen zu Müttern und Kampfgefähr-tinnen, Erziehung der Jungen zu Soldaten der „inneren und äußeren Front“; Intellektfeindlichkeit, Gesinnungsbildung statt intellektueller Bildung (HERRMANN 1985).

Solcherart nationalsozialistische Erziehungsprinzipien ließen sich mühelos mit jenen preußisch-autoritären „Tugenden“ kombinieren, die der Jugendstrafvollzug schon seit seinem Entstehen im Kaiserreich vermitteln wollte: Fleiß, Sauberkeit, Pünktlichkeit, Disziplin, absoluter Gehorsam. Offenbar wiesen die nationalsozialistischen Erziehungsziele einerseits und die traditionellen, den Jugendstrafvollzug in Konzeption und Praxis von Beginn an prägende Prinzipien und Ziele andererseits eine hohe Passung auf.

Neben den durch die nationalsozialistische Ideologie ausgedeuteten Erziehungsgedanken trat nach 1933 der „Auslesegedanke“ als zweites Leitprinzip des Jugendstrafvollzugs, der auf die charakterlich gutartigen, die noch „erziehungsfähigen und erziehungsbereiten Straffälligen“ beschränkt werden sollte (SCHMIDHÄUSER 1937, S. 57). An die Stelle des „in der Systemzeit ins Maßlose übersteigerten so genannten Erziehungsstrafvollzugs, der wegen völliger Verkennung der Grenzen der Erziehbarkeit leiden musste“ (ebd.), setzte der nationalsozialistische Jugendstrafvollzug das Prinzip der „Auslese“. Denn schließlich sei es „nun einmal so, dass ein fauler Apfel eher 10 gesunde mit seiner Fäulnis ansteckt, als dass 10 gesunde Äpfel einen faulen wieder frisch machen“ (BLEIDT 1936, S. 714). Die „Auslese“ im Jugendstrafvollzug erstreckte sich einerseits auf die Ausgrenzung junger Straftäter „deutschen Blutes“, die man für „unerziehbar“ oder „unverbesserlich“ hielt, und andererseits auf die Ausgrenzung so genannter „fremdvölkischer“ Jugendlicher.⁶

6 Je mehr der „Auslesegedanke“ zum Leitprinzip des Jugendstrafvollzugs wurde, desto bedeutsamer wurde die Sichtung der Gefangenen nach „ihrem sozialen Wert oder Unwert“ (WEIGENRIEDER 1936/37, S. 393). Damit richtete sich wiederum das Augenmerk verstärkt auf die Entwicklung von „Ausleseverfahren“, die die Klassifikation der Straftäter und Gefangenen ermöglichen bzw. verbessern sollten (SCHAFFSTEIN 1936, S. 288). Der effizienteren Auslese unter den Gefangenen, aber auch der „Erb- und Rassenpflege“, sollten insbesondere die kriminalbiologischen Untersuchungen dienen, die mit der AV 1937 verbindlich eingeführt wurden. Allerdings mussten Experten eingestehen, dass „es eine einigermaßen wissenschaftlich gesicherte Methode zur Stellung zuverlässiger Prognosen in der Kriminalbiologie“ noch nicht gebe (STEVERTS 1938b, S. 35). Trotzdem seien unvollkommene Ausleseverfahren „immer noch besser als der Verzicht auf Auslese“. Der Kri-

Eingang in die normativen Vorgaben zum Jugendstrafvollzug fand das „Ausleseprinzip“ erstmals mit der preußischen Dienst- und Vollzugsordnung von 1933. Sie ermöglichte, Gefangene, die „nicht erzieherisch [zu] beeinflussen“ seien, und Gefangene, die eine vermeintlich „schwere Gefährdung für die Erziehung der anderen Gefangenen“ darstellten, vom Jugendstrafvollzug auszuschließen und sie in ein Gefängnis für erwachsene Straftäter zu überweisen (§ 141 Abs. 2 preußische DVO 1933). Die Ausschlussmöglichkeiten wurden in den nachfolgenden Jahren sukzessive erweitert, das Ausschlussverfahren vereinfacht. Die schwammigen, beliebig interpretierbaren Klauseln der „Unverbesserlichkeit“ und „Unerziehbarkeit“ stellten sicher, dass die Ausschlussbestimmungen flexibel, oder anders ausgedrückt: willkürlich gehandhabt werden konnten. Die Strafvollzugsordnung von 1940 brachte schließlich die Beschränkung des Jugendstrafvollzugs „auf junge Gefangene deutschen oder artverwandten Blutes“ (§ 165 Abs. 2 StrVollZO 1940). Und mit dem Reichsjugendgerichtsgesetz von 1943 wurde darüber hinaus die Möglichkeit geschaffen, junge Gefangene gänzlich aus dem Verantwortungsbereich der Justiz auszuschließen und an die Polizei zur Deportation in ein Jugendkonzentrationslager zu überweisen (§ 60 RJGG 1943; § 71 JVollZO 1944).

Die beiden Leitprinzipien des Jugendstrafvollzugs – „Erziehung“ und „Auslese“ – waren aufs Engste miteinander verschränkt, denn die Auslese wurde als eine der wichtigsten Voraussetzungen für den Erfolg des erzieherischen Jugendstrafvollzugs betrachtet. So wie sich die Volksgemeinschaft durch Ausgrenzung der so genannten „Artungleichen“ und „Gemeinschaftsfremden“ konstituierte, so konstituierte sich der „Erziehungsstrafvollzug“ durch Ausgrenzung der vermeintlich nicht erziehbaren jungen Straftäter. Diese Ausgrenzung junger Gefangener fand nicht nur vor den Toren der Jugendgefängnisse statt, d.h. durch vorherigen Ausschluss, sondern war Teil der Jugendstrafvollzugspraxis und oblag der Verantwortung von Gefängnisleitern und Generalstaatsanwälten. Sie entschieden eigenständig über „Herausnahme“ und „Ausschluss“ aus dem Jugendstrafvollzug, sie regten die Überweisung von Gefangenen an die Polizei zur Unterbringung in einem Jugendkonzentrationslager an.

minalpolitiker müsse den „Mut haben, auch das vielleicht noch heilbare kranke Glied zu opfern, wenn die Gefahr für den Gesamtorganismus ein gewisses Mindestmaß zu überschreiten“ schein, denn Kriminalpolitik könne und dürfe „mit der Differenzierung von Erziehbaren und Unerziehbaren nicht solange warten ... bis eine allen Anforderungen gerecht werdende ‚ideale‘ Auslesemethode gefunden worden“ sei (SCHAFFSTEIN 1936, S. 285).

3 **Zum Verhältnis von Personal und Gefangenen unter dem Vorzeichen des Erziehungsanspruchs im Jugendstrafvollzug**

Diejenigen, die im Jugendstrafvollzug inhaftiert waren, sollten durch Strafe im nationalsozialistischen Sinne erzogen werden. Hierfür sahen die AV 1937 und die JVollzO 1944 ein Programm von „Erziehungsmitteln“ vor: Arbeit, Sport, Exerzierübungen, Seelsorge, Unterricht und eine sinnvolle Freizeitgestaltung. Aber auch dem streng reglementierten Tagesablauf und der Zelle samt ihrer kargen Ausstattung wurden erzieherische Wirkungen unterstellt. Gleiches gilt für den Stufenstrafvollzug sowie für das umfangreiche Repertoire an Hausstrafen. Eine zentrale Rolle in der Erziehung der jungen Gefangenen wurde schließlich dem Personal zugemessen. So betonte beispielsweise der Oberstaatsanwalt im Reichsjustizministerium, SIEGMUND NÖRR: „Das Jugendgefängnis wird sein, was die Menschen aus ihm machen, die über die Gefangenen gesetzt sind“ (NÖRR 1936, S. 101). Jede Vorschrift, und sei sie noch so ausgezeichnet, bleibe ein Stück Papier, wenn es nicht gelinge, „mit einer großzügigen Personalpolitik erstklassige pädagogische Kräfte für den Jugendstrafvollzug zu gewinnen“ (SIEVERTS 1938a, S. 116). Alle Beamten, die unmittelbar mit den jungen Gefangenen befasst waren – und dies galt für Lehrer, Anstaltsleiter, Aufsichts- und Werkbeamte gleichermaßen – mussten „erzieherisch befähigt“ sein und eine „hohe Auffassung von ihrem Dienst in sich tragen“ (§ 10 AV 1937; § 9 JVollzO 1944).

Im Folgenden wird das Gefängnispersonal in zwei Gruppen unterteilt: die Aufsichts- und Werkbeamten einerseits und die „Entscheidungsmächtigen“ andererseits. Ärzte, Lehrer, Abteilungsleiter und Anstaltsvorstände – das Führungspersonal des Strafvollzugs – werden hier unter dem Begriff entscheidungsmächtige Personen zusammengefasst. Denn sie waren es, die die Entscheidungen trafen, gegen welche „erbkranken“ Gefangenen ein Erbgesundheitsgerichtsverfahren eingeleitet wurde, welche Gefangenen vom Jugendstrafvollzug ausgeschlossen werden sollten usw. Der Einflussbereich des Aufsichtspersonals war hingegen ein anderer: Sie bewachten die Gefangenen, beaufsichtigten sie bei der Arbeit, kontrollierten die Zellen, kontrollierten das Verhalten der Gefangenen, erstatteten Anzeigen bei Fehlverhalten usw. Der Aufsichts- und Werkdienst war in hohem Maße alltagsbestimmend – er konnte den Gefangenen das Leben im Gefängnis schwer oder weniger schwer machen. Einen unmittelbaren Einfluss auf die genannten Entscheidungen hatte er aber, soweit sich nach Lage der Akten sagen lässt, nicht. Dies bedeutet frei-

lich nicht, dass die Aufsichtsbeamten mittelbar durch ihre Äußerungen und Stellungnahmen derartige Entscheidungen nicht doch beeinflussten.

3.1 Aufsichtsbeamte und Gefangene

Das Aufgabenprofil der Aufsichtsbeamten im Strafvollzug wie auch im Jugendstrafvollzug stellt sich, grob umrissen, folgendermaßen dar: Den Aufsichtsbeamten oblag zunächst die unmittelbare Beaufsichtigung und Anweisung der Gefangenen sowie deren sichere Verwahrung (§ 18 Abs. 1 StrVollzO 1940). Hierzu gehörten z.B. der Verschluss und die Kontrolle der Zellen, das Nachsehen der Räume und Höfe, die Verwahrung der Schlüssel sowie der Pfortendienst. Des Weiteren hatten die Aufsichtsbeamten bei der Aufnahme und Entlassung von Gefangenen mitzuwirken (§ 18 Abs. 1 preußische DVO 1933). Je nach den Bestimmungen der jeweiligen Anstalt waren die Aufsichtsbeamten auch zur Führung von Büchern, Listen und Nachweisungen z.B. über die Arbeitszuteilung, die Einstufung und Unterbringung des Gefangenen heranzuziehen (ebd.). Im Unterschied zum Personal, das in den Strafanstalten für erwachsene Delinquenten tätig war, hatten die Beamten und Angestellten des Jugendstrafvollzugs darüber hinaus erzieherische Aufgaben zu erfüllen:

„Die Beamten des Aufsichtsdienstes und des Werkdienstes müssen im ständigen Umgang mit dem jungen Gefangenen diesem ein Vorbild an Selbstzucht und pflichttreuer Haltung sein, das ihm Achtung abnötigt. Sie müssen es verstehen, den jungen Gefangenen sachgemäß anzuleiten, dürfen ihm nichts durchgehen lassen, müssen aber auch imstande sein, mit der Jugend zu fühlen. Die Art, wie sie ihre Aufgaben erfüllen, ist von erheblicher Bedeutung für den Erfolg des Jugendstrafvollzugs.“ (§ 14 JVollzO 1944; § 15 AV 1937)

Nicht nur in den Vollzugsvorschriften wurde auf die wichtige Rolle der Aufsichtsbeamten im Jugendstrafvollzug hingewiesen. Auch Vertreter des Reichsjustizministeriums und Jugendstrafvollzugsreformer wurden nicht müde, die große Bedeutung der Aufsichtsbeamten für den Erfolg des „Erziehungsstrafvollzugs“ herauszustellen (NÖRR 1936; SCHMIDHÄUSER 1937; SIEVERTS 1938a; WEIßENRIEDER 1936/37). Man war sich darüber im Klaren, dass es die Aufsichts- und die Werkbeamten waren, die am meisten mit den Gefangenen zu tun hatten. Ihnen oblag es, die Gefangenen im täglichen Umgang zu Sauberkeit, zu Zucht und Ordnung, zu Disziplin und nicht zu letzt zu Fleiß und Pflichterfüllung zu erziehen. Sie hatten die jungen Gefangenen nicht nur mit „Ernst und gerechter Strenge“ zu behandeln, sondern waren auch aufgefordert, sich ihrer „väterlich“ anzunehmen (§ 15 AV 1937).

Um die wichtigen Aufgaben des Aufsichtsbeamten im Jugendstrafvollzug adäquat erfüllen zu können, wurden Beamte „von höchster Qualität“ benötigt, „die von innerer Freude an ihrer großen Aufgabe erfüllt“ sein und über die Gabe eines „feinen Einfühlungsvermögen“ verfügen sollten (SCHMIDHÄUSER 1937, S. 61). Nicht zuletzt müssten die Aufsichtsbeamten des Jugendgefängnisses „frohe Menschen warmen Herzens“ sein (ebd.), schließlich könne die Erziehungsarbeit im Jugendstrafvollzug bei allem Ernst nicht ohne Freude und Frohsinn gelingen (NÖRR 1936, S. 101).⁷

3.1.1 *Das Problem der mangelnden Qualifizierung des Personals*

In der Praxis stieß die Rekrutierung von Personal, das den Ansprüchen der Experten genüge, auf erhebliche Probleme. So beklagte WEIßENRIEDER, „dass die Gewinnung eines tüchtigen Nachwuchses im Aufsichtspersonal ... im deutschen Strafvollzug eine ernste Sorge“ sei (WEIßENRIEDER 1936/37, S. 401). Und in Bezug auf den Jugendstrafvollzug konstatierte SIEVERTS, dass ein Jahr nach dem Erlass der AV 1937 insbesondere in der Personalfrage keine nennenswerten Fortschritte erzielt worden seien (SIEVERTS 1938a, S. 117).

Die unzureichende Personalsituation in den Jugendgefängnissen führten die Fachleute auf verschiedene Ursachen zurück: Zunächst einmal seien der „Erziehungsarbeit im Jugendgefängnis zu viele Fesseln auferlegt“ (ebd., S. 119). Damit waren vor allem die kurzzeitigen und die festbestimmten Strafen gemeint. Solange sich der Jugendstrafvollzug nämlich damit „abquälen“ und einen jungen Rechtsbrecher „ohne Rücksicht auf den für ihn gemäßen Erziehungsplan entlassen“ müsse, „weil seine Strafe abgelaufen“ sei, solange könne „der Jugendstrafvollzug gerade gute Erzieher, die ganze und gründliche Arbeit leisten wollen, nicht reizen“ (ebd., S. 117). Hier wurden also mit dem Erziehungsgedanken rechtsstaatliche Argumente, z.B. dass ein Täter nach Ablauf seiner Strafe zu entlassen war, abgewehrt.

7 Die Personalfragen des Jugendstrafvollzugs wurden sowohl im Reichsjustizministerium als auch von Fachleuten wie SIEVERTS, NÖRR, SCHMIDHÄUSER, SCHAFFSTEIN und WEIßENRIEDER ausgiebig diskutiert, wobei die Forderung nach Auswahl geeigneter Kräfte und nach angemessener Besoldung breite Zustimmung fand. Dagegen wurde die Ausbildung der Beamten des Jugendstrafvollzugs vergleichsweise wenig beachtet. So blieb es dabei, dass die Anwärter für den Aufsichtsdienst im Jugendgefängnis die gleiche sechsmonatige Ausbildung erhielten wie die Anwärter für andere Gefängnisse; eine besondere pädagogische Ausbildung war für sie nicht vorgesehen. Offenbar gingen Reformer und Politiker davon aus, dass es im Wesentlichen die „Persönlichkeit“ sei, die einen guten Erzieher ausmacht, weniger seine fachlichen Fähigkeiten und Fertigkeiten.

Eine weitere Ursache für den Personalmangel im Strafvollzug wurde darin gesehen, dass die Besoldung im Strafvollzugsdienst und die Aussichten auf Beförderung hier nicht so günstig seien wie in anderen juristischen und pädagogischen Berufen (ebd.). Nicht zuletzt wurde beklagt, dass viele „gute Kräfte“ wegen des geringen öffentlichen Ansehens des Jugendstrafvollzugs dort keinen Dienst tun wollten. Dies liege vor allem daran, dass „die Arbeit an verbrecherischen und verwehrten Menschen in dem heutigen Staat ein wenig unpopulär geworden“ sei (ebd., S. 124). Der nationalsozialistische Propagandafeldzug gegen das „Verbrechertum“ und die permanente Diffamierung der Straftäter hatten offenbar dazu geführt, dass der (Jugend)Strafvollzug zunehmend an Ansehen und Attraktivität für die dort Tätigen und solche, die es werden wollten, verlor.

In der Tat herrschte in vielen Strafanstalten, nicht zuletzt auf Grund überhöhter Häftlingszahlen, ein dauerhafter Personalmangel, zumal an gut ausgebildetem Personal. Während des Krieges wuchs sich dieser Mangel zur Misere aus, denn mit Kriegsbeginn stiegen die Gefangenzahlen kontinuierlich an. Außerdem wurden die Gefängnisse von nun an für die Kriegswirtschaft in Anspruch genommen. Für die wehr- und wirtschaftswichtigen Betriebe hatten die Strafanstalten Gefangenearbeitskommandos zu stellen, wodurch sich die Arbeitsbelastung der Aufsichts- und Verwaltungsbeamten erheblich erhöhte. Schließlich waren die Gefangenen auf den Außenkommandos, z.B. beim Bunkerbau oder bei der Beseitigung von Trümmern und ebenso in den Betrieben der Kriegs- und Rüstungswirtschaft, wesentlich schwerer zu bewachen als im geschlossenen Gefängnis. Trotz dieser Situation wurde ein großer Teil des Stammpersonals zur Wehrmacht einberufen, und die Gefängnisse mussten sich mit Aushilfskräften begnügen. Auch der Leiter der Wittlicher Gefangenenanstalten, bei denen zu Beginn des Krieges weit über 50 % der Aufsichtsbeamten zum Wehrdienst einberufen worden waren, beklagte, dass die Hilfskräfte „recht minderwertig“ und in ihren Dienstleistungen „äußerst mangelhaft“ seien.⁸ Tatsächlich waren viele der während des Krieges im Aufsichtsdienst eingestellten Hilfskräfte nicht ausgebildet. Nicht selten waren sie älter als 60 Jahre und damit viel zu alt für den Dienst im Gefängnis. Hinzu kam, dass sie oftmals körperlich geschwächt und unmotiviert waren. Viele von ihnen quittierten den Dienst im Gefängnis bereits nach wenigen Wochen oder

8 Antrag BITHORNS auf Zurückstellung der Einberufung von drei Oberwachtmeistern v. 13.1.1940. In: Landeshauptarchiv Koblenz, Best. 605,2; Nr. 13885, Bl. 22; Antrag BITHORNS v. 30.4.1940 auf Freistellung von 11 Beamten und Hilfsaufsehern von der Einberufung zur Wehrmacht. In: ebd., Bl. 38.

Monaten. Zudem kannten sich viele Hilfsaufseher und Anwärter nicht einmal mit den geltenden Vollzugsbestimmungen aus, geschweige denn, dass sie substanzielles Wissen über Sinn und Zweck des (Jugend)Strafvollzugs, über Kriminalität und ihre Ursachen besaßen.

Angesichts derartiger Missstände und Rekrutierungsprobleme kann davon ausgegangen werden, dass besonders qualifiziertes oder gar erzieherisch befähigtes Personal in den (Jugend)Strafanstalten die Ausnahme darstellte. Aber nicht nur im Hinblick auf die Befähigung der Aufsichtsbeamten klafften die rechtlichen Vorgaben und die Vollzugspraxis weit auseinander. Dies galt auch für den – erzieherischen – Umgang der Aufsichtsbeamten mit den jungen Gefangenen.

3.1.2 *Vom fehlenden personalen Bezug zwischen Personal und Gefangenen*

Folgt man BRIGITTA FARALISCH, die die Erinnerungsliteratur (erwachsener) politischer Häftlinge untersucht hat, dann gestaltete sich der Umgang des Wachpersonals mit den Inhaftierten in den Strafanstalten während der NS-Zeit sehr unterschiedlich. Die ehemaligen Gefangenen berichten von Morden, Misshandlungen, Schikanen, aber auch von korrektem und menschlichem Verhalten, sogar von „selbstloser Hilfsbereitschaft“ (FARALISCH 1996, S. 328). Von „positive[n] zwischenmenschliche[n] Erlebnisse[n]“ sei in den Aufzeichnungen allerdings nur vereinzelt die Rede, überwiegend werde ein negatives Bild von den Strafvollzugsbediensteten gezeichnet (ebd., S. 330).

Auch die von mir befragten Zeitzeugen (GÖTTE 2003) berichten – allerdings nur vereinzelt – von Gesten der Mitmenschlichkeit. Sie erwähnen – ebenfalls vereinzelt – Misshandlungen. Gemeinsam ist den Erinnerungen der Zeitzeugen, dass sie das Personal der Jugendgefängnisse als distanziert und als auf Abstand zwischen sich und den Gefangenen bedacht beschreiben. Typisch erscheint daher folgende Aussage eines 1940/1941 in Hoheneck inhaftierten Zeitzeugen:

„Ne, Wachtmeister konnste nicht – konnste nicht ansprechen oder so was, außer du hattest einen Wunsch, einen Sonderbrief oder wenn jemand gestorben ist zu Hause, dann konnste sagen, Herr Wachtmeister, ich hab eine Bitte. ... Da gabs keine Privatunterhaltung gar nicht, ne, die wollten ja nicht fliegen, die wollten ja ihren Posten behalten, ne, die wollten ja nicht als Fluchthelfer existieren, ne.“ (Interview mit HEINRICH WENZ)

Und die in der Frauenjugendabteilung Fuhsbüttel inhaftierte HELENE REESE berichtet:

„Also, manche waren sehr unangenehm, konnten sehr unangenehm sein. Und es gab aber auch immer, also immer einzelne, die dann nett waren. Und so hatte ich da auch eine Beamtin, die sehr ordentlich war und zu der ich dann auch, also ein bisschen Kontakt hatte, mit der ich dann auch schon mal so ein bisschen sprechen konnte, soweit das überhaupt möglich war. Die durften natürlich auch nicht lange an den Türen stehen und sich mit uns unterhalten, aber ein bisschen war das dann doch schon möglich. ... Ja, also lange Gespräche konnte man nicht führen, das waren dann immer nur kurze Bemerkungen, aber sie hat dann auch schon mal versucht, uns so ein Marmeladenglas gebracht, wo was drin war, und hat gesagt: ‚Wasch das mal ab!‘ und solche Dinge gab es dann manchmal.“ (Interview mit HELENE REESE)

Mit Ausnahme solch seltener Zuwendungen haben auch die Beamtinnen der Jugendabteilung Fuhrsbüttel zwischenmenschliche Nähe eher unterbunden. Darüber hinaus, so erinnert sich die Zeitzeugin, habe unter den Beamtinnen in Fuhrsbüttel ein Klima des Misstrauens und der Angst geherrscht, sie könnten für ihre Freundlichkeit gegenüber den Gefangenen bei der Oberin denunziert und bestraft werden (ebd.).

Abgesehen von einzelnen Gesten der Mitmenschlichkeit auf der einen und vereinzelter Gewaltanwendung auf der anderen Seite – und dies lässt immerhin auf nicht unerhebliche Handlungsspielräume schließen – wird das Personal von den Zeitzeugen überwiegend als sehr distanziert geschildert. Ein persönlicher Kontakt oder auch nur ein kurzes Gespräch mit den Beamten und Beamtinnen waren die Ausnahme. Unter dem Vorzeichen des erzieherischen Anspruchs an das Personal, der zwar Strenge und Zucht, aber auch „warmherziges Eingehen“ auf den einzelnen Gefangenen erwartete, sind die Kontaktarmut und die erwähnte Distanz zwischen Gefangenen und Aufsichtspersonal bemerkenswert. Angesichts der Schilderungen der Zeitzeugen liegt die Vermutung nahe, dass es auch im Jugendstrafvollzug letztlich um Wegschließen – eben um bloßen Freiheitsentzug – ging und dass dem Aufwahrsdienst dabei, entgegen aller anders lautenden Vorschriften und Forderungen, die Funktion des „Schließers“ zufiel.

3.2 Die „Entscheidungsmächtigen“ und die Gefangenen

Zur Gruppe der hier als „Entscheidungsmächtige“ bezeichneten Beamten des Jugendgefängnisses gehörten Anstaltsleiter, Abteilungsleiter, der Anstaltsarzt sowie die Lehrer.

Den Lehrern oblag nicht nur die Planung und Durchführung des Unterrichts im Jugendgefängnis; ihr Zuständigkeitsbereich erstreckte sich darüber hinaus auf den Bereich der Freizeitgestaltung. Hierzu gehörte beispielsweise, dass der Lehrer in der Regel die Anstaltsbücherei verwaltete und den Leih-

verkehr überwachte. Je nach Personallage in den einzelnen Strafanstalten wurde der Lehrer außerdem mit den Aufgaben der Entlassenenfürsorge betraut. In manchen Gefängnissen wurde er auch zu Verwaltungsarbeiten herangezogen. Nicht selten kontrollierte er den gesamten Brief- und Besuchsverkehr. Von Lehrern stammen außerdem etliche Vermerke in den Gefangenenpersonalakten, in denen die Häftlinge beurteilt oder begutachtet wurden. Solcherart Einschätzungen dienten dem Anstaltsleiter z.B. als Grundlage für seine Stellungnahme zu Gnadengesuchen.

Die *Anstaltsärzte* spielten ebenfalls eine tragende Rolle, denn ihr Urteil hatte in vielen Bereichen des (Jugend)Strafvollzugs entscheidendes Gewicht. Neben der Versorgung von kranken Gefangenen, den Aufnahmeuntersuchungen und der Überwachung der gesundheitlichen und hygienischen Verhältnisse im Gefängnis gehörte es zu den Aufgaben des Anstaltsarztes, bei der Durchführung des „Gesetzes zur Verhütung erbkranken Nachwuchses“ mitzuwirken: Die Anstaltsärzte waren, wie die Anstaltsleiter auch, berechtigt, die Einleitung eines Erbgesundheitsgerichtsverfahrens zu beantragen. In dieser Hinsicht war ihre Position wohl von noch größerer Bedeutung als die des Anstaltsleiters, denn als Amtsärzte führten sie die vorgeschriebenen Untersuchungen durch und verfassten die entsprechenden Gutachten. Außerdem oblag ihnen die Durchführung der kriminalbiologischen Untersuchungen, deren Ergebnisse in den Dienst der „Rassenhygiene“ gestellt wurden. Im Jugendgefängnis Wittlich dienten die Untersuchungsergebnisse zudem als Argumentationsbasis für Stellungnahmen der Anstaltsleitung zu Gnadengesuchen oder für Anträge auf Ausschluss vom Jugendstrafvollzug.

Die mächtigste Position im (Jugend)Gefängnis bekleidete gleichwohl der *Anstaltsleiter*. Er war der Dienstvorgesetzte der Beamten, Angestellten und Arbeiter des Gefängnisses (§ 9 Abs. 1 preußische DVO 1933; § 14 Abs. 1 StrVollzO 1940). Als Chef der Verwaltung wachte der Anstaltsvorstand über den gesamten Gefängnisbetrieb. Er musste stets informiert sein über die genauen Belegungszahlen, über die Beschäftigung der Gefangenen und allgemein über „alle wichtigen Vorgänge“ im Gefängnis (§ 8 preußische DVO 1933; § 14 StrVollzO 1940). Ihm oblag die Berichterstattung an die höhere Vollzugsbehörde, den Generalstaatsanwalt, und schließlich die Repräsentation der Anstalt nach außen (ebd.).

Bei all dem hatte der Vorstand gleichwohl dafür Sorge zu tragen, dass sich der Strafvollzug eben nicht in Verwaltungsakten erschöpfte und ein „toter bürokratischer Apparat“ wurde (SIEVERTS 1938a, S. 120; FREISLER 1936b, S. 76). Wäre dies der Fall, dann sei insbesondere der Strafvollzug an jungen Gefangenen zum Scheitern verurteilt. Der Schwerpunkt der Verantwortlichkeiten

eines Jugendgefängnisleiters müsste, so der Staatssekretär im Reichsjustizministerium ROLAND FREISLER, „in der Erziehungsarbeit“ angesiedelt sein (FREISLER 1941, S. 179). Er hatte dafür Sorge zu tragen, „dass ein einheitlicher erzieherischer Geist im Jugendgefängnis herrscht[e]“ (§ 10 Abs. 2 JVollzO 1944). Der Leiter eines Jugendgefängnisses musste „jeden seiner jungen Gefangenen und dessen persönliche Verhältnisse“ kennen und dafür sorgen, dass der Gesamtvollzug an jedem einzelnen Gefangenen „zielbewusst, planvoll und tatkräftig gestaltet“ wurde (ebd.; § 11 AV 1937). Der Vorstand war also die oberste Instanz in allen Entscheidungen, die die Gestaltung des Strafvollzugs im Allgemeinen und an den einzelnen Gefangenen im Besonderen betrafen: Ihm oblag die Hausstrafengewalt, von seinem Votum hingen Begnadigungen und der Ausschluss vom Jugendstrafvollzug ab. Er war, ebenso wie der Anstaltsarzt, berechtigt, gegen einen seiner Ansicht nach „erbkranken“ Gefangenen die Einleitung eines Erbgesundheitsgerichtsverfahrens zu beantragen. Dies hatte in den meisten Fällen die Sterilisierung des Betroffenen zur Folge.

Wie eng der Kontakt des Anstaltsleiters zu den Gefangenen in der Praxis tatsächlich war – darüber ist mit derartigen theoretischen Rollenbestimmungen kaum etwas gesagt. Auch hier liegt die Vermutung nahe, dass die Praxis in vielen Gefängnissen anders aussah.

Der in Wittlich inhaftierte WILHELM GOLDNER erinnert sich beispielsweise, dass der Vorstand „natürlich ein hohes Tier“ gewesen sei, von dem auch die Beamten nur als „der Herr Direktor“ gesprochen hätten und der „sein großes Büro für sich hatte“. Er selbst sei ihm aber nur bei einer Gelegenheit begegnet, nämlich als er bei Strafantritt dem Direktor „vorgeführt“ wurde. Danach habe er nichts mehr mit ihm zu tun gehabt, und das, so fügt der Zeitzeuge hinzu, „war im Grunde genommen auch egal. Wir waren nicht scharf auf den. Wir sehen, dass wir unsern, unsere Tage umbekamen, ja“ (Interview mit WILHELM GOLDNER). Auch HEINRICH WENZ, der von August 1941 bis März 1942 im Jugendgefängnis Hoheneck eine Strafe verbüßte, berichtet, dass er dem Anstaltsleiter nur am Beginn seiner Haft und bei seiner Entlassung begegnet sei:

„Ja beim, bei der beim Zugang- als Zugang wurdeste nach zwei, drei Tagen vorgeführt, wurdeste nochmal aufgeklärt über deine Schandtaten oder dein Verhalten. ‚In der Zeit, wo se hier sind als Gast, egal was für einer‘, sagt er, ‚als Gast sind sie bei uns‘ ((lacht)), ‚und dann haben sie es gut bei uns, sie könnten es auch schlechter haben, nicht gut, wenn sie sich nicht an die Vorschriften halten, denn sie haben ja das Büchlein‘ [gemeint ist die Hausordnung, P.G.]. In jeder Zelle hängt eins, ne, das kam ja gar nicht raus, das hing ja an den Haken oder an – und da sagt er: ‚Also verbleiben wir so, wir sehen uns

dann noch mal wieder, wenn sie wieder weggehen, nach Hause gehen, ne, sehen wir uns wieder. ' Ja, das war alles, der ist nicht durchgegangen durch die Zellen und hat sich interessiert dafür.' (Interview mit HEINRICH WENZ)

Da sich auch die anderen Zeitzeugen gar nicht an ihre Anstaltsleiter erinnern oder ihnen nur zu Beginn oder zur Entlassung begegnet sind, liegt die Vermutung nahe, dass der Anstaltsleiter als „Erzieherpersönlichkeit“ im Alltag der Gefangenen wenig oder gar nicht präsent war. Man traf ihn kurz nach Haftantritt und noch einmal, bevor man aus dem Gefängnis entlassen wurde. Ferner konnte es sein, dass man dem Anstaltsleiter vorgeführt wurde, weil man gegen die Hausordnung verstoßen oder aber, weil man eine Bitte vorzutragen hatte. Statt Erzieher der Gefangenen zu sein, war der Anstaltsleiter in der Praxis offensichtlich in erster Linie mit Verwaltungsgeschäften, mit der bürokratischen Seite des Jugendstrafvollzugs befasst.

Wie der Anstaltsleiter, so hatte auch der Gefängnisarzt im Alltag kaum Kontakt zu den Gefangenen. Allein die Lehrer könnten durch den Unterricht und durch die Überwachung des Brief- und des Leihverkehrs mehr Kontakt zu den Gefangenen gehabt haben. Es scheint allerdings selten gewesen zu sein, dass sich bei solchen Gelegenheiten längere Gespräche oder intensive Kontakte ergaben.

3.2.1 *Die Gefangenen im Spiegel der Gutachten der Anstaltsleitung*

Untersucht man die Häftlingsakten des Wittlicher Gefängnisses, so stößt man auf zahlreiche Bemerkungen, die von der Übernahme nationalsozialistischen Denkens zeugen (MAIER 1995, S. 936). Gelegentlich sind derartige Äußerungen auch in der Korrespondenz der Anstaltsleitung mit dem Kölner Generalstaatsanwalt anzutreffen: Häftlinge werden als (Menschen), „Material“ bezeichnet, es ist die Rede von „hoffnungslosen“ Fällen, vom „minderwertigen Charakter“, von Anlagedefekten usw.⁹

Schwerste Diffamierungen finden sich auch, bzw. vor allem, in den Akten jüdischer Gefangener: So bezeichnete Assessor KNOPS, der spätere Leiter der Jugendgefängnisabteilung, den im November 1938 nach Wittlich eingelieferten Kaufmann KARL R. als „typische[n] Jude[n], der nur auf unehrliche Weise sein Brot verdienen kann“ (zit. n. MAIER 1995, S. 936). Weitere Beispiele ließen sich anführen. Antisemitismus war aber nicht nur bei der Anstaltsleitung

9 Z.B. im Schreiben BITHORNS v. 30.7.1939 an den Generalstaatsanwalt in Köln. In: Hauptstaatsarchiv Düsseldorf, Ger. Rep. 321, Nr. 876, Bl. 77 f.

zu finden, sondern auch bei den übrigen Gefängnisbeamten. Allerdings wurden deren Äußerungen seltener aktenkundig, weil die Gefangenen es fast nie wagten, sich darüber zu beschweren.

EGINHARD SCHARF kommt in seiner Arbeit über das Gefängnis Zweibrücken ebenfalls zu dem Ergebnis, dass unter dem dortigen Gefängnispersonal der Antisemitismus weit verbreitet war – und dies gelte sowohl für die Zeit vor als auch nach 1933 (SCHARF 1995, S. 816 f.). Die Diskriminierung bezog sich aber nicht nur auf jüdische, sondern auch auf so genannte fremdvölkische Insassen. So berichtet RAINER MÖHLER über das Strafgefängnis Saarbrücken, dass osteuropäische Gefangene bei Luftalarm als einzige in dem am meisten gefährdeten obersten Stockwerk des Gefängnisses bleiben mussten, weshalb beim Luftangriff im Mai 1944 unter ihnen die meisten Todesopfer zu verzeichnen waren (MÖHLER 1996, S. 231, 248). Mit Blick auf den Rassismus und Antisemitismus unter den Vollzugsbediensteten resümiert SCHARF,

„dass das Gefängnis für die betreffenden Beamten gleichsam den idealen Ort für die Bestätigung und Verstärkung rassistischer Vorurteile abgab, indem es die Herstellung eines Kausalzusammenhangs zwischen individuellen kriminellen Fehlverhalten und der Zugehörigkeit zu einer Verhalten religiös-kulturellen Minderheit nahezulegen schien.“ (SCHARF 1995, S. 816 f.)

Rassismus, Antisemitismus, ein ideologischer Sprachgebrauch – dies sind Facetten, die die Sichtweisen der Bediensteten kennzeichnen. In den Gutachten und Aktenvermerken finden sich jedoch – und dies wird in der Regel in der Forschung nicht thematisiert – in der Mehrzahl sozial-moralische Bewertungen, die erkennen lassen, wie tief unter den Wittlicher Beamten konservativ-autoritäres Ordnungsdenken verwurzelt war.

Zur Verdeutlichung dieser These dient der folgende Vorgang, der zeitlich Anfang des Jahres 1940 angesiedelt ist – eine Zeit, in der das Jugendgefängnis Wittlich stark überbelegt war. Diese Situation wollte Anstaltsleiter BITHORN durch die Überweisung eines Teils der Häftlinge in andere Anstalten entschärfen. Eine solche Maßnahme konnte er aber nicht eigenmächtig durchführen, sondern nur mit Genehmigung des Generalstaatsanwalts, den er am 19. Februar 1940 von seinem Plan zu überzeugen suchte.¹⁰ In seinem Schreiben schlug BITHORN vor, junge Gefangene mit Straffesten von einem Jahr und länger in andere, seiner Ansicht nach geeignetere Anstalten zu über-

10 Schreiben BITHORNS an den Kölner Generalstaatsanwalt v. 19.2.1940 mit beigefügter Aufstellung von Gefangenen, die zur Verlegung vorgeschlagen wurden. In: Hauptstaatsarchiv Düsseldorf, Ger. Rep. 321, Nr. 1283 Bl. 74; Liste Bl. 75–77.

führen. Bei den Gefangenen, die BITHORN zur Verlegung vorschlug, handelte es sich mehrheitlich um Häftlinge, die aus den Städten des Ruhrgebiets kamen und dort in der Metallindustrie oder in anderen Großbetrieben beschäftigt gewesen waren. Das eher landwirtschaftlich-gärtnerische, allenfalls handwerklich ausgerichtete Wittlicher Jugendgefängnis war BITHORNs Meinung nach nicht geeignet, diese jungen Gefangenen in angemessener Weise beruflich fortzubilden. Diese Gefangenen wollte BITHORN zwar „loswerden“, um die Überbelegung seiner Anstalt in den Griff zu bekommen; offenbar ging es in diesem Fall aber nicht darum, vermeintlich „unerziehbare“ oder „lästige“ Häftlinge abzuschieben. Im Folgenden geht es also nicht um das dem Vorgang zugrunde liegende Problem der Überbelegung, sondern um die Beurteilungen der zur Verlegung vorgeschlagenen Häftlinge und die in diesen Beurteilungen enthaltenen Bewertungsmaßstäbe und Argumentationsmuster.

Über einen 1922 in Köln geborenen Gefangenen, der von September 1939 bis März 1942 eine Strafe u.a. wegen Unterschlagung zu verbüßen hatte, vermerkte Anstaltsleiter BITHORN:

B.W. „entstammt geordneten Verhältnissen. Der Vater ist Eisenbahner in Köln. Nach Schulentlassung und Handelsschule wurde der Junge kaufmännischer Lehrling in Köln. Nach Unterschlagung in der Portokasse kam er in FE [Fürsorgeerziehung, P.G.]. Aus der FE wurde er in einer Druckerei untergebracht, um schließlich wieder eine kaufmännische Lehrstelle zu erhalten. B. ist der typische Großstadtjunge. Wenn etwas aus ihm werden soll, muss er in einer Arbeit geschult werden, die ihn in einem Fabrikbetrieb oder in einem sonstigen städtischen Unternehmen unterkommen lässt. Bei der Länge der Strafzeit kann der Erziehungsversuch nicht als aussichtslos angesehen werden.“¹¹

Über den Gefangenen H.F. (Jg. 1923), der wegen Diebstahls zu einer zweijährigen Gefängnisstrafe verurteilt worden war, schrieb BITHORN: „Mutterweise, ältester Sohn, Vater städtischer Arbeiter, normaler Schulbesuch, Laufbursche im Buchgewerbe, Gesamteindruck nicht ungünstig.“¹²

Ähnlich urteilte BITHORN über den 1920 in Rheinhausen geborenen M.W., der wegen Arbeitsverweigerung zu zwei Jahren Gefängnis verurteilt worden war: „Aus geordneter Familie, Vater Anstreicher, normaler Schulbesuch, Bauhilfsarbeiter, zum Westwall verpflichtet, hat die Arbeit unentschuldigt versäumt. Nimmt hier eine günstige Entwicklung.“¹³

11 Ebd.

12 Ebd.

13 Ebd.

Und über den 1920 geborenen Gefangenen K.M., der ebenfalls wegen Arbeitsverweigerung eine Strafe verbüßte, notierte der Wittlicher Anstaltsleiter: „Vater Gerüstbauer, geordnete Familie, 6 Klassen Volksschule, Dreher bei Krupp, zum Westwall verpflichtet, wegen eigenmächtiger Entfernung verurteilt. Kein übler Junge.“¹⁴

Immer wieder tauchen in diesen, insgesamt positiv intonierten Beurteilungen die gleichen Formulierungen auf: Die „Verhältnisse“ oder Familienverhältnisse, aus denen die Gefangenen kamen, seien geordnet; der Schulbesuch sei normal, die Häftlinge gingen einer geregelten Arbeit nach. Hinzu kam, dass fast alle Gefangenen keine Vorstrafen hatten. Diese Umstände scheinen den Gefangenen trotz ihrer langen Strafen einen Bonus verschafft zu haben.

Zu einer ganz anderen, nämlich sehr negativen Einschätzung kam die Wittlicher Anstaltsleitung hingegen im folgenden Fall: Der im April 1921 geborene HERMANN KIRCHBERGER war wegen Diebstahls zu einem Jahr Gefängnis verurteilt worden. Seine Strafe verbüßte er, abzüglich Untersuchungshaft, von Juli 1936 bis Mai 1937 im Jugendgefängnis Wittlich. Er trat also mit gerade einmal 15 Jahren den Strafvollzug an und hatte zu diesem Zeitpunkt bereits eine „Fürsorgekarriere“ hinter sich (Landeshauptarchiv Koblenz, Best. 605,2; Nr. 11387). Über den Gefangenen und seine Familie vermerkte Oberlehrer BERWEILER in der Personalakte:

„Der Vater gewalttätiger, jähzorniger, zum Trunke neigender Psychopath. 2x vorbestraft wegen Körperverletzung und Widerstandsleistungen. Mutter wegen verbotenen Waffentragens vorbestraft, hat auf Vater geschossen. Häusliche Verhältnisse sehr schlecht. Mutter schwerhörig. Nach Angaben des Vaters verschwenderisch, soll ihr Vermögen von 24.000 Rm in kurzer Zeit verwirtschaftet haben. 4 Kinder, 3 Jungen, 1 Mädchen. Ältester Junge auch Fürsorgezögling. Hat im Jugendgefängnis Wittlich bereits Strafe verbüßt. Nach Angaben der Mutter hat sich der Vater nie um die Kinder gekümmert. Hermann noch allein unter 21 Jahren. Mutter gegen den Jungen viel zu schwach. Hat mit 6 Jahren Gehirnerschütterung gehabt, leidet seit dieser Zeit an Anfällen; zeigt nach solchen regelmäßig verändertes Wesen, besonders Wandertrieb. Wiederholt von Hause fortgeblieben. Wegen der Gehirnerschütterung will die Mutter zu ängstlich gewesen sein, den Jungen zu strafen. Hat als Schuljunge von 10 Jahren schon gestohlen. Ging auf Kartoffeln betteln; unverbesserlicher Schulschwänzer und Faulenzer, dazu verlogen.“ (Ebd., o. Bl.)

Aus der Lebensgeschichte und der Beschreibung des sozialen Umfeldes werden hier allein die Aspekte aufgelistet, die den Jugendlichen und seine Familie als defizitär, krankhaft, unmoralisch und „minderwertig“ erscheinen las-

sen. Eine solche, die Defizite des Gefangenen und seines sozialen Umfeldes heraushebende Darstellung ist in den Gutachten der Wittlicher Anstaltsleitung häufig anzutreffen. Folgt man GOFFMAN, so ist es die typische Darstellungsweise in Fallgeschichten. Denn die Fallgeschichte dient dazu, die Behandlung eines Insassen zu rechtfertigen – hier also zu beweisen, dass er ins Gefängnis oder in „strenge Zucht“ gehörte. Deshalb werden aus dem gesamten Lebenslauf „jene Vorfälle zusammengestellt [...], die ‚symptomatische‘ Bedeutung haben oder hätten haben können“ (GOFFMAN 1973, S. 154):

„Misserfolge, Versagen in Schule und Beruf, vermeintlich unmoralischer Lebenswandel und „Gelegenheiten, bei denen er in einer Weise handelte, die der Laie als unmoralisch, sexuell pervers, willensschwach, kindisch, unüberlegt, impulsiv oder verrückt bezeichnen würde. ... Dazu kann auch das widrige Geschick seiner Eltern oder Geschwister, soweit es krankhafte Züge indiziert, gezählt werden.“ (Ebd.)

Für die Fallgeschichte werden also jene Aspekte ausgewählt, die das einmal gefällte Urteil untermauern. Zu SCHARFS oben zitierter Einschätzung, das Gefängnis sei der „ideale[] Ort für die Bestätigung und Verstärkung rassistischer Vorurteile“, muss hinzugefügt werden: Das Gefängnis ist der ideale Ort zur Kultivierung jedweder Art von Vorurteilen. Wie anders ist es zu interpretieren, dass auch von der Wittlicher Anstaltsleitung Erfolge und Stärken, gute Führung und Leistungen oftmals ausgeblendet, als irrelevant oder gar als rein äußerliche Anpassung abgetan wurden?

Die Äußerungen der Wittlicher Anstaltsleiter, der Lehrer und des Anstaltsarztes zeugen, so kann hier festgehalten werden, von Antisemitismus, von rasenhygienischen und biologistischen Argumentationsmustern. Sie sind zudem durchzogen von moralischen Bewertungen. Diesen wiederum lagen konservativ-autoritäre Ordnungsvorstellungen zugrunde, die unreflektiert zum Maßstab der – sich gleichwohl professionell gerierenden – Bewertung erhoben wurden.

Kam ein junger Gefangener nach Meinung der Anstalt aus geordneten Verhältnissen – darunter wurden wirtschaftliches Auskommen, eine geordnete Ehe, eine saubere und ausreichend große Wohnung und ein guter Leumund der Eltern verstanden –, besuchte er regelmäßig die Schule oder ging er einer geregelten Beschäftigung nach, so schlug dies immer positiv zu Buche. Ließen der Lebenslauf und die Lebensumstände des Häftlings Ordnung, Fleiß, Stetigkeit und Wohlstand erkennen, so wurde das ebenfalls positiv bewertet. Ein unsteter oder gar „liederlicher Lebenswandel“ – worunter man Alkohol- und Zigarettenkonsum, den Verkehr mit fremden Frauen oder Männern, den häufigen Besuch von Tanz- und Kinoveranstaltungen verstand – wurden hin-

gegen in aller Regel negativ bewertet. Gleiches gilt für beengte Wohnverhältnisse und den häufigen Wechsel des Wohnortes und des Arbeitsplatzes.

Auch in solchen Äußerungen offenbart sich die soziale Distanz zwischen der Welt der Insassen und der Welt der Entscheidungsmächtigen. Letztere kannten das Leben und Arbeiten von Unterschichtsangehörigen in aller Regel nicht aus eigener Erfahrung und brachten für die Logik solcher Lebensverhältnisse samt ihrer Problemlagen wenig Verständnis auf.

4 Resümee

Insgesamt scheint das Verhältnis zwischen Gefangenen und Personal und mithin zwischen dem entscheidungsmächtigen Teil unter ihm durch soziale Distanz und Kontaktarmut geprägt gewesen zu sein. Dass Gefangene und Personal sich kennen lernten und zwischen ihnen so etwas wie Nähe oder gar Sympathie entstand, wurde durch die bürokratische Behandlung der Gefangenen, durch Routinen und die tägliche Monotonie des Gefängnislebens – kurz durch die Abläufe in der totalen Institution – erschwert, wenn nicht gar verhindert.

Soziale Distanz, so ist hier im Ergebnis festzuhalten, *erschwert* das Entstehen eines personalen Bezugs zwischen Gefangenen und Gefängnisbeamten. Dies wiederum setzt der Erziehung – auch einer Erziehung im nationalsozialistischen Sinne – enge Grenzen, wenn es sie nicht gar unmöglich macht. Soziale Distanz *erleichtert* es stattdessen, von der Verletzungsmacht gegenüber Gefangenen Gebrauch zu machen. Denn verantwortliches Handeln, darauf verweist z.B. ZYGMUNT BAUMAN in seiner „Dialektik der Ordnung“, ist gebunden an das Vorhandensein von Nähe zum Anderen (BAUMAN 1994, S. 198). Auch Kriminologie und Sozialgeschichte der Kriminalität haben herausgearbeitet, dass bei sozialer Nähe von Tätern und Konfliktschlichtern „die Maßnahmen gegen den Täter humaner ausfallen als bei großer Distanz“ (SCHUMANN 1988, S. 31; so auch BLASIUS 2000, S. 148). Diejenigen, die in den Jugendgefängnissen des „Dritten Reiches“ über das weitere Schicksal der Gefangenen bestimmten – z.B. bei Gnadengutachten, kriminalbiologischen Diagnosen usw. –, taten dies mit den oben skizzierten Vorurteilen behaftet und aus großer Distanz heraus. Ihre z.T. schwerwiegenden, folgenreichen Entscheidungen waren größtenteils Schreibtischentscheidungen. Sie beruhten nicht auf einer profunden, im zwischenmenschlichen Kontakt gewachsenen Kenntnis des Häftlings und seiner Lebensgeschichte. Aus der Distanz musste

der Gefangene immer weniger als menschliches Individuum und immer mehr als Objekt, als „Fall“ erscheinen. Distanz hatten die Entscheidungsmächtigen aber nicht nur zu den „Objekten“ ihrer Entscheidung, sondern auch zu den Resultaten. Das Leid der Betroffenen in den „Jugendschutzlagern“ und an der Front sahen Anstaltsleiter und Ärzte ebenso selten wie die lebenslangen Leiden der Sterilisierten. Die Distanz der Handelnden zum Resultat ihres Handelns mag im Übrigen auch ein Grund dafür gewesen sein, dass die Zusammenarbeit zwischen dem Strafvollzug und der Gestapo ohne nennenswerte Konflikte verlief. Auch hier wurde den Verantwortlichen im Strafvollzug der Gestapo-Terror, den sie durch die Zusammenarbeit unterstützten oder doch duldeten, nicht unmittelbar vor Augen geführt. Der Terror vollzog sich in der Distanz, fernab des Gefängnisses, zumindest außerhalb des eigenen Zuständigkeitsbereiches.

Zur sozialen Distanz kamen weitere spezifische Bedingungen hinzu, die es erleichterten, dass Ärzte und Anstaltsleiter ihre Entscheidungs- und Verletzungsmacht zur Beteiligung an den nationalsozialistischen Verbrechen einsetzten: Es waren dies eine repressive Jugendkriminalpolitik, eine Erziehungsideologie, die auf Härte und Unterwerfung setzte, die das Schwache, aber auch das Unangepasste verachtete und unterdrückte; eine Rechts- und Strafvollzugspolitik, die das Subjekt und auch das Rechtssubjekt gering achtete, die Entdemokratisierung des Strafvollzugs vorantrieb, was dazu führte, dass die Position des Gefangenen geschwächt, die Machtposition des Führungspersonals hingegen verstärkt wurde.

Quellen und Literatur

Quellen

Amtliche Verfügung des Reichsjustizministers über den Jugendstrafvollzug vom 22.1.1937. In: Deutsche Justiz (1937), S. 97–103 (abgekürzt AV 1937).

BLEIDT, W.: Strafvollzug als Erziehungsangelegenheit. In: Handwörterbuch der Kriminologie und der anderen strafrechtlichen Hilfswissenschaften. Bd. 2. Berlin/Leipzig 1936, S. 712–715.

- Dienst- und Vollzugs-Ordnung für die Gefangenenanstalten der preußischen Justizverwaltung (DVO) und Verordnung über die Durchführung der Untersuchungshaft (VDU) vom 1. August 1933. Amtliche Ausgabe. Berlin 1933 (abgekürzt preußische DVO 1933).
- EICHLER, H.: Jugendstrafen im Lichte des Jugendstrafvollzugs. In: *Das Junge Deutschland* (1939), S. 117–122.
- FREISLER, R. (Hrsg.): Gedanken über Strafvollzug an jungen Gefangenen (Beiträge zur Rechtserneuerung, Heft 1). Berlin 1936 (a).
- DERS.: Grundzüge des künftigen Jugendstrafvollzugs. In: FREISLER 1936a, S. 72–92 (b).
- DERS.: Die unbestimmte Verurteilung Jugendlicher als Persönlichkeitsfrage. In: *Deutsches Strafrecht* 8 (1941) 11/12, S. 173–181.
- Grundsätze für den Vollzug von Freiheitsstrafen vom 7. Juni 1923. In: *RGBl II*, S. 263–282 (abgekürzt GS 1923).
- Jugendgerichtsgesetz. Mit Einleitung und Erläuterungen von Albert Hellwig. Berlin 1923 (abgekürzt JGG 1923).
- Jugendstrafvollzugsordnung. AV. d. RJM. v. 1. September 1944. Veröffentlicht als „Amtliche Sonderveröffentlichung der Deutschen Justiz“, Nr. 32 unter dem Titel „Jugendstrafvollzugsordnung“. Berlin 1944 (abgekürzt JVollZO 1944).
- NÖRR, S.: Der künftige Aufbau des Jugendstrafvollzugs. In: FREISLER 1936a, S. 93–103.
- Reichsjugendgerichtsgesetz vom 6. November 1943 mit ergänzenden Rechts- und Verwaltungsvorschriften auf dem Gebiet des Jugendstrafrechts, Jugendhilferechts und des strafrechtlichen Jugendschutzes. Textausgabe mit kurzen Erläuterungen von HEINZ KÜMMERLEIN. München/Berlin 1944 (abgekürzt RJGG 1943).
- SCHAFFSTEIN, F.: Die Bedeutung des Erziehungsgedankens im neuen deutschen Strafvollzug. In: *Zeitschrift für die gesamte Strafrechtswissenschaft* 55 (1936), S. 276–290.
- SIEVERTS, R.: Der Erzieher im Jugendgefängnis. In: *Das Junge Deutschland* (1938) 8, S. 116–124 (a).
- DERS.: Zur Neuordnung des deutschen Jugendstrafvollzugs. In: *Monatsschrift für Kriminalpsychologie und Strafrechtsreform* 29 (1938), S. 31–46 (b).
- SCHMIDHÄUSER: Der neue Jugendstrafvollzug. In: *Blätter der Zentralleitung für Wohltätigkeit in Württemberg* 90 (1937), S. 57–61.
- Strafvollzugsordnung. Vereinheitlichung der Dienst- und Vollzugsvorschriften für den Strafvollzug im Bereich der Reichsjustizverwaltung. Berlin 1940 (abgekürzt StrVollZO).

- THIERACK, O.: Jugendstrafrecht im Dienst der Erziehung. Zum Inkrafttreten des Reichsjugendgerichtsgesetzes. In: Das Reich, Berlin vom 2. Januar 1944, o.S.
- WEIßENRIEDER, O.: Jugendstrafvollzug. AV. des RJM. vom 22. Januar 1937 (Deutsche Justiz, S. 97). Ein kurzer Bericht. In: Blätter für Gefängniskunde 67 (1936/37), S. 393–402.

Literatur

- BAUMAN, Z.: Dialektik der Ordnung. Die Moderne und der Holocaust. 2. Aufl., Hamburg 1994.
- BLASIUS, D.: „Die Strenge der Gesetze“. Kinder- und Jugendkriminalität als Problem der preußischen Strafrechtspflege. In: GÖTTE, P./GIPPERT, W. (Hrsg.): Historische Pädagogik am Beginn des 21. Jahrhunderts. Essen 2000, S. 141–148.
- CORNEL, H.: Geschichte des Jugendstrafvollzugs. Ein Plädoyer für seine Abschaffung. Weinheim/Basel 1984.
- DÖRNER, CH.: Erziehung durch Strafe. Die Geschichte des Jugendstrafvollzugs 1871–1945. Weinheim/München 1991.
- FARALISCH, B.: „Begreifen Sie erst jetzt, daß wir rechtlos sind?“ Zeitzeugenberichte über den Strafvollzug im „Dritten Reich“. In: JUNG/MÜLLER-DIETZ 1996, S. 303–377.
- GÖTTE, P.: Jugendstrafvollzug im „Dritten Reich“. Diskutiert und realisiert, erlebt und erinnert. Bad Heilbrunn 2003.
- GOFFMAN, E.: Asyle. Über die soziale Situation psychiatrischer Patienten und anderer Insassen. Frankfurt a.M. 1973.
- HERRMANN, U. (Hrsg.): „Die Formung des Volksgenossen“. Der „Erziehungsstaat“ des Dritten Reiches. Weinheim/Basel 1985.
- JUNG, H./MÜLLER-DIETZ, H. (Hrsg.): Strafvollzug im „Dritten Reich“. Am Beispiel des Saarlandes. Baden Baden 1996.
- Justiz im Dritten Reich. Justizverwaltung, Rechtsprechung und Strafvollzug auf dem Gebiet des heutigen Landes Rheinland-Pfalz. Hrsg. vom Ministerium der Justiz Rheinland-Pfalz. Frankfurt a.M. u.a. 1995.
- KEBBEDIES, F.: Außer Kontrolle. Jugendkriminalpolitik in der NS-Zeit und der frühen Nachkriegszeit. Essen 2000.
- LÜDTKE, A.: Funktionseleiten: Täter, Mit-Täter, Opfer? Zu den Bedingungen des deutschen Faschismus. In: DERS. (Hrsg.): Herrschaft als soziale Praxis. Göttingen 1991, S. 559–590.

- DERS.: Die Praxis von Herrschaft: Zur Analyse von Hinnehmen und Mitmachen im deutschen Faschismus. In: BERLEKAMP, B./RÖHR, W. (Hrsg.): Terror, Herrschaft und Alltag im Nationalsozialismus. Probleme einer Sozialgeschichte des deutschen Faschismus. Münster 1995, S. 226–245.
- MAIER, F.: Strafvollzug im Gebiet des nördlichen Teils von Rheinland-Pfalz im Dritten Reich. In: Justiz im Dritten Reich 1995, S. 851–1006.
- MÖHLER, R.: Strafvollzug im „Dritten Reich“: Nationale Politik und regionale Ausprägung am Beispiel des Saarlandes. In: JUNG/MÜLLER-DIETZ 1996, S. 9–301.
- SACK, F.: Kriminalität, Gesellschaft und Geschichte: Berührungspunkte der deutschen Kriminologie. In: Kriminologisches Journal 19 (1987) 1, S. 241–268.
- SCHARF, E.: Strafvollzug in der Pfalz unter besonderer Berücksichtigung der JVA Zweibrücken. In: Justiz im Dritten Reich 1995, S. 757–849.
- SCHUMANN, K.F.: Eine Gesellschaft ohne Gefängnisse. In: DERS./STEINERT, H./VOß, M. (Hrsg.): Vom Ende des Strafvollzugs. Ein Leitfaden für Abolitionisten. Bielefeld 1988, S. 16–34.
- WOLFF, J.: Die Entwicklung der Gesetzgebung im Jugendstrafrecht. In: Zeitschrift für Rechtssoziologie 7 (1986) 2, S. 123–142.
- DERS.: Jugendliche vor Gericht. Nationalsozialistische Jugendstrafrechtspolitik und Justizalltag. München 1992.
- DERS./DÖRNER, CH.: Jugendstrafrecht zwischen Weimar und Nationalsozialismus. In: Recht der Jugend und des Bildungswesens 38 (1990), S. 54–66.

Adresse der Autorin:

Dr. Petra Götte

Universität zu Köln, Seminar für Pädagogik

Gronewaldstr. 2, 50931 Köln

E-Mail: goette@uni-koeln.de

Enttypisierung und Demokratisierung als Schulreformstrategie

Historische Befunde regionaler Schulentwicklung in der Provinz Brandenburg 1890–1938

1 Fragestellung und Methode

Überlegungen zur Schulreform in Deutschland haben Konjunktur. JÜRGEN OELKERS hat *drei zentrale Zielrichtungen* benannt: „Ganztagsschulen, Gesamtschulen und demokratische Schulkultur“ (2003). Seine Diagnose lautet:

„Wer die deutsche Schule besucht, hat ungleiche Chancen, einmal aufgrund der Herkunft, dann aufgrund des Schultypus und schließlich aufgrund der Schulorganisation. Die Privilegien der Herkunft lassen sich kaum ändern, der Typus lässt sich in absehbarer Zeit kaum vereinheitlichen, also bleibt nur die Entwicklung der Organisation.“ (Ebd., S. 40)

In der im Rahmen dieses Beitrages in den Mittelpunkt zu rückenden *Typusfrage* sieht OELKERS für absehbare Zeit kein Veränderungspotenzial, denn durch „die Thematisierung von Effizienzsteigerung weicht die deutsche Bildungsadministration der Systemfrage aus. Das hat historisch gesehen Methode, denn die Etablierung einer Gesamtschule für alle Kinder ist in Deutschland zweimal gescheitert, nach 1918 und nach 1945.“ (Ebd., S. 38) In Konsequenz des Entscheids über die vierjährige Grundschule im Jahre 1920, „der alle deutschen Gesellschaftssysteme mit Ausnahme der DDR überstanden hat, findet die schulische Selektion so früh statt wie in keinem anderen Bildungssystem.“ (Ebd.) OELKERS fordert deshalb im Rahmen der ‚Nach-PISA-Debatte‘, dass die Schule auf Umgang mit Heterogenität nicht als Aussonderungsprogramm, sondern als integratives Konzept eingestellt werden muss. Zu Recht bemerkt er, dass sich dann auch die *Systemfrage* „beim besten Willen nicht vermeiden lassen“ wird, jedoch dabei „deutsche Reflexe“ (ebd., S. 40) vermieden werden sollten.

Die tabufreie Suche nach zeitgemäßen Antworten erfordert zunächst eine – hier ausgeklammerte – Aufarbeitung der Erfahrungen der Einheitsschul- bzw. Gesamtschulentwicklung in Deutschland im 19. und 20. Jahrhundert (DREWEK

1997; GEISLER 1997, 2002; HERRLITZ 2003). Allerdings darf die Beschreibungsperspektive nicht auf die bloß äußerliche Bestimmung des Verhältnisses der zentralen Systemmerkmale Horizontalität, im Sinne struktureller Stufigkeit, versus Vertikalität, im Sinne struktureller Gliedrigkeit, reduziert werden. Schwierigkeiten entstehen vor allem dann, wenn bereits mit dem „Begriffsduale von ‚Einheit‘ vs. ‚Gliederung‘“ (TENORTH 2003, S. 73 f.) der analytische Anspruch einhergeht, „die Leitbehauptung der signifikanten Unterschiede ‚einheitlicher‘ bzw. ‚gegliederter‘ Systeme angemessen eingelöst zu haben“ (ebd., S. 74).

Die nahezu 200-jährige Entwicklung höherer Schulen seit der HUMBOLDT-schen Reform hat dagegen gezeigt, dass sich ihre komplexe Wirklichkeit nicht als „binärer Schematismus“ (ebd.) erfassen lässt. Nur mit der differenzierenden Darstellung der Varianz, Dynamik und Flexibilität der Binnenmerkmale des Schulwesens – auch unterhalb seiner offiziellen Typenbezeichnungen – wird eine objektive und kontextbezogene Systemanalyse möglich. Erst so können auch die häufig formulierten Thesen einer Reform- und Modernisierungsresistenz des höheren Schulwesens geprüft und die ‚Lernfähigkeit des Systems‘ im historischen Prozess – auch mit Blick auf den Erfahrungserwerb für aktuelle gymnasiale Herausforderungen – verdeutlicht werden.

In dieser Forschungsperspektive hat bereits DETLEF K. MÜLLER *Gesamtschulfunktionen* höherer Schulen für das 19. Jahrhundert identifiziert und damit durchaus zur problem-, weniger zur begriffsschärfenden Einsicht in den Systembildungsprozess beigetragen (MÜLLER 1977); denn es sind eher Funktionen einer „Einheitsschule höherer Bildung“ (JEISMANN 1996) als die einer Gesamtschule, die MÜLLER zeigen kann. Ein spezifischer Systemzusammenhang jenseits der Etikettierung von Typen ist aber eindeutig. BERND ZYMEK hat sich insofern im Zuge seiner Regionalstudien auf die Entwicklung lokaler Schulstrukturen von jeweils zwei west- und ostdeutschen Städten von 1900 bis 1990 konzentriert; er plädiert dafür, „möglichst das ganze Spektrum der Schulen als einen vielfältig vernetzten Zusammenhang ... in den Blick zu nehmen und diesen Zusammenhang nicht als statisches System, sondern als langfristigen Prozeß zu analysieren.“ (ZYMEK 1997, S. 27) Im Unterschied zu diesem Zugriff wurden in dem von PETER DREWEK geleiteten „DFG-Projekt ‚Regionale Schulentwicklung im Ost-West-Vergleich 1920/45–1995‘ Schularten und Schülerströme quantitativ erfaßt.“ (DREWEK 2001, S. 12) Hier wurde stärker der „diachrone Vergleich der einzelnen Phasen der Schulentwicklung unter verschiedenen aufeinanderfolgenden politischen Systemen“ (ebd., S. 13) betrachtet.

Vor diesem Hintergrund wurde der *synthetische Forschungsansatz*¹ für die regionale historische Bildungssystemanalyse entwickelt, dessen Ertrag im Folgenden gezeigt werden soll. Am Beispiel der Provinz Brandenburg wird über die Zäsur zweier gesellschaftlicher Systeme hinweg für den Zeitraum von 1890 bis 1938 die *Strukturentwicklung* im Schulreformprozess analysiert. Dabei werden sowohl *Merkmale* (Strukturmuster) aus der Eigenlogik des Systems identifiziert als auch sich längerfristig durchsetzende *Trends der Schulentwicklung mit den jeweiligen Schüler- und Abiturientenzahlen* als Beteiligungs- bzw. Erfolgsquote analysiert.

Der forschungsmethodische Neuanatz² besteht darin, dass jedes vorhandene Angebot einer Schule bis in die Mikrostruktur der Kurse hinein sowohl qualitativ als *Strukturmuster* als auch quantitativ in seinem *Entwicklungsstand* (im Aufbau, in Ausbau, in Umwandlung, im Abbau bzw. in Angliederung) exakt erfasst werden kann. Vor allem der Entwicklungsaspekt wurde im Untersuchungszeitraum insbesondere bei Schulen mit Kombinationsangeboten bzw. typumwandelnden Einrichtungen nur selten im zeitgenössischen Schulnamen und in den offiziellen Schulstatistiken präzise abgebildet. Insgesamt wurden von den einbezogenen 66 Schulen an zehn Messpunkten³ 48 analytisch erzeugte *Strukturmuster* in fünf *Strukturmustergruppen* systematisiert.

Dabei konnten für die gymnasiale Angebotsgruppe acht, für die realgymnasiale Gruppe 15 (!), für die (ober)reale 12 sowie für die Deutsche Oberschul-Gruppe zwei Strukturmuster systematisch aufgewiesen werden. Das Untersuchungsdesign ermöglichte es gleichzeitig erstmals, in Schulen mit mehreren Angeboten für alle Schüler gemeinsame Eingangsphasen als so genannte *Unterbau-Strukturmustergruppe* in 11 Varianten zu analysieren. Als Datengrundlage wurden ca. 2.500 Jahresberichte höherer Schulen für den Untersuchungszeitraum systematisch ausgewertet (TOSCH 2001a, b).

-
- 1 Das forschungsmethodische Untersuchungsdesign sowie Fallanalysen und Entwicklungstrends werden ausführlich in der Habilitationsschrift des Autors: „Gymnasium und Systemdynamik. Regionaler Strukturwandel im höheren Knabenschulwesen der preußischen Provinz Brandenburg 1890 – 1938“ (Bad Heilbrunn 2005) entwickelt und diskutiert.
 - 2 Der Vorteil der *Datenaufnahme in Strukturmustern* besteht darin, dass sich im Zeitverlauf der Grad der Verankerung sowohl von gemeinsamen Angeboten für alle Schüler als auch darauf aufbauende typisierte Optionen innerhalb einer Schule, eines Ortes, einer Region (Regierungsbezirk bzw. Provinz) bzw. des Staates (Preußen) messen lassen. Damit wird die Ableitung von Trends längerfristigen makrostrukturellen Systemwandels auf der Grundlage mikrostruktureller einzelschulischer Entwicklungsverläufe möglich.
 - 3 Ausgewählt wurden die Schuljahre 1892/93, 1897/98, 1902/03, 1907/08, 1912/13, 1917/18, 1922/23, 1927/28, 1932/33 sowie 1936/37.

2 Typenstruktur als Ausgangssituation am Ende des 19. Jahrhunderts und Enttypisierung als Antwort auf veränderte Nachfrage

Der Konstitutionsprozess des Systems höherer Schulen in Preußen kam auch in der Provinz Brandenburg bis zum Schuljahr 1892/93 zum Abschluss.⁴ Zu diesem Zeitpunkt existierten unter den Bedingungen des gymnasialen Berechtigungsmonopols folgende Schultypen (Tab. 1): neunjährige Vollanstalten (Gymnasium, Realgymnasium, Oberrealschule) und sechsjährige Nichtvollanstalten = Proanstalten (Progymnasium, Realprogymnasium, Realschule) (MÜLLER 1977, S. 13; MÜLLER/ZYMEK 1987, S. 13).

Tab. 1: Höheres Knabenschulwesen in Preußen 1892/93; Schultypen, Berechtigung, Sprachenfolge

Gymnasium		Realgymnasium		Oberrealschule	
<i>Abitur mit uneingeschränkter Berechtigung zum Studium</i>		<i>Abitur mit eingeschränkter Berechtigung zum Studium</i>			
OI		OI		OI	
UI		UI		UI	
OII	(wahlfrei: Hebräisch, Englisch)	OII		OII	
Progymnasium		Realprogymnasium		Realschule	
<i>„Reife für Obersekunda“ mit dem „Einjährig-Freiwilligen-Privileg“</i>					
UII		UII		UII	
OIII		OIII		OIII	
UIII	Griechisch	UIII	Englisch	UIII	Englisch
IV	Französisch	IV	Französisch	IV	
V		V		V	
VI	Latein	VI	Latein	VI	Französisch
<i>Schulgeldpflichtige Vorschulen bzw. Vorschulklassen als Grundschule</i>					
VS I		VS I		VS I	
VS II		VS II		VS II	
VS III		VS III		VS III	

(Quelle: Eigene Zusammenstellung)

4 Zu diesem Zeitpunkt wurden mit dem Lehrplenerlass von 1892 und der neuen Prüfungsordnung die bisher siebenstufigen Proanstaltstypen in sechsjährige Schulen umgewandelt. Dabei ging die neue sechsjährige lateinfreie Realschule aus der zuvor siebenjährigen Realschule und der sechsjährigen lateinlosen Höheren Bürgerschule hervor (MÜLLER/ZYMEK 1987, S. 49).

Folgt man zunächst den historischen Selbstbeschreibungen, dann lassen sich in der Provinz Brandenburg⁵ 1892/93 im höheren Schulwesen für 37 Schulen (24 Vollanstalten und 13 Nichtvollanstalten) *fünf äußere Typenvarianzen* systematisieren:

- Gymnasien mit acht- bzw. neunstufiger Jahrgangsausdifferenzierung (erst fünf von 24 Primen der Vollanstalten waren auf Grund geringer Schülerzahlen geteilt);
- zwei Gymnasien (Potsdam und Frankfurt/Oder) und ein Realgymnasium (Frankfurt/Oder) mit zwei Einschulungsterminen im Jahresverlauf (Oster- und Michaelisklassen);
- 29 Einrichtungen mit eigenen Vorschulklassen;
- zwei Gymnasien (Landsberg/Warthe, Prenzlau) und ein Realgymnasium (Perleberg) mit angegliedertem pädagogischen Seminar zur Ausbildung von Lehramtskandidaten;
- zwei Gymnasien mit Alumnaten und besonderem strukturellen Profil in den Eingangsklassen (Ritterakademie in Brandenburg/Havel, Pädagogium mit Waisenhaus in Züllichau).

Insgesamt zeigte sich die regionale *Schullandschaft* überwiegend *klar typisiert*, d.h. die funktionalen Zuschreibungen kamen für jede Schule mit ihrem Namen auch zum Abbild. Dennoch bildete das Schulnetz auch zu diesem Zeitpunkt kein statisches Konglomerat idealisierter Typstrukturen. So bildeten die Gymnasien mit angegliederten grundständigen Realgymnasien in Guben und Landsberg/Warthe in den drei unteren Klassen (VI–IV) eine gemeinsame Eingangsphase bzw. waren lateinische Nebenkurse (VI–IV) an der im Aufbau befindlichen Realschule in Arnswalde integriert. Damit wird die auf *Multifunktionalität* gerichtete Dimension einzelner höherer Schulen des 19. Jahrhunderts auch noch am vermeintlichen Ende des systemischen Konstitutionsprozesses nachweisbar.

Um den qualitativen und quantitativen *Struktur- und Funktionswandel*⁶ einordnen und interpretieren zu können, reichen die historisch verfügbaren Selbstbeschreibungen aber nicht aus. Im Folgenden wird deshalb zunächst ein

5 Die Gruppe der Schulen in jenen Orten der Provinz, die mit spezifischer Großstadtaspiration im Jahre 1920 Berlin eingemeindet wurden, blieb im Analysegang unberücksichtigt.

6 Nach 1900 wuchs das Netz höherer Schulen in einer ersten Erweiterungswelle bis zum Ende des Ersten Weltkrieges auf insgesamt 48 Schulen. In einer zweiten Welle, vor allem in den zwanziger Jahren, hatte sich die Gesamtzahl um weitere 11 Einrichtungen auf 59 Schulen bis zum Ende des hier betrachteten Untersuchungszeitraumes erhöht.

Enttypisierungsmodell als konzeptioneller Referenzrahmen für den Systemwandel vorgestellt.

Die zentrale *Untersuchungsthese* lautet:

Unter *Enttypisierung* lassen sich *Antwortmuster* auf das in Deutschland im 19. Jahrhundert herausgebildete typisierte, hierarchisch strukturierte und segregierte Netz unterschiedlicher höherer Schulen systematisieren. Der Typisierung der Angebotsstruktur für die männliche Jugend des 19. Jahrhunderts folgt *tendenzielle Enttypisierung* als die für die erste Hälfte des 20. Jahrhunderts charakteristische Reformstrategie. *Enttypisierung* stellt dabei eine von insgesamt sechs entwickelten Dimensionen eines komplexen *Modells der Systemdynamik*⁷ im 20. Jahrhundert dar und erlaubt die Diskussion der Befunde auf *drei Analyseebenen*:

1. *Enttypisierung* meint innerhalb des gegliederten höheren Schulwesens den längerfristigen Prozess der tendenziellen *Abkehr* von *versäulten* *grundständigen Angebotsstrukturen* *zugunsten* von zunehmend *horizontalisier-*
ten, an der *Nachfrage* orientierten Verhältnissen.

Ein Hauptweg hierbei war in Preußen die *Errichtung von Reformschulen* in dreifacher struktureller Prägung: ‚*Altonaer System*‘⁸ und ‚*Frankfurter System*‘⁹, benannt nach ihren Erprobungsorten, sowie ‚*Weimarer System*‘¹⁰, benannt nach der Neuordnung des preußischen höheren Schulwe-

7 Die weiteren Dimensionen einer hierzu entwickelten *Modellvorstellung* – Systemnormierung, Systemerweiterung, Systemambivalenzen, Systeminnovation sowie Systemaspiration – werden hier nicht weiter explizit diskutiert (TOSCH 2001b, S. 173 f.; MÜLLER/ZYMEK 1987, S. 13 f.).

8 Im ‚*Altonaer System*‘ begann in Sexta ausschließlich Französisch und in Quarta die zweite moderne Fremdsprache Englisch. Es bestand die Möglichkeit, real(pro)gymnasiale und (ober)reale Strukturangebote auf einem gemeinsamen Unterbau zu kombinieren. Demzufolge setzte Latein erst im weiterführenden real(pro)gymnasialen Teil in Untertertia ein.

9 Im ‚*Frankfurter System*‘ wurde in den drei unteren Klassen ausschließlich eine moderne Fremdsprache (Französisch) unterrichtet. Während Latein – wie im ‚*Altonaer System*‘ – erst in Untersekunda begann, setzte die zweite moderne Fremdsprache (Englisch) in Untersekunda ein.

10 Als ‚*Weimarer System*‘ wird hier das – im Zuge der Neuordnung des preußischen höheren Schulwesens eingeführte – neue Regelmodell des Reformrealgymnasiums mit folgenden Merkmalen bezeichnet: In Sexta wurde mit einer ersten modernen Fremdsprache begonnen; in Untertertia setzte die zweite moderne Fremdsprache ein. Im Unterschied zum ‚*Frankfurter System*‘ wurde der Lateinbeginn weiter ‚nach oben‘ in die Untersekunda verlagert. Dabei wurde es vor allem bei Kombinationen mit Real- bzw. Oberrealschulen möglich, einen gemeinsamen fünfjährigen Unterbau innerhalb einer Schule zu etablieren. Liberalisierend war zugleich, dass bei der ersten modernen Fremdsprache zwischen Franzö-

sens 1924/25 (REINHARDT 1892, 1902; LIERMANN 1903, o. J [1928]; ORTMANN 1932, Sp. 678 ff.; HERRMANN 1991, S. 433 ff., DERS. 2001). Die ‚enttypisierende‘ Wirkung dieser Reformmodelle bestand darin, dass humanistische und realistische Bildung durch *gemeinsame Unterbauten höherer Schulen* einander angenähert wurden (LENTZ 1904). Die vor allem seit dem letzten Viertel des 19. Jahrhunderts verfolgte Idee, mit einem ausschließlich modernen Fremdsprachenbeginn (OSTENDORF 1873) bislang grundständig getrennte Bildungsgänge in den unteren Klassen zusammenzuführen, erfuhr vor allem nach genehmigten *Modellversuchen* in Altona 1878 auf Initiative von ERNST SCHLEE (1834–1905) sowie von KARL REINHARDT (1849–1923) in Frankfurt a.M. 1891 einen bedeutenden Entwicklungsimpuls. Zu den Vorteilen des ‚Frankfurter Systems‘ zählte, dass bei Kombinationsbildungen theoretisch sogar alle drei Typen höherer Knabenschulen einen *gemeinsamen dreijährigen lateinfreien Unterbau* innerhalb einer Einrichtung bilden konnten. Nach Abhaltung der ersten Abiturprüfungen im Frankfurter Reformversuch fand 1901 in Kassel auf einer Reformschulkonferenz eine erste Bestandsaufnahme statt (LIERMANN 1903). Zeitnah hatte WILHELM REIN in modernisierungstheoretischer und struktureller Perspektive festgestellt, dass es der gemeinsame Unterbau erlaube, „die ganze Schulverfassung den Forderungen des Lebens anzupassen“ (REIN 1902, S. 278), vor allem dadurch, dass dieser „eine außerordentliche Vermehrung der lateinlosen Realanstalten ermöglicht und doch das Fortbestehen von gymnasialen Anstalten auch in kleineren Städten gestattet.“ (Ebd.)

2. *Enttypisierung* wird als ein systemimmanenter längerfristiger historischer Prozess verstanden, bei dem das Fächerangebot tendenziell einem Kanon folgt, der wesentliche Elemente der ursprünglich stilbildenden Fächer der einzelnen Schultypen nunmehr als curriculare Linien von *humanistischer und realistischer Bildung* in sich vermittelnd vereint.

Entscheidende Bedeutung erlangte hierbei das Realgymnasium, das ursprünglich als Institution der ‚Halbheit der Bildung‘ im Humanismus-Realismus-Streit auf der Schulkonferenz von 1890 zunächst ein Todesurteil erhielt (FÜHR 1980, S. 202), nach der formalen Gleichstellung der drei Typen höherer Schulen und der Lösung der Berechtigungsfrage im Jahre 1900 aber vor allem in den folgenden Jahrzehnten in lokalen Varianten ei-

sisch und Englisch gewählt werden konnte. Dagegen blieb im ‚Frankfurter System‘ Französisch die erste moderne Fremdsprache.

nes *Reformrealgymnasiums* einen *zentralen Systemplatz* eroberte. ERNST LAMLA stellte mit Blick auf die damit verbundene enttypisierende Wirkung in seiner Skizze der preußischen Reformen in der Weimarer Republik fest: „Der Reformtyp gestattet eine verhältnismäßig späte Entscheidung für eine bestimmte Schulgattung, erlaubt freilich entsprechend auch nicht, den Charakter der Schule von vornherein scharf herauszuarbeiten.“ (LAMLA 1930, S. 71) Diese Reformschulen stellten einerseits selbst über ihr Curriculum ein typen-entflechtendes Angebot im Untersuchungszeitraum dar; andererseits ermöglichten sie vor allem über Kombinationsbildungen die Realisierung der nachgefragten Angebotsvielfalt am jeweiligen Standort. Erkennbare Folge war, dass diese Strukturverbreiterungsprozesse – und zwar unabhängig von den bildungspolitischen Steuerungsversuchen dreier gesellschaftlicher Systeme von 1890 bis 1937 – in der Gesamtperspektive des höheren Schulwesens zugleich eine *enttypisierende Sogwirkung* ‚von unten‘ entfalteten.

3. *Enttypisierung* meint in längerfristiger historischer und vergleichender Perspektive aber auch einen *bildungspolitisch induzierten, auf tendenzielle Vereinheitlichung gerichteten* strukturellen und curricularen *Entwicklungsprozess* höherer Schulen.

Kennzeichnend war hierbei, dass einerseits zentralen Planungsstrategien der Unterrichtsverwaltung (HERRMANN 1996, S. 289 ff.) eigene lokale Reaktionsmuster gegenübergestellt und durchaus auch bildungspolitisch durchgesetzt wurden. Andererseits wurden schrittweise historisch entstandene lokale und regionale Bedürfniskontexte – häufig erst im administrativen Nachgang – in adressatenbezogene Schulentwicklungsprozesse öffentlich rechtlich legitimiert und kanalisiert. Diese Regelungen gingen immer auch mit Normierungen der Angebote seitens der Schulverwaltung einher. Wesentliche Etappen dieses Prozesses waren: die Ablehnung eines gemeinsamen Unterbaus für Gymnasien und lateinlose Schulen auf der Schulkonferenz von 1890 (vgl. Schulkonferenz 1890, in: Verhandlungen 1891, S. 795), wenig später die o.g. versuchsweise Zulassung des Frankfurter Reformschulsystems, schließlich die „allmähliche Erweiterung“ (Schulkonferenz 1900, in: Verhandlungen 1902, S. XII f.) sowie Erprobung der Reformmodelle „auf breiterer Grundlage“ (Kabinettsordre v. 26.11.1900, S. 421) im Zuge der Gleichstellung der drei Typen höherer Schulen im Jahre 1900. Für die Neuordnung 1924/25 wurde die Einführung eines neuen Reformrealgymnasialmodells als künftige Regelform

(„Weimarer System“) mit gleichzeitiger administrativer Einschränkung der beiden tradierten Typen nach „Frankfurter System“¹¹ kennzeichnend. Diese Form brachte Realgymnasien und Oberrealschulen noch näher zueinander, während die strukturelle Distanz zum Gymnasium weiter manifest blieb.

Mit dem skizzierten Enttypisierungsmodell kann lokal und regional, für einzelne Schulen und ihre Arbeit historisch demonstriert werden, dass die zentralen längerfristigen Entwicklungsmuster des deutschen Bildungssystems im 19. und 20. Jahrhundert also „Transformation, Differenzierung und Integration“ darstellen. Sie beschreiben „nicht nur die Ergebnisse des äußeren Formenwandels des Bildungswesens, sondern zugleich auch Mechanismen der Systemveränderung, die einerseits – historisch betrachtet – die jeweiligen Folgestadien mit bedingt und mit hervorgebracht haben und durch die andererseits – theoretisch gesehen – die Entwicklungsbedingungen des Bildungssystems zusehends in das System selbst hineinverlagert wurden.“ (DREWEK/TENORTH 2001, S. 55) In der Konzentration auf regionale Entwicklungen erweist sich dabei die je lokale Nachfrage als die Herausforderung, auf die Schulen – enttypisierend – produktiv reagieren.

3 Enttypisierung als Differenzierung – Ausgewählte Befunde der Regionalanalyse 1892/93 – 1936/37

Im Folgenden werden ausgewählte Merkmale und längerfristige Trends der Systemdynamik auf der Angebotsseite thesehaft zusammengefasst. Diese werden mit den jeweiligen Befunden der Beteiligungs- sowie Erfolgsquote (Schüler- und Abiturientenzahlen) in Beziehung gesetzt und mit knappen Bemerkungen interpretiert. Die Grafiken (Entwicklung der relevanten Strukturmerkmalsgruppen in Abb. 1 sowie der Schüler- und Abiturientenzahlen in Abb. 2) veranschaulichen mit der Angabe der jeweiligen Reformstrukturanteile den jeweils erreichten Grad der Enttypisierung in der Schulwirklichkeit der Provinz Brandenburg.

11 Während das Reformrealgymnasium weiter als Ausnahmeform zugelassen werden konnte, wurde auf das zuvor wenig verbreitete Reformgymnasium als Regelangebot verzichtet; aber auch hier gab es lokale Sonderregelungen (vgl. Zentralblatt 1924, Nr. 392; 1925, Nr. 113, 137).

Abb. 1: Entwicklung der Strukturmerkmale einschließlich der relevanten Reformanteile im höheren Knabenschulwesen der Provinz Brandenburg, Schuljahre 1892/93-1936/37

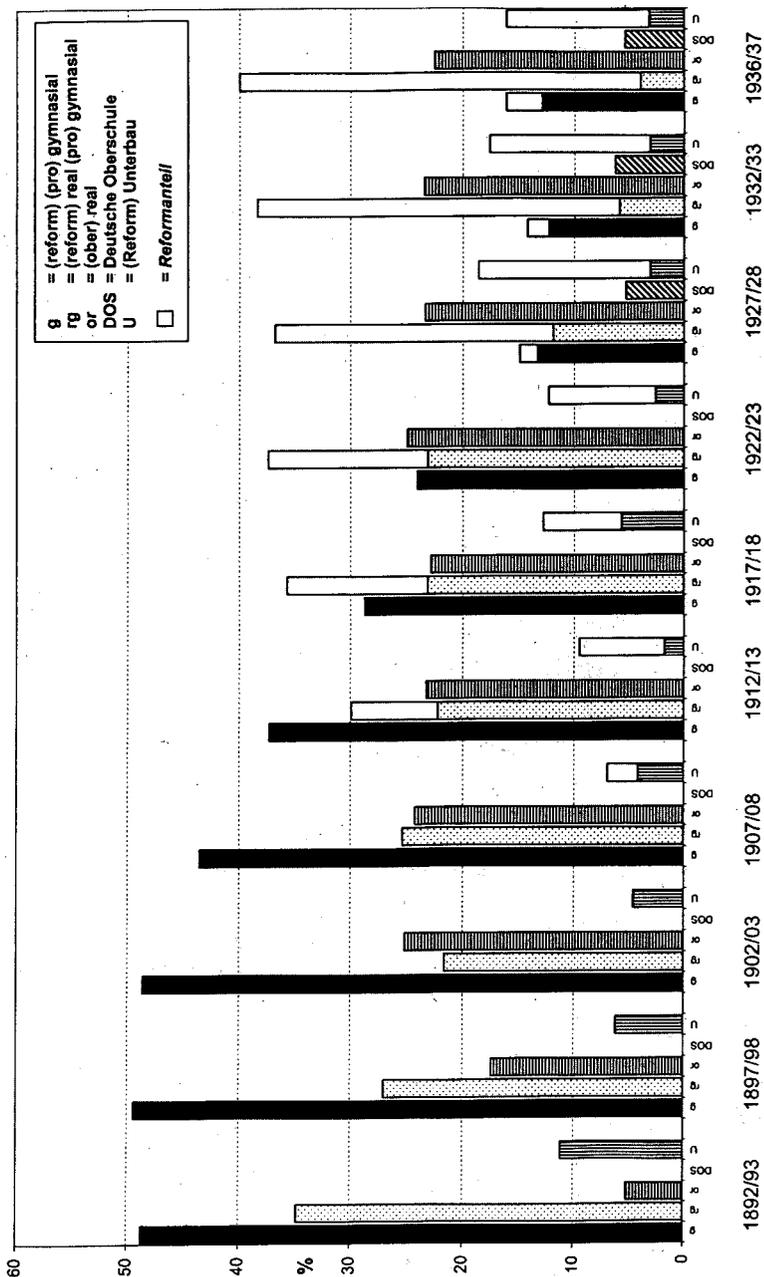
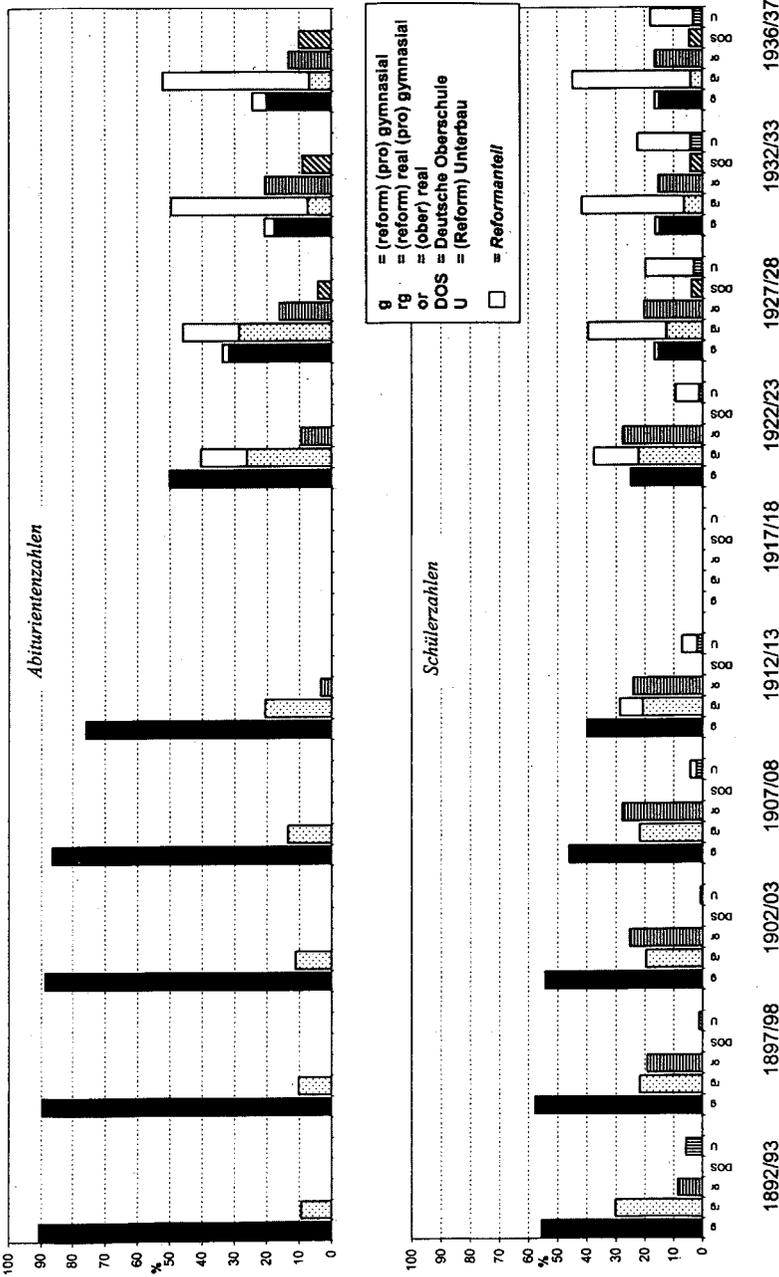


Abb. 2: Entwicklung der Abiturienten- und Schülerzahlen im höheren Knabenschulwesen der Provinz Brandenburg. Schuljahre 1892/93-1936/37



(a) *Unsichtbar durch Sichtbarkeit oder:
Bedeutungsverlust der gymnasialen Angebote*

Am Ende des Konstitutionsprozesses höherer Schulen vereinigten in der Provinz Brandenburg die (pro)gymnasialen Angebote 1892/93 48,9 % aller Strukturmuster, erfassten 55,5 % der Schülerschaft und brachten neun von zehn (90,6 %) Abiturienten hervor. An diesem Primat der humanistischen Bildung änderte sich im ersten Untersuchungs Jahrzehnt vor dem Hintergrund des *Gymnasialmonopols im Berechtigungswesen bis 1900* wenig. Danach wurde der Anteil dieser Strukturmustergruppe bis ins zweite Jahrzehnt des 20. Jahrhunderts hinein auf etwas über ein Drittel (1912/13: 37,3 %) spürbar vermindert. Zu diesem Zeitpunkt waren aber nach wie vor 40 % der Schüler Gymnasiasten, die noch drei Viertel aller Abiturienten (76 %) auf sich vereinten.

Der deutlich messbare strukturelle Abschwung der gymnasialen Angebote setzte erst nach 1912/13 ein und erreichte 1917/18 lediglich noch 28,7 % aller Strukturmuster. Dabei ging die äußere, sichtbare Kontinuität der einzelnen Gymnasialstandorte (1892/93: 18 und 1917/18: 17) in der Gesamtbilanz bis zum Ende des Ersten Weltkrieges mit dem *Verlust ihres strukturellen Primats* einher. Die *Umwandlung von Gymnasien in Reformrealgymnasien* (also in unterschiedliche reformreal(pro)gymnasiale Strukturmuster sowohl nach dem ‚Frankfurter System‘ als auch nach dem ‚Weimarer System‘) war der große *Haupttrend der zwanziger Jahre*. Bis 1927/28 fielen die Anteile dieser Gruppe drastisch auf 14,9 %. Dass davon lediglich 1,6 % reformgymnasialer Natur waren, ist ein guter Beleg, dass der schon zuvor kaum institutionalisierte Typ des Reformgymnasiums nach ‚Frankfurter System‘ nun tatsächlich die allenfalls lokal geduldete Ausnahme war (Brandenburg/Havel, Landsberg/Warthe). Insgesamt wurden die gymnasialen Strukturmusteranteile im Zeitraum 1917/18 bis 1932/33 praktisch halbiert (14,2 %) und wenig verändert bis 1936/37 (16,1 %) von der Neuordnungsphase erfasst. Damit wurde die in der Schulwirklichkeit als „Sonderform“ (Erziehung und Unterricht in der Höheren Schule 1938, in: FRICKE-FINKELNBURG 1989, S. 115) längst hergestellte systemische Stellung der (reform)gymnasialen Strukturmustergruppe nun auch in der Begrifflichkeit des Einführungserrlasses festgeschrieben.

Über den gesamten Untersuchungszeitraum betrachtet, lesen sich die Diagramme der gymnasialen Strukturmuster und ihrer Schülerzahlen vor allem nach der Jahrhundertwende wie eine stete *Verlustgeschichte*. Bei den Abiturientenzahlen dagegen kann von einer *Verlustgeschichte mit verzögerten Effekten* gesprochen werden, denn bis Anfang der zwanziger Jahre kam noch

jeder zweite Abiturient aus diesen Mustern (50,1 %). Erst nach 1922/23 wurde das Bild auch in diesen Werten ‚korrigiert‘, denn nun fiel binnen fünf Jahren die Zahl der Abiturienten auf ein Drittel (33,7 %) und von 1927/28 bis 1932/33 noch einmal drastisch auf ein Fünftel (20,7 %) zurück. In den dreißiger Jahren wurde dieser Abwärtstrend gestoppt, so dass 1936/37 – unmittelbar im Prozess der Neuordnung – die Zahl der Abiturienten, die gymnasialen Strukturmustern entstammten, noch knapp ein Viertel (24,5 %) erreichte.

(b) ‚Totgesagte leben länger‘ oder: Strukturelle Konsolidierungs- und Erfolgsgeschichte der realgymnasialen Bildungsgänge

Das Jahrzehnt von 1890 bis zur Anerkennung der Gleichwertigkeit der drei Typen höherer Bildung im Jahre 1900 war in der Schulrealität zunächst von der Zurückdrängung der real(pro)gymnasialen Strukturangebote geprägt. Nach dem vermeintlichen ‚Todesstoß‘ durch die Schulkonferenz von 1890 von den Unterrichtsbehörden im System höherer Schulen eher duldend belassen, erfolgte im Jahrzehnt nach 1892/93 ein messbarer Rückgang der real(pro)gymnasialen Strukturmuster von 34,8 % (mit 30,2 % der Schüler und 9,4 % der Abiturienten) auf 1902/03 noch 21,6 % der Strukturmuster. Diese Entwicklung ging ursächlich auf die – auch bildungspolitisch präferierten – Typumwandlungen sowohl grundständiger Realgymnasialzweige an Gymnasien (Guben und Landsberg/Warthe) als auch progymnasialer und realprogymnasialer Doppelanstalten (Forst, Crossen) bzw. realprogymnasialer Einrichtungen (Havelberg, Lübben, Rathenow) zugunsten von – auch temporären – Realschulentwicklungen zurück.

Der *Erfolg der (reform)realgymnasialen Strukturmustergruppe*¹² nach 1900 basierte zum einen auf lokalen Modernisierungsentscheidungen zur Umwandlung von bestehenden Angeboten, zum anderen auf Neugründungen, die nahezu ausnahmslos dieses Reformschulmodell bevorzugten. Wesentlichen Anteil an der Verbreitung der Reformschulidee hatte zweifellos die zunehmende Zahl praktisch erprobter Standortentwicklungen.¹³

12 Auf die fallanalytische Darstellung und regionale Verteilung der zehn systematisierten Modelle zur Errichtung von gymnasialen und realgymnasialen Reformanstalten nach ‚Frankfurter bzw. ‚Weimarer System‘ wird hier vollständig verzichtet (vgl. Anm. 1).

13 Bis 1901 wurden immerhin in Deutschland 37 Reformanstalten, 26 nach dem ‚Frankfurter System‘ und 11 nach dem ‚Altonaer System‘, errichtet. Unter den am 1. Oktober 1902 im Deutschen Reich bestehenden bzw. zu diesem Zeitpunkt in sichere Aussicht genommenen 62 Reformanstalten befanden sich in der *Provinz Brandenburg lediglich drei Anstalten*

Im Unterschied zum regionalen Entwicklungsfeld Berlin kann für die Flächenregionen Brandenburgs erst ein Jahrzehnt später, ab Schuljahr 1906/07, die höhere Schule in Forst als Geburtsort des ‚Frankfurter Systems‘ angesehen werden. Die weitere Entwicklung¹⁴ dieser Strukturmustergruppe lässt sich wie folgt skizzieren:

Bedingt durch kombinationsfreundliche Lehrpläne wurden Reformrealgymnasien nach ‚Frankfurter und Weimarer System‘ – vor allem mit Real- bzw. Oberrealschulen – im regionalen Schulangebot bis zum Ende der Weimarer Zeit eine stabil wachsende Größe. Auf diese Weise wurde der (ober) reale Sektor in großen Teilen als Wahloption an den ursprünglich ausschließlich lateinführenden Standorten institutionalisiert, womit die schrittweise *Entflechtung von Schultyp und Bildungsgang* im Untersuchungsverlauf prägnant zum Ausdruck kommt. Während 1917/18 der Anteil der (reform)real(pro)-gymnasialen Strukturmuster im Gesamtsystem 35,7 % (davon 12,6 % Reformmuster) betrug, erreichte er ein Jahrzehnt später 39,4 % (mit nun 26,9 % Reformmuster). Hierbei sind die eigenständig betrachteten (Reform)-Unterbau-Strukturmuster noch nicht einmal mitgezählt.

1927/28 kam aus dieser Gruppe auch erstmals die Mehrheit der Abiturienten (46,0 %, davon 17,3 % aus dem Reformmuster). Am Messpunkt 1932/33 vereinte diese Gruppe 38,5 % der Strukturmuster (davon überdeutlich 32,5 % Reformmuster), erfasste 41,8 % der Schüler – ohne dazugehörige (Reform)-Unterbau-Strukturmuster – und stellte die Hälfte aller Abiturienten (49,6 %). Zu diesem Zeitpunkt waren 42,2 % (!) aller Abiturienten Reformschulabsolventen. Diese kontinuierliche Zunahme wurde auch nicht nach 1933 unterbrochen, denn 1936/37 erfasste diese Strukturmustergruppe nunmehr 40,0 % aller Angebote (davon waren neun von zehn Angeboten Reformmuster). Hier

(LIERMANN 1903, S. 121): das Gymnasium mit Oberrealschule (Hohenzollernschule) in Schöneberg (Reformbeginn 1896, nach REINHARDT 1902, S. 339: 1895; nach LENTZ 1904, S. 71: 1897); das Gymnasium mit Realschule (Kaiser-Friedrich-Schule) in Charlottenburg (1897) sowie das Realgymnasium mit Realschule (Goethe-Schule) in Deutsch-Wilmersdorf (1902). Diese wurden also ausnahmslos in jenen Orten errichtet, die knapp zwei Jahrzehnte später zum regionalen Entwicklungskreis der 1920 nach Berlin eingemeindeten Orte gehören sollten und zeigen allenfalls bis 1920 „ein für die weitere Reformschulentwicklung in der Provinz Brandenburg insgesamt eher untypisches Merkmal“ (HERRMANN 2001, S. 91) von Neugründungen.

14 An folgenden weiteren Standorten wurden Reformschulentwicklungen noch vor dem Ersten Weltkrieg eingeleitet: 1907/08: Luckenwalde; 1908/09: Frankfurt/Oder sowie Königswusterhausen; 1909/10: Perleberg; 1910/11: Wittenberge; 1911/12: Strausberg und Oranienburg; 1913/14: Senftenberg.

lernten jetzt 44,8 % aller Schüler, die zugleich mit 52,1 % (davon 45,3 % in Reformmustern) die Mehrheit aller Abiturienten in der Provinz stellten.

Insgesamt lässt sich beim Vergleich der End- mit den Anfangsdaten für den Untersuchungszeitraum weithin die *Umkehrung der Verhältnisse zur gymnasialen Strukturmustergruppe* empirisch belegen. Die erreichte Größenordnung der reformreal(pro)gymnasialen Strukturmustergruppe war das Ergebnis eines fünfzigjährigen kontinuierlichen Prozesses dynamischer Angebotsnormierung. Die Einführung der reformreal(pro)gymnasial geprägten *Oberschule für Jungen* als „Hauptform“, so der Erlass, kennzeichnete 1938 mit neuer Begrifflichkeit auch primär die nachträgliche *Festschreibung eines* in der Provinz historisch längerfristig herausgebildeten *neuen bildungssystemischen Marktführers*.

(c) *Vom Schattendasein zum gewichtigen Faktor oder: Dynamischer Einstieg und systemische Stabilität der (ober)realen Strukturmustergruppe*

Die nach 1890 schulpolitisch beabsichtigte Erweiterung des Anteils der realistischen Anstalten an den höheren Schulen¹⁵ in der Provinz Brandenburg war nicht durch die Verringerung bzw. Umwandlung von einzelnen staatlichen bzw. städtischen Gymnasien realisiert worden. Der Bedeutungszuwachs von (ober)realen Bildungsangeboten war entscheidend durch inhärente Angliederungen an bestehende Einrichtungen bzw. durch Umwandlungen vor allem von realprogymnasialen Mustern erreicht worden. Der reale Sektor wurde außerdem maßgeblich durch Aufstiegsprozesse von mittleren Schulen im System verankert. Umgekehrt wurde dieser Prozess dadurch wieder abgefedert, dass an einigen entstehenden Realschulstrukturen lateinischer Nebenunterricht (VI–IV) eingerichtet wurde. An diesen Standorten wurden zumindest in den unteren drei Klassen realprogymnasiale Verhältnisse institutionalisiert. Mit dieser genehmigungspflichtigen, weil an sich ‚typfremden‘, lateinischen Brückenstruktur wurde mehrfach auch der Realschulsektor in seiner Etablierungsphase in der Provinz aufgewertet und abgesichert (Arnswalde seit 1892/93, Crossen ab 1893/94 bzw. Wittenberge seit 1899/1900). Damit kann eine *„strukturelle Dirigierungsfunktion des Latein“* – selbst bis in das lateinlose Schulwesen hinein – gewissermaßen als Schleuse in die damit verbundenen

15 Zum Vergleich der Planungsstrategien 1890–1892 der Unterrichtsverwaltung für die Provinz Brandenburg mit dem sich bis zum Ersten Weltkrieg in der Schulwirklichkeit durchsetzenden Ist-Zustand vgl. Anm. 1.

neuen Berechtigungskontexte vor allem in der Phase vor der Gleichstellung der drei Typen höherer Schulen für das Untersuchungsgebiet belegt werden.

Insgesamt kann das Jahrzehnt von 1892/93 bis 1902/03 in der Provinz als überaus *dynamische Ein- und Aufstiegsphase der (ober)realen Strukturmustergruppe* von zunächst marginalen 5,2 % Strukturanteilen (mit 8,5 % der Schüler) auf immerhin 25,1 % der Strukturmuster – auch mit einem Viertel der Schülerschaft (25,4 %) – charakterisiert werden. Bis in das erste Jahrzehnt des 20. Jahrhunderts war zugleich bezeichnend, dass ausschließlich reale – noch keine oberrealen – Strukturmuster im System platziert waren. Der Übergang in eine Oberrealschule blieb in den Flächenregionen der Provinz ein Modell auf dem Papier, so lange keine eigenständigen Oberrealschulstandorte mit Ausnahme von Potsdam (erste Oberrealschulabiturienten 1910) und Cottbus (erst 1913/14 beginnender Ausbau der Realschule mit der Eröffnung einer Obersekunda) eingerichtet waren. Die Potsdamer Oberrealschüler wurden am Messpunkt 1912/13 mit 3,4 % an der Gesamtabiturientenzahl erstmalig quantifizierbar. Generell bleibt festzuhalten, dass die (ober)reale Strukturmustergruppe bereits am Beginn des 20. Jahrhunderts jene Größenordnung erreicht hatte, die eine *außerordentliche systemische Stabilität*¹⁶ (mit kontinuierlich ca. 23 %) bis 1936/37 behielt.

Im Unterschied zu den stabilen Befunden auf der Angebotsseite zeichnete sich für diese Bildungsjahre bis zum Ende der Weimarer Republik ein scheinbar fallender Schüleranteil¹⁷ ab. Dieser Wert ist jedoch in der hier entwickelten Analyseperspektive nur relativer Natur. Tatsächlich ist er ein guter Indikator für Entwicklungen nach der Neuordnungsphase 1924/25, in der Kombinationen vor allem von reformrealgymnasialen mit realen Angeboten in der Variante des ‚Weimarer Systems‘ mit fünfjährigen Unterbauten (VI–OIII) gebildet wurden, d.h. die messbare Realschülerzahl bildete in diesen Fällen tatsächlich nur noch den realen Abschlussjahrgang der Untersekunda als eigenständige Klasse bzw. Kurs (Strukturmuster: *real VII*) an den lokalen Standorten ab. In der Schulwirklichkeit muss aber zugleich der hier analytisch

16 Die stabile Entwicklung der (ober)realen Strukturmustergruppe bildet sich in folgenden Zahlen ab: 1907/08: 24,2 %; 1912/13: 23,2 %; 1917/18: 22,8 %; 1922/23: 24,9 %; 1927/28: 23,3 %; 1932/33: 23,4 % und schließlich 1936/37: 22,5 % an der Gesamtheit der Strukturmuster. So lässt sich belegen, dass der von HERRMANN im Zusammenhang mit der Reformschulentwicklung konstatierte Prozess der ‚Verrealschulung‘ des höheren Bildungsangebots“ (HERRMANN 2001, S. 100) keinen systemischen Anteilsgewinn dieser Strukturmustergruppe nach 1900 zur Folge hatte.

17 Die Schülerzahlentwicklung zeigt folgende Linie: 1902/03: 25,4 %; 1907/08: 27,9 %; 1912/13: 24,2 %; 1922/23: 27,8 %; 1927/28: 20,2 %; 1932/33: 15,3 %; 1936/37: 16,4 %.

separat erfasste Bereich der Unterbau-Strukturmuster bis Obertertia hinzugezählt werden, um aus diesem ‚enttypisierten Pool‘ die exakte Gesamtrealerschülerzahl zu ermitteln.

Umgekehrt war der steigende Anteil an den Abiturienten im Schuljahr 1932/33 mit 20,6 % (1922/23: erst 9,4 %) ein deutlicher Hinweis, dass der Prozess des Ausbaus von Realschulzweigen zu Oberrealschulzweigen als Kombinationsmuster oder aber die Etablierung von Aufbauschulen der Oberrealschulform (UIII–OI) nun auch im Zeitverlauf quantifizierbar wurde. Der danach wieder deutlich rückläufige Anteil der Abiturienten von 20,6 % im Jahre 1932/33 auf 13,3 % im Schuljahr 1936/37 zeigt dagegen, dass ganz offensichtlich in der Phase nach 1933 wieder stärker der Besuch realer Strukturmuster mit einer Untersekunda-Abschlussperspektive in den Mittelpunkt rückte. Damit lässt sich in systemischer Betrachtung in den dreißiger Jahren eine *erneute Kanalisierung der Schülerströme im Sinne einer Ablenkung von einer Abitursperspektive* – wie in den neunziger Jahren des 19. Jahrhunderts eine Umlenkung von realgymnasialen auf reale Muster – als messbarer Befund ausmachen.

(d) *Vereinheitlichung der Vielfalt oder: Zuwachs horizontalisierter Eingangsstrukturen als Unterbaumuster*

Die permanente Anwesenheit dieser – in der historischen Bildungssystemforschung hier *erstmalig qualitativ und quantitativ analysierten* – Gruppe horizontalisierter und einheitlicher Eingangsstrukturen im höheren Schulwesen lässt folgenden Entwicklungsgang erkennen:

Ihr Anteil am gesamten Strukturspektrum wurde im Jahrzehnt nach 1892/93 (11,2 % Strukturmuster, die 5,8 % der Schülerschaft auf sich vereinten) bis 1902/03 zunächst auf 4,6 % Strukturmusteranteile mit verschwindend geringen Schüleranteilen (0,7 %) reduziert. Dieser Befund ist zumindest ein *Indiz für den temporären Steuerungsversuch der Unterrichtsverwaltung*, zu einer stärkeren Durchsetzung von ‚Eintypstrukturen‘ an den jeweiligen Standorten zu gelangen. Dies betraf vor allem Schulen mit gymnasialen Doppelangeboten im Pro- und Vollanstellungsbereich.

Nach der Brechung des Gymnasialmonopols in der Berechtigungsfrage wurden dann in den Flächenregionen der Provinz Brandenburg am Messpunkt 1907/08 *erstmalig Reformanteile nach ‚Frankfurter System‘* mit 2,8 % der insgesamt 7,1 % Unterbau-Strukturmuster erfasst; das ist also die empirisch ermittelte *systemische Einstiegsgröße*, mit der die Reformstruktur seit 1906/07 auch die Unterbauten charakterisierte. Die Reformanteile in der Unterbau-

gruppe wurden vor allem für die darauf fußenden Kombinationsbildungen in der Struktursystematik der höheren Schulen bis zum Ende der Weimarer Zeit eine stabil wachsende Größe. 1932/33 besaßen von den insgesamt 17,6 % Unterbau-Strukturmusteranteilen 14,5 % einen Reformanteil.

Systemisch betrachtet, wurde also ‚von unten‘ das historisch lange etablierte Säulenmodell abgegrenzter grundständiger Schultypen in beachtlicher Größenordnung aufgeweicht. Damit wird zugleich empirisch belegt, dass sich dieser Prozess insbesondere in einer Phase unvermindert fortgesetzt hat, in der mit der RICHERTschcn Neuordnung des preußischen höheren Schulwesens (vgl. Denkschrift Neuordnung 1924) programmatisch eher die strikte Typisierung der Schulstrukturen angezielt wurde. In der schulischen Wirklichkeit spiegelte sich dieser Prozess im deutlichen Anstieg der Unterbau-Strukturmuster im Jahrfünft von 1922/23 bis 1927/28 von 9,7 % auf 15,5 %. Am Messpunkt 1927/28 Jahr war *jedes sechste Strukturmuster*, bezogen auf alle Systemangebote in der Provinz, ein Unterbaumuster (18,6 %) als Basis für eine darauf beruhende Kombination. Auch in den dreißiger Jahren blieb diese Größenordnung wenig abgeschwächt bestehen, so dass im Schuljahr 1936/37 insgesamt 16,1 % Unterbau-Strukturmuster und immerhin 17,8 % darin vereinte Schüleranteile in die neuen Oberschul- bzw. Gymnasialstrukturen für Jungen überführt wurden.

In der Entwicklungsbilanz dieser Gruppe bildete sich – vorsichtig für die Provinz Brandenburg interpretiert – der Prozess eines sich im Zeitverlauf stärker durchsetzenden langfristigen Strukturwandels zugunsten einer *tendenziell-integrativen Annäherung ursprünglich programmatisch getrennter Schultypen* ab. Anders gesagt, die Bildung von gemeinsamen Unterbau-Strukturmustern, vor allem in den unteren und mittleren Klassen im Rahmen einzel-schulischer Reforminitiativen, verweist ganz offensichtlich auf einen längerfristigen *inneren strukturellen Normierungsprozess*, der mit einer *tendenziellen Enttypisierung der äußeren offiziellen Muster* einherging. Die Daten belegen, dass zumindest für die untersuchte Region der festgestellte Grad der Enttypisierung höher war, als es die programmatischen und statistischen Strukturtypisierungen z.B. im Umfeld der RICHERTschcn Neuordnung für das höhere Schulwesen zu suggerieren suchten.¹⁸

18 Zumindest den Bearbeitern der vom Preußischen Statistischen Landesamt herausgegebenen Statistik „Das Schulwesen in Preußen 1926 im Staate, in den Provinzen und Regierungsbezirken“ war die methodische Schwierigkeit der Erfassung der Schülerzahlen in den gemeinsamen Unterbauten bewusst; so dass „die Unterbauten der Hauptanstalt zuge-

(e) *Späte Strukturdifferenzierung ohne Systemrevolution oder:
Deutsche Oberschulen als neues Angebot*

Die *neue Weimarer Systemgröße Deutsche Oberschule*, die seit 1922/23 vor allem die Deutschkunde, Mathematik, Naturwissenschaften und zwei Fremdsprachen betonte (vgl. Denkschrift Deutsche Oberschule; Zentralblatt 1924, Nr. 138), wurde – mit Ausnahme eines Kombinationszweiges an der Oberrealschule in Potsdam – an Standorten der im Abbau befindlichen ehemaligen Lehrerseminare in das Gesamtsystem integriert. Hier wurden Deutsche Oberschulen nach dem Organisationsmodell von *Aufbauschulen* errichtet, die in der Regel in sechs Jahrgängen nach siebenjährigem Volksschulbesuch zum Abitur führten (vgl. Denkschrift Aufbauschule).

In quantitativer Perspektive lässt sich der systemische Einbau der Deutschen Oberschulstrukturgruppe wie folgt skizzieren: Die bis 1927/28 integrierten sechs Schulen (nach zunächst schrittweiser Ausdifferenzierung von Aufbauklassen) markierten einen Anteil von 5,3 % dieser Strukturgruppe mit lediglich 3,8 % der Gesamtschülerschaft. Der wesentliche Entwicklungsbefund besteht darin, dass der relativ geringe Systemanteil der auf diese Gruppe vereinigten Strukturmuster auch 1932/33 mit 6,3 % (4,2 % der Schüler) und 1936/37 mit 5,4 % (4,5 % der Schüler) bis in die dreißiger Jahre relativ stabil blieb. Diese Strukturgruppe konnte in der Gesamtbilanz die ungebrochene Attraktivität der reformreal(pro)gymnasialen Angebote nicht gefährden. Zwischen 1927/28 und 1932/33 hatte sich jedoch der Anteil an Abiturienten von zunächst 4,2 % auf nun 9,0 % rasch mehr als verdoppelt. Hier zeigte sich, dass das sechsjährige höhere Schulangebot noch mit einem strukturellen Abitureffekt am Ende der Weimarer Republik verbunden war, der bis in die dreißiger Jahre (1936/37: 10,1 %) stabil erhalten blieb.

5 Zusammenfassung und Ausblick

Historische Bildungssystemanalysen ermöglichen in längerfristiger Perspektive differenzierte Grundeinsichten in Kontinuitäts- und Wandlungsprozesse im Bildungsbereich. Unter dem Begriff *Enttypisierung* wurde hier ein Modell zur Diskussion gestellt, das strukturelle, curriculare und bildungspolitische Be-

rechnet sind, wenn die Veröffentlichungen es auch ermöglichen, diese Zahlen nachträglich wieder abziehen.“ (Preußische Statistik 1926 [1931], S. 41)

schreibungsmuster für die systemische Binnenperspektive der Schulentwicklung im historischen Prozess differenziert zu analysieren und zu systematisieren sucht. Dabei rücken die Entwicklungsverläufe der institutionellen Angebote (Strukturmuster), der Beteiligungsquoten (Schülerzahlen) und der erfolgreichen Abgänger (Abiturientenzahlen) in systemübergreifender Perspektive in den Mittelpunkt.

Insgesamt lässt sich folgender *Befund* ausmachen: Das in der Analyse heute noch dominierende Systembild grundständig abgegrenzter höherer Schultypen ist für den Untersuchungszeitraum 1890 bis 1938 zumindest aus regionaler Perspektive in zwei Aspekten revisionsbedürftig:

- (a) Für zwei Organisationsmodelle im Sinne der Reformschulidee („Frankfurter System“ und „Weimarer System“) kann eine Erfolgsgeschichte im höheren Schulwesen der Provinz Brandenburg nach Abschluss seines Konstitutionsprozesses belegt werden. Die zunächst überwiegenden ‚Eintypstrukturen‘ am jeweiligen Standort, die nach 1890 gleichsam als Voraussetzung für die formale Anerkennung ihrer Gleichwertigkeit vor allem in ihren Berechtigungen an der Wende vom 19. zum 20. Jahrhundert erscheinen, werden von einem *außerordentlichen Prozess einer qualitativ und quantitativ messbaren Systemdynamik* erfasst. Dabei entwickeln sich nach 1900 die Angebote der *(reform)real(pro)gymnasialen Strukturmustergruppe*, die selbst variantenreich *historisch vermittelnd* über ihr Lateinangebot zwischen klassisch gymnasialer und oberrealer Bildung im Gesamtsystem platziert wird, über die Zäsuren von 1918 und 1933 hinweg kontinuierlich zur neuen *systemischen Normalvariante und zum strukturell-curricularen Marktführer* – auch in den Schüler- und Abiturientenzahlen. Diese Angebotsgruppe präsentiert die *zentrale Existenz- und Bewegungsform* im höheren Schulwesen im Untersuchungszeitraum.
- (b) Die Befunde weisen eine erstmals empirisch belegte, stetige und nach 1900 *wachsende Anwesenheit* der Gruppe der einheitlichen *(Reform)-Unterbauten* in den Klassenstufen Sexta bis Quarta bzw. Obertertia und darauf beruhende multifunktionale Kombinationsmuster nach. Dieser Befund erfordert eine Neuinterpretation des auf grundständigen Typenstrukturen fußenden historischen deutschen ‚Sonderwegmodells‘, vor allem hinsichtlich des Grundverhältnisses von Gliedrigkeit und Stufung im höheren Schulwesen, für eine entscheidende Phase seiner Systemdynamik. Die historischen Befunde bilden eine Schulwirklichkeit mit einem *Strukturmodell* tendenzieller einheitlicher und aufeinander verwiesener Bildungsgänge ab, das zunehmend in *Widerspruch zur offiziellen bildungspolitischen Programmatik* abgegrenzter Schultypen geriet.

Ein *systemischer Ausblick*: Mit dem Modell der Enttypisierung können Merkmale der *Systemdynamik* erfasst werden, deren Ausprägung – zuweilen verdeckt, mitunter verlangsamt bzw. beschleunigt – im längerfristigen Systembildungsprozess des gesamten 20. Jahrhunderts festzustellen sind. Dieser Prozess lässt sich aus der Perspektive der Einzelschule als Sicherung breiter Angebotsvielfalt (strukturelle Differenzierung) mit gleichzeitiger Annäherung und *Normierung seines Fächerkanons* beschreiben. Demgegenüber lässt sich aus der Perspektive des Systems eine kontinuierliche *Systematisierung* seiner historisch tradierten Strukturen mit *Enttypisierungstendenz* feststellen. In dieser Perspektive erscheint die *reformreal(pro)gymnasiale – in Kopplung mit der (ober)realen – Strukturmustergruppe* nicht nur im Untersuchungszeitraum als ein kombinationsfreundliches Lehrplanangebot. Beide Gruppen markieren wahrscheinlich einen stabilen, über systemische Grenzen hinweg identifizierbaren *kulturellen Grundstandard*. Dieser ist dadurch gekennzeichnet, dass er sich vor allem über die Liberalisierung des Spektrums und der Abfolge seiner Fremdsprachen und in der curricularen Annäherung seiner Angebote in je unterschiedlichen gesellschaftlichen Kontexten selbst dynamisierend generiert.

Ganz offensichtlich gelingt es mit diesem Grundstandard nach wie vor, moderne Antworten auf gesellschaftliche Problemlagen hochschulvorbereitender Bildung zu finden. In längerfristiger historischer Sicht schließt die aktuelle Umsetzung und erfolgreiche Gestaltung dieses Grundstandards deshalb auch die *Thematisierung der bislang ausgeklammerten Systemfrage* ein. In den bis heute ‚fortwirkenden‘ *reformreal(pro)gymnasialen und (ober)realen Strukturmustern* fokussiert sich ein inhärent angelegter bildungspolitischer Diskurs und realgeschichtlich erkennbarer Strukturverlauf. Beide sind darauf gerichtet, erfolgreich zwischen den Polen gymnasialer und realistischer Tradition als *solidarisierendes Moment* zu vermitteln, auch mit der fruchtbaren Potenz, die historischen und aktuellen Forderungen einer gymnasialen Wissens- und Lernkultur zukunftsfähig zu verbinden. Stärker als bisher gilt es deshalb, die *Entgegensetzung* in den bisherigen Strukturdebatten der letzten Jahrzehnte *aufzuheben*, also den (politisch motivierten) Systemstreit zwischen Gymnasium und Gesamtschule mit gymnasialer Oberstufe in der etablierten Kultur wirklich zu überwinden. Zugleich wird damit der strukturelle Diskurs – die einleitend aufgeworfene *Typusfrage* – gleichsam in neuer Form aufgenommen, als Frage nach einer sich historisch vergewissernden systemischen Lernkultur auf dem Weg zum Abitur. Es lohnt ganz offensichtlich in dieser Perspektive, eine *neue Debatte äußerer und innerer Schulreform* in ihren wechselseitigen Dimensionen – auch mit den vorliegenden Befunden regionaler historischer Bildungssystemanalyse – zu führen.

Quellen und Literatur

Quellen

Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung (BBF) Berlin des Deutschen Instituts für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF), Bestand: Jahresberichte der höheren Schulen in Preußen: Provinz Brandenburg: Jahrgänge 1890/91 bis 1914/15 sowie 1921/22 bis 1936/37.

Denkschrift über die grundständige deutsche Oberschule. In: RICHERT, H.: Die Ober- und Aufbauschule. Leipzig 1923, S. 118–125.

Denkschrift über die Aufbauschule. In: RICHERT, H.: Die Ober- und Aufbauschule. Leipzig 1923, S. 126–131.

Kabinettsordre WILHELMS II. zur Gleichberechtigung der höheren Schulen (26. November 1900). In: MICHAEL, B./SCHEPP, H.-H. (Hrsg.): Politik und Schule von der Französischen Revolution bis zur Gegenwart. Bd. 1. Frankfurt a.M. 1973, S. 419–421.

Die Neuordnung des preußischen höheren Schulwesens. Denkschrift des Preußischen Ministeriums für Wissenschaft, Kunst und Volksbildung. Berlin 1924.

Neuordnung des höheren Schulwesens (Einführungserlaß 1938, Anlage: Erziehung und Unterricht in der Höheren Schule). In: Nationalsozialismus und Schule. Amtliche Erlasse und Richtlinien 1933–1945. Hrsg. und eingeleitet von RENATE FRICKE-FINKELNBURG. Opladen 1989, S. 102–122.

Preußische Statistik. Hrsg. vom Preußischen Statistischen Landesamte. Nr. 295: Das Schulwesen in Preußen 1926 im Staate, in den Provinzen und Regierungsbezirken. Berlin 1931.

Verhandlungen über Fragen des höheren Unterrichts. Berlin, 4. bis 17. Dezember 1890. Im Auftrage des Ministers der geistlichen, Unterrichts- und Medizinal-Angelegenheiten. Berlin 1891.

Verhandlungen über Fragen des höheren Unterrichts. Berlin, 6. bis 8. Juni 1900. Nebst einem Anhang von Gutachten hrsg. im Auftrage des Ministers der geistlichen, Unterrichts- und Medizinalangelegenheiten. 2., unveränd. Aufl., Halle a.S. 1902.

Zentralblatt für die gesamte Unterrichts-Verwaltung in Preußen. Jg. 66 (1924) – 67 (1925) Hrsg. in dem Ministerium für Wissenschaft, Kunst und Volksbildung:

66 (1924), Nr. 138, S. 103–104: Richtlinien für einen Lehrplan der Deutschen Oberschule und der Aufbauschule v. 13.03.1924.

- 66 (1924), Nr. 392, S. 285–289: Die Stundentafeln zur Neuordnung des höheren Schulwesens v. 31.10.1924.
- 67 (1925), Nr. 113, S. 99: Stundentafel der besonders genehmigten Reformgymnasien v. 14.03.1925.
- 67 (1925), Nr. 137, S. 113–114: Abweichungen von den regelmäßigen Stundentafeln der höheren Schulen v. 31.03.1925.

Zeitgenössische Literatur

- LAMLA, E.: Die preussische Reform im Überblick. Ein Bericht über die Neugestaltung des preussischen höheren Schulwesens seit 1918. In: *Wesen und Wege der Schulreform*. Zusammen mit HEINRICH DEITERS und LINA MAYER-KULENKAMPPF hrsg. von ADOLF GRIMME. Berlin 1930, S. 63–75.
- LENTZ, E.: Die Vorzüge des gemeinsamen Unterbaues aller höheren Lehranstalten, im Auftrage des Vereins für Schulreform erläutert. 3., neubearb. und verm. Aufl., Berlin 1904.
- LIERMANN, O. (Hrsg.): *Reformschulen nach Frankfurter und Altonaer System*. Ein Handbuch. Erster Teil: Die Casseler Novemberkonferenz von 1901 über Fragen des Reformschulunterrichts. Nebst einem Anhang: Übersicht über den Bestand an Reformschulen und einige Lehrpläne. Berlin 1903.
- DERS.: *Entstehung und Geschichte der Reformanstalten*. In: *Reformanstalten und Oberrealschule*. Im Auftrage des Zentralinstituts für Erziehung und Unterricht hrsg. von FELIX BEHREND (= Schulform und Bildungsziel). Leipzig o. J. [1928], S. 4–19.
- ORTMANN, F.: *Reformanstalten*. In: *Lexikon der Pädagogik der Gegenwart*. Zweiter Bd. Freiburg/Breisgau 1932, Sp. 678–681.
- OSTENDORF, J.: *Mit welcher Sprache beginnt zweckmäßigerweise der fremdsprachliche Unterricht?* Düsseldorf 1873.
- REIN, W.: *Pädagogik in systematischer Darstellung*. Erster Bd.: *Die Lehre vom Bildungswesen*. Langensalza 1902.
- REINHARDT, K. (Hrsg.): *Die Frankfurter Lehrpläne*. Frankfurt a.M. 1892.
- DERS.: *Die Reformanstalten*. In: *Die Reform des höheren Schulwesens in Preussen*. Hrsg. v. WILHELM LEXIS. Halle a.S. 1902, S. 328–342.

Sekundärliteratur

- DREWEK, P./TENORTH, H.-E.: Das deutsche Bildungswesen im 19. und 20. Jahrhundert. Systemdynamik und Systemreflexion. In: APEL, H.J./KEMNITZ, H./SANDFUCHS, U. (Hrsg.): Das öffentliche Bildungswesen. Historische Entwicklung, gesellschaftliche Funktionen, pädagogischer Streit. Bad Heilbrunn 2001, S. 49–83.
- DREWEK, P.: Begriff, System und Ideologie der „Einheitsschule“. In: Zeitschrift für Pädagogik 43 (1997), S. 639–657.
- DERS.: Grenzen der Eigendynamik? Transformation des Schulsystems in Berlin und Brandenburg im 20. Jahrhundert. In: DERS./HUSCHNER, A./EJURY, R. (Hrsg.): Politische Transformation und Eigendynamik des Schulsystems im 20. Jahrhundert. Regionale Schulentwicklung in Berlin und Brandenburg 1890–1990. Weinheim 2001, S. 11–37.
- FÜHR, CH.: Die preußischen Schulkonferenzen von 1890 und 1900. Ihre bildungspolitische Rolle und bildungsgeschichtliche Bewertung. In: BAUMGART, P. (Hrsg.): Bildungspolitik in Preußen zur Zeit des Kaiserreichs. Stuttgart 1980, S. 189–223.
- GEIBLER, G.: Leistung zwischen Selektion und Integration. In: Die Deutsche Schule 94 (2002), S. 176–191.
- DERS.: Die konsequente Realisierung des Einheitsprinzips. Bemerkungen, veranlasst durch einen Analyseversuch von Gerhart Neuner. In: Zeitschrift für Pädagogik 43 (1997), S. 659–673.
- HERRLITZ, H.-G.: Das große Tabu. PISA, IGLU und die Gesamtschulfrage. In: Die Deutsche Schule 95 (2003), S. 262–266.
- HERRMANN, U.G.: Sozialgeschichte des Bildungswesens als Regionalanalyse. Die höheren Schulen Westfalens im 19. Jahrhundert. Köln/Weimar/Wien 1991.
- DERS.: Bildungsgesamtplanung und Schulreform in Preußen. Zur Bilanz der Planungsstrategien für den Strukturwandel des höheren Schulsystems 1890–1914. In: Jahrbuch für Historische Bildungsforschung 3 (1996), S. 289–335.
- DERS.: Entwicklung und Bedeutung der Reformanstalten des höheren Knabenschulwesens in Berlin-Brandenburg 1890–1932. In: DREWEK, P./HUSCHNER, A./EJURY, R. (Hrsg.): Politische Transformation und Eigendynamik des Schulsystems im 20. Jahrhundert. Regionale Schulentwicklung in Berlin und Brandenburg 1890–1990. Weinheim 2001, S. 73–115.

- JEISMANN, K.-E.: Das preußische Gymnasium in Staat und Gesellschaft. Bd. 2: Höhere Bildung zwischen Reform und Reaktion 1817–1859. Stuttgart 1996.
- MÜLLER, D.K.: Sozialstruktur und Schulsystem. Aspekte zum Strukturwandel des Schulwesens im 19. Jahrhundert. Göttingen 1977.
- MÜLLER, D.K./ZYMEK, B., unter Mitarbeit von U.G. HERRMANN: Sozialgeschichte und Statistik des Schulsystems in den Staaten des Deutschen Reiches, 1800–1945. Göttingen 1987.
- OELKERS, J.: Ganztagschulen, Gesamtschulen und demokratische Schulkultur. Überlegungen zur Schulreform in Deutschland. In: *Pädagogik* 55 (2003) 12, S. 36–40.
- TENORTH, H.-E.: Wachstumsschübe des Bildungssystems und Konjunkturen seiner Thematisierung. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 49 (2003), S. 69–85.
- TOSCH, F.: Entwicklungsmuster des höheren Knabenschulwesens in Brandenburg 1890–1937. In: DREWEK, P./HUSCHNER, A./EJURY, R. (Hrsg.): Politische Transformation und Eigendynamik des Schulsystems im 20. Jahrhundert. Regionale Schulentwicklung in Berlin und Brandenburg 1890–1990. Weinheim 2001, S. 39–71 (a).
- DERS.: Entwicklungsmuster gymnasialer Bildung: Zur Systemdynamik im höheren Schulwesen für Jungen der preußischen Provinz Brandenburg 1890–1937. In: APEL, H.J./KEMNITZ, H./SANDFUCHS, U. (Hrsg.): Das öffentliche Bildungswesen. Historische Entwicklung, gesellschaftliche Funktionen, pädagogischer Streit. Bad Heilbrunn 2001, S. 156–176 (b).
- ZYMEK, B.: Die Schulentwicklung in der DDR im Kontext einer Sozialgeschichte des deutschen Schulsystems. Historisch-vergleichende Analyse lokaler Schulangebotsstrukturen in Mecklenburg und Westfalen, 1900–1990. In: HÄDER, S./TENORTH, H.-E. (Hrsg.): Bildungsgeschichte einer Diktatur. Bildung und Erziehung in der SBZ und DDR im historisch-gesellschaftlichen Kontext. Weinheim 1997, S. 25–53.

Anschrift des Autors:

PD Dr. Frank Tosch

Universität Potsdam, Institut für Pädagogik
Karl-Liebknecht-Str. 24-25, 14476 Potsdam-Golm

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

Perspektivplanung im Unbewusstsein der Zeit Überlegungen aus der Akademie der Pädagogischen Wissenschaften zur „Weiterentwicklung der Oberschule im einheitlichen sozialistischen Bildungssystem der DDR“ vom Juli 1989

1 Vorgeschichte

Mit der im September 1970 durch Zusammenschluss verschiedener wissenschaftlicher Einrichtungen gegründeten *Akademie der Pädagogischen Wissenschaften* (APW) (ZUR GESCHICHTE 1989; EICHLER/UHLIG 1993; WIEGMANN 1996) besitzt die DDR eine zentrale Forschungseinrichtung, die laut Statut zur „Entwicklung der marxistisch-leninistischen Pädagogik und der pädagogischen Praxis“ als Leiteinrichtung tätig ist. Sie ist dem Ministerium für Volksbildung unterstellt, an dessen Spitze seit 25 Jahren MARGOT HONECKER, die Ehefrau des SED-Generalsekretärs und Staatsratsvorsitzenden, steht. Mit ihren Instituten und Arbeitsstellen deckt die APW das gesamte Spektrum der in der DDR etablierten „pädagogischen Forschung“ vom Vorschulbereich bis zur 12. Klasse der (erweiterten) Oberschule ab.

Zu den politikberatenden, zugleich politikverpflichteten Aufgaben der APW gehört die Erarbeitung diverser Studien, die bezogen auf bestimmte Planungs- und Bilanzperioden zu bildungspolitisch strategiefundierenden Materialien verdichtet werden. Im Kontext von Veränderungen in Osteuropa, die auch die Schule betreffen, hat die politische Brisanz dieser Arbeit seit Mitte der 1980er-Jahre zugenommen. Im Oktober 1988 hat man ein *Bilanzmaterial zu Erziehungsfragen* wegen seiner trotz mancher Beschönigung ernüchternden Befunde auf Verlangen der Ministerin zurücknehmen und „überarbeiten“ müssen (HOFFMANN/DÖBERT/GEISSLER 1999). Einen „Mängelbericht“ wünscht man nicht. Probleme werden im „Vorwärtsschreiten“ gelöst, heißt es. Dann bringt der IX. Pädagogische Kongress im Juli 1989 jenen Wissenschaftlern, die noch immer auf Zeichen für eine künftig flexiblere und realitätsnähere Schulpolitik gehofft haben, neue Frustration (FELDMANN 1996).

Dennoch sind die Dinge in Bewegung geraten. Der XII. Parteitag der SED ist um ein Jahr auf den März 1990 vorgelegt worden. Schon lange wird gemunkelt, dass ein Führungswechsel ansteht, der die Machtposition der Ministerin nicht eben stärken könnte. Und mit den 40 Problemmaterialien, die sie in die Vorbereitung des Pädagogenkongresses eingebracht hat, ist die APW aus der Erzeugung politikberatender Dokumente noch nicht entlassen. Im Rahmen des *Zentralen Planes gesellschaftswissenschaftlicher Forschung* der DDR ist sie seit längerem beauftragt, eine Studie zu den *Perspektiven der Entwicklung der Oberschule im einheitlichen sozialistischen Bildungssystem* (KIRCHHÖFER 1989) und in Kooperation mit weiteren Forschungseinrichtungen ein *Problemmaterial zu ausgewählten übergreifenden Fragen der Entwicklung des einheitlichen sozialistischen Bildungssystems* (KIRCHHÖFER/KIRSCH 1989) zu erarbeiten. Im Juli 1989 liegen dazu die Ausarbeitungen der beteiligten Institute vor, und im gleichen Monat werden auf deren Grundlage die beiden Standpunktmaterialien verfasst. Mit ihrer Bestätigung durch eine Arbeitsgemeinschaft beim Präsidium der APW am 15. September können sie der SED-Führung „vorfristig zur Vorbereitung des XII. Parteitages übergeben“ (ERFÜLLUNGSBERICHT 1989) werden. So versuchen die Wissenschaftler nochmals, nun im Blick auf den SED-Parteitag, bei den politischen Entscheidungsträgern Problembewusstsein wachsen zu lassen.

Die beiden Texte verstehen sich als Kurzfassungen. Eine umfassende Präsentation aller Einzelstudien wird im Oktober als *Strategiepapier zum internen Gebrauch* auf der ersten Leitungsebene der APW bereitgestellt. Exemplare erhalten außerdem die Abteilungen Wissenschaft und Volksbildung beim ZK der SED, der Minister für Volksbildung sowie die Leiter der jeweiligen Zentralinstitute für Hochschulbildung, für Berufsbildung und für Fachschulwesen.

Für die Linienführungen und Fragestellungen des Papiers haben mit dem Pädagogenkongress klare politische Vorgaben gegolten. So wird festgehalten, dass unter den Bedingungen „verschärfter Klassenauseinandersetzung“ die „systematische und überzeugungswirksame Vermittlung und Aneignung der sozialistischen Ideologie auch in den kommenden Jahrzehnten ... unverzichtbarer Inhalt der Schule in ihrer Gesamtheit und des Fachunterrichts im besonderen“ sein wird (KIRCHHÖFER 1989, S. 4). Die Texte enthalten dementsprechend auch Überlegungen zur „sozialistischen Wehrerziehung“ und zur „politisch-ideologischen Erziehung“, die bis zum „marxistisch-leninistischen Grundlagenstudium“ an den Universitäten reichen. Nicht berührt und offenbar ganz zum „Bewährten“ gerechnet bleibt die gesamte administrative Verfasstheit des Volksbildungs- und Hochschulwesens. Auch die Rechtspositionen

von Schülern, Lehrern und Eltern werden nicht thematisiert. Das APW-Institut für *Leitung und Planung der Volksbildung* ist an den Ausarbeitungen bezeichnenderweise nicht beteiligt und wäre in diesem Kernbereich der Schulpolitik mit eigenständigen Vorschlägen auch überfordert gewesen.

Als selbstverständlich gilt es, dass die umfangreichen *sozialpolitischen Leistungen* im Bildungswesen erhalten bleiben. Sie reichen vom nahezu unentgeltlich gewährten, mit einem Bildungs- und Erziehungsziel verbundene Kindergartenbesuch über die für alle Schüler der erweiterten Oberschule (Klasse 11 und 12) bis zum gebührenfreiem Studium und der Gewährung eines Grundstipendiums für alle Studierenden. Diese Ausstattungen gelten als gesellschaftliche Vorleistungen nicht nur für Bildungswegentscheidungen, sondern auch für die Familienplanung und die berufliche Entfaltung der Eltern. Jene, die in einen *langen* Ausbildungsweg eintreten, erhalten im erwerbsfähigen Alter und unter den Bedingungen einer gesellschaftlich wenig differenzierten Gehaltsstruktur bestimmte Kompensation für entgangenes Erwerbseinkommen. Die materielle Absicherung von Bildungs- und Lebenswegen wird als „soziale Errungenschaft“ betrachtet. Dass sie Bildungssystemen des Westens trotz größerer wirtschaftlicher Leistungsfähigkeit und erklärter Sozialstaatlichkeit in diesem Umfang fremd bleibt, dort sogar als „ruinös“ gelten kann, nimmt man seit langem als Beleg für das dortige „inhumane Wesen“ der Gesellschaft. Abstriche bei den Sozialleistungen zu machen, würden in das Mark des staatlichen Selbstverständnisses der DDR treffen, ihr in der internationalen Systemauseinandersetzung um die Menschenrechte das soziale Argument, den Anspruch auf „humane“ Gesellschaftsgestaltung, nehmen, wohl wissend, dass die Position im Bereich der politischen Freiheitsrechte überaus schwach, ja hoffnungslos ist. Es bleibt dabei, dass die Bürger, denen ein freies Votum über die ihnen auferlegte Gesellschaftsverfassung verwehrt ist, „politisch-ideologischer Arbeit“ unterzogen werden, um sie zur Erkenntnis ihrer „wahren Interessen“ zu befähigen.

Indem solche Setzungen auch für die Schule nicht zu hinterfragen sind, sehen die Experten der Akademie vor allem die Gestaltung der *Differenzierung in der Einheitsschule* als „Herausforderung des wissenschaftlichen Denkens und praktischen Handelns im nächsten Jahrzehnt“ (KIRCHHÖFER 1989, S. 9) an. Ihre dazu aus der Perspektive der verschiedenen Fachdisziplinen dargelegten Standpunkte möchten sie nicht als ein abgeschlossenes Konzept verstanden wissen. Vielmehr sollen sie zur Ausbildung einer „flexiblen Strategie“ führen, die es ermöglicht, „bei Weiterführung des Bewährten auf sich abzeichnende gesellschaftliche Veränderung bis zur Jahrtausendwende zu reagieren“ (ebd.). Axiom aller Überlegungen ist der *Fortbestand der zehnjähri-*

gen *Einheitsschule*. In ihr wird der den Bedingungen der DDR „gemäß moderne und effektive Schultyp auch über das Jahr 2000 hinaus“ gesehen (ebd., S. 3). Der Reaktionszeitraum ist imposant bemessen. Aber noch rechnet niemand in der Welt mit dem unmittelbar bevorstehenden Zusammenbruch der DDR, mögen sich auch die sichtbaren Anzeichen mehren, dass das Volk sie zumindest zu verändern wünscht.

In welcher Situation nun sehen die Wissenschaftler die Schule und das Bildungswesen? Welche Perspektiven möchten sie eröffnen? Und in welchen Rahmenbedingungen wird das Bildungswesen stehen? Nachstehend sollen die einzelnen Sichtweisen skizziert und gewissermaßen als letztes Zeugnis politikberatender Anstrengungen der APW in der Ära MARGOT und ERICH HONECKER historisch festgehalten werden.

2 **Bildungsökonomische Bestandsaufnahme und Prognose**

Während sich die Autoren der übrigen Expertisen politisch nicht wirklich sicher sein können, wie weit ihre Vorschläge reichen können, befinden sich die Bildungsökonomien auf vergleichsweise sicherem Boden. Ihre Botschaft ist die der verfügbaren Daten und von Berechnungen (KORN 1989). Demnach sind im September 1988 etwa 5,5 Prozent der Berufstätigen in der DDR als pädagogisches Fachpersonal (330.657 Personen) oder als Arbeiter und technische Angestellte (rund 137.700 Personen) im Volksbildungswesen beschäftigt. Das *Fachpersonal* bilden Lehrer mit Hochschulabschluss (36,6 Prozent), Lehrer mit Fachschulabschluss (22,1 Prozent), Erzieher im Schulhort (5,2 Prozent), Heimerzieher (2,6 Prozent), Erzieher in Internaten (0,06 Prozent), Freundschaftspionierleiter (2,1 Prozent), Kindergärtnerinnen (19,4 Prozent). Hinzu kommen Beschäftigte ohne pädagogische Ausbildung (11,9 Prozent), die zum größten Teil als Helferinnen im Früh- und Spätdienst der Kindergärten, in den Schulhorten oder als Nachtwachen in den Heimen und Internaten tätig sind. Der Frauenanteil beträgt insgesamt rund 83 Prozent und liegt bei den Diplomlehrern bei rund 63 Prozent.

Trotz leichten Rückgangs der Kinder- und Schülerzahlen wird mit einem Ansteigen der laufenden *Haushaltsausgaben* gerechnet. Bei 31 Prozent des Gesamtbestandes an Unterrichtsräumen, 25 Prozent aller Gruppenräume in den Kindergärten und 29 Prozent der Heim- und Internatsplätze ist nach den Ausstattungsleistungen der 1970er-Jahre die normative Nutzungsdauer er-

reicht oder bereits überschritten. Der besten Bauzustandsstufe I gehören 48 Prozent des Gesamtbestandes der Gruppenräume und 37,6 Prozent der Unterrichtsräume an. Es folgt die Bauzustandsstufe II mit „kleineren Mängeln“ wie Dachundichtigkeiten, Schäden an Fallrohren und Dachrinnen, Holzfäulnis, fehlender Korrosionsschutz und anderem mehr. Schwerwiegende Bauschäden in den Zustandsstufen III und IV sind bei 6,4 Prozent der Unterrichtsräume und bei 7,3 Prozent der Gruppenräume zu verzeichnen. Für 10 Prozent der Klassen bestehen unzureichende Sporthallenbedingungen, für weitere 20 Prozent liegt die Sporthallenfläche unter der Norm. Die Einnahmebedingungen für die Schulspeisung sind zu 18 Prozent unzureichend oder mangelhaft. Auch hinsichtlich der Ausstattung mit Unterrichtsmitteln besteht Ersatzbedarf. Für einen großen Teil der Geräte ist bereits die doppelte normative Nutzungszeit abgelaufen. Die Schulmöbel genügen „in keiner Weise den Anforderungen an Stabilität und Lebensdauer“ (INSTITUT FÜR UNTERRICHTSMITTEL 1989, S. 24).

Alles in allem ist nach den umfangreichen, mit einem Schulbauprogramm verbundenen Investitionen der 1970er-Jahre teils dringender *Erneuerungsbedarf* angezeigt. Er betrifft auch Speiseräume und Küchen, Sanitäreinrichtungen, Schulhöfe und Spielplätze, Heizhäuser und Elektroanlagen. Dabei bestehen, bezogen auf alle Parameter, erhebliche Unterschiede zwischen den einzelnen Territorien. Die Ausgaben für das Volksbildungswesen haben zwar von Jahr zu Jahr in absoluten Zahlen stetig zugenommen, seit 1977 jedoch bleibt der Ausgabenanteil hinter dem Zuwachs des produzierten Nationaleinkommens zurück. Im Volksbildungswesen verschieben sich die Ausgabenrelationen zuungunsten der Zehnklassenschule (1975: 56,5 Prozent; 1988: 50,3 Prozent). Dafür gibt es Zuwächse bei den Vorschuleinrichtungen (von 16,4 Prozent auf 21,4 Prozent) und den Sonderschulen (von 1,2 Prozent auf 1,5 Prozent).

Was die Kindergärten anbelangt, so wird bis zum Jahr 2000 mit einem zahlenmäßigen Rückgang der betreffenden Altersgruppe um 25 Prozent gerechnet. Bei angestrebter prinzipieller *Beibehaltung* der Kapazitäten und wohnortnahen Standorte – 99 Prozent des Altersjahrgangs besuchen die obere Altersgruppe der Vorschuleinrichtungen – kann ein Sinken der Gruppenfrequenzen hauptsächlich auf dem Land erwartet werden. Denkbar ist an bestimmten Standorten die Zusammenlegung von Kindergärten und Kinderkrippen. Schon seit der Einführung der *einjährigen bezahlten Freistellung* der Mütter sind die Kinderkrippen erheblich entlastet worden und in der Folge verschiedentlich *kombinierte Kindereinrichtungen* entstanden. Und es lässt sich die weitere Senkung der Gruppenstärken, damit eine Verminderung der

erheblichen physisch-psychischen Belastung der Kindergärtnerinnen erwarten. Die durchschnittliche Gruppenfrequenz liegt in den Kindergärten für Kinder vom vollendeten dritten Lebensjahr bis zum Schuleintritt bei 15,5 Prozent. Für das Jahr 2000 wird ein Wert von 12,5 Prozent angenommen.

Im Jahre 1988 bestehen insgesamt 5.174 zehnklassige Oberschulen (darunter 27 Spezialschulen, 25 Kinder- und Jugend-Sportschulen, 204 erweiterte Oberschulen, 352 Hilfsschulen und 125 Sonderschulen). Trotz zurückgehender Schülerzahlen, die besonders für die Südbezirke der DDR erwartet werden, zeichnet sich die Notwendigkeit, Schulen zu schließen, mit Ausnahme einiger kleiner Hilfsschulen, nicht ab. Es werden Entlastungseffekte erwartet. Klassenstärken zwischen 18 und 25 Schüler werden für günstig, solche von 15 bis 18 in der erweiterten Oberschule für bildungsökonomisch vertretbar gehalten.

Während für den Vorschulbereich ein rückläufiger *Personalbedarf* prognostiziert wird, muss man für die Lehrer und Erzieher zumindest für die Planperiode bis 1995 mit konstanten Zulassungszahlen rechnen. Zu beobachten ist eine – trotz Gehaltsverbesserungen in den 1980er-Jahren – wieder zunehmende Fluktuation, nämlich ein „gesellschaftlich unerwünschter Abgang“ von Fachkräften. Er liegt bei den Diplomlehrern bei rund 17 Prozent (1981: 9 Prozent), bei den Unterstufenlehrern der Klassen 1 bis 4 bei rund 10 Prozent (1981: 3 Prozent) und bei den Kindergärtnerinnen bei rund 20 Prozent (1981: 10 Prozent). Die Berichterstatter versagen es sich zu vermuten, in dieser Entwicklung ein Signal für die abnehmende, auch aus politischen Umständen zu deutende Attraktivität des Berufes zu sehen. Die Befunde der Bildungsökonomien gehen zwar in das APW-interne Papier, nicht aber in die beiden Problemmaterialien für die SED-Führung ein. Stillschweigende Voraussetzung aller konzeptionellen Überlegungen ist die Annahme, dass für die Ausstattung des Volksbildungswesens hinreichend gesorgt werden kann. Und ohne es zu ahnen, haben die Wissenschaftler Verhältnisse beschrieben, die sehr bald nicht mehr die Staatliche Plankommission der DDR und die Hauptabteilung Planung, Bau, Investitionen des Volksbildungsministeriums, sondern Haushaltsexperten in den neuen Bundesländern beschäftigen werden.

3 Funktion der Oberschule in Bildungssystem und Gesellschaft

Bei ihren Überlegungen gehen die Wissenschaftler strikt von einer auch künftig herzustellenden *Koppelung von Bildungs- und Beschäftigungssystem* aus. Die Bildungsplanung ist streng nachfrageorientiert. Das geschieht unter Bedingungen, die für jeden Schulabgänger eine gesetzliche Ausbildungs- und Arbeitsplatzgarantie bedeuten. Der Qualifikationsbedarf wird prognostisch auf Berufsgruppen sowie auf Studienplätze aufgeschlüsselt. Dabei hat die Planung von einer „relativ klar definierten Struktur des gesellschaftlichen Arbeitsvermögens“ auszugehen und „für die Gesamtgesellschaft annähernd optimale Proportionen dieses Vermögens“ zu finden (KIRCHHÖFER/KIRSCH 1989, S. 19). Diesen Proportionen wird durch eine quotierte staatliche Zuteilung von Bildungsmöglichkeiten entsprochen.

Mit der Berufswahl und Bildungswegentscheidung gegen Ende der Pflichtschulzeit erfolgt eine „Erstverteilung der Arbeitskräfte“, die trotz verschiedener nachfolgend möglicher Qualifikationsangebote für die gesellschaftlichen Perspektiven der Individuen bestimmend sein wird. Die Zuweisung späterer Berufs- und Lebenspositionen erfolgt direkt und mit systemeigener Strenge durch die Schule. Die Selektion ist im Vergleich zum traditionellen deutschen Bildungswesen erst spät angesetzt, sie ist hinsichtlich des über die Zeit des von den Einzelnen dargebotenen Leistungsspektrums und hinsichtlich individueller Interessenfindung sicherer, aber mit der Bindung an ein planerisch kontrolliertes „gesellschaftliches Gesamtarbeitsvermögen“ dann auch überaus rigoros. Die Abiturientenquote aus allen zur Hochschulreife führenden Bildungswegen (DÖBERT 1994) liegt bei etwa 15 Prozent. Bei fehlenden materiellen Bildungsbarrieren, bei im Ergebnis von Bildungsprozessen zurückgegangener Bildungsabstinenz und mit gestiegener Bildungsnachfrage bestehen im Zugang zur allgemeinen Hochschulreife seit langem Bewerberkonkurrenzen, die in den 1980er-Jahren weiter an Schärfe zugenommen haben.

Das allem zugrunde liegende *bildungsplanerische Denkmodell* ist nicht eben modernistisch. Schon in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts hat konservativ bis reaktionär gerichtete Bildungspolitik eine „Überbildung“ zu verhindern gesucht, um die Untertanen, die diese Bildung beruflich in einer agrarisch geprägten Gesellschaft dann nicht würden verwerten können, nicht „unglücklich“ und „unzufrieden“ werden zu lassen. Allerdings kann sich die DDR darauf berufen, dass sie mit der zehnklassigen polytechnischen Ober-

schule *allen* jungen Leute eine Institution schulpflichtig gemacht hat, die nach ihrem Profil und ihrer Bildungshöhe weit über dem Niveau der früheren Volksschule, auch über dem der bundesdeutschen Hauptschule liegt und in etwa dem einer Realschule gleichkommt. Die schulische Grundlagenbildung erfährt zudem mit zwei oder drei Berufsschultagen in der beruflichen Ausbildung eine Fortsetzung. Nahezu jeder wird in ein Ausbildungsverhältnis und daran anschließend auf einen Arbeitsplatz gebracht.

Das entspricht, wie man weiß, zwar nicht unbedingt betriebswirtschaftlicher Rationalität, wohl aber, soweit sie sich durch Arbeit, gesellschaftliche Leistungsteilnahme und Integration definiert, einem Bedürfnis nach *Menschenwürde*. So wird „verdeckte“, individuell existenzsichernde Arbeitslosigkeit in Kauf genommen. Aber es gelingt trotz aller Regulierung nicht, jeden auch auf einen seiner Qualifikation angemessenen Arbeitsplatz zu bringen (KÖHLER/STOCK 2004). Noch mehr wird es zur offenen Frage, wie sich das Bildungswesen darauf einstellen kann, „mit einem gewissen Widerspruch zwischen hohem Bildungsniveau und einer dem z.T. nicht entsprechenden Entwicklung der Arbeitsinhalte zu leben“ (KIENITZ/MEUMANN 1989, S. 4). Bei jenen jungen Menschen, die unter diesen und weiteren, auch politisch-ideologisch bedingten Umständen „ihr“ Abitur nicht wunschgemäß machen, „ihren“ Beruf nicht ergreifen können, spiegeln sich diese Verhältnisse als Bildungsbegrenzung und Chancenverweigerung ab. Sie sind aber die systemische Voraussetzung, die gegebenen Arbeitsplatzgarantien noch einigermaßen sinnvoll einhalten zu können.

Den jungen Menschen in der DDR, die in den 1980er-Jahren nur noch staatlich eng beschnittene Aufstiegsmöglichkeiten finden, ist der bis auf die Krisenzeiten der 1920er-Jahre zurückgehende, auf „soziale Sicherheit“ gerichtete Erfahrungs- und Argumentationshorizont der DDR-Gründer gänzlich entrückt. „Lieber von der Stütze auf Mallorca in den Puff, als hier arbeiten!“, kann man von gemüterhitzten jungen Bauarbeitern am Stammtisch hören. Vertreter höherer Berufsgruppen fragen, warum jemand, der die Schippe zu gebrauchen hat, zehn Jahre zur Schule gehen müsse.

Gegen Ende der 1980er-Jahre erreichen etwa 82 Prozent der eingeschulten Kinder den Abschluss der zehnklassigen polytechnischen Oberschule. Vier Prozent gelangen auf Sonderwegen etwa in Spezialklassen, Kinder- und Jugend-Sportschulen oder Schulen mit erweitertem Russischunterricht zu diesem Abschluss. Ohne diesen blieben jene 14 Prozent, die zu verschiedenen Zeitpunkten vordem in ein Arbeitsverhältnis, in eine Teilberufsausbildung oder eine Facharbeiterausbildung übergehen. Die APW-Experten prognostizieren, dass „der volkswirtschaftliche Bedarf an Arbeitskräften auf absehbare

Zeit keine quantitative Steigerung des Anteils der Fach- und Hochschulkader“ mehr verlange (KIENITZ/MEUMANN 1989, S. 3). Allerdings soll in diesem Segment wie *generell* im Bildungswesen der *Leistungsaspekt* voll zur Geltung gebracht werden. Die *Ausleseprozesse* im Bildungswesen seien leistungsstimmulierender und leistungsfördernder zu gestalten, und es sei beim Übergang zur jeweils höheren Bildungsstufe auf einen *Bewerberüberschuss* zu achten. *Soziale Proporzwerte* oder Berücksichtigung von gesellschaftlichen Verdiensten der Eltern, die in der Aufbauphase der DDR ihre Berechtigung gehabt hätten, hält man für *hinfällig*, um die „Selbstreproduktion der Intelligenz“, der inzwischen sozialistischen Akademikerschicht, *nicht* noch zu verstärken. Dagegen sollen die Maßnahmen zur „Kompensation ungünstiger Entwicklungsbedingungen bestimmter Kinder“ beibehalten und ausgebaut werden.

Der hohe Anteil der Facharbeiter und Fachschul- bzw. Hochschulabsolventen an der Gesamtbeschäftigtenzahl hat sich keinesfalls in erwarteter Weise in volkswirtschaftlicher Leistungsfähigkeit niedergeschlagen. Auch von daher ist es ein Leitgedanke aller Überlegungen, *Aufwand und Ergebnis* im Bildungswesen in ein nutzbringenderes Verhältnis zu setzen. Perspektiven der Bildungsentwicklung werden in Maßnahmen der Effektivierung und Intensivierung, nicht in solchen quantitativ-extensiven Charakters gesehen. „Kader“ sollen auf „möglichst kurzem Wege“ ausgebildet werden. Das betrifft die Berufsausbildung, ebenso die Fachschulausbildung nach Abschluss der Oberschule oder nach Erlernen eines Facharbeiterberufs.

Um eine „optimale Entwicklung“ aller Schüler zu erreichen, empfehlen die Erziehungswissenschaftler, die bisherige Gleichförmigkeit von Schule und Unterricht abzutragen. Die *Gleichheit der Bildungsmöglichkeiten* für alle Schüler bedeute nicht, dass „sich alle zum gleichen Zeitpunkt den gleichen Bildungsinhalt auf gleichem Niveau aneignen müssen“ (KIENITZ 1988, S. 104). Durch *Binnendifferenzierung und Individualisierung* möchten die Pädagogen Über- und Unterforderungen der einzelnen Schüler, Lehrlinge und Studenten künftig vermieden, jeden in der Zone seines „höchstmöglichen individuellen Lernfortschritts“ (ebd., S. 9) gefördert wissen. Sie möchten nicht nur wie bisher vor allem wissenschaftlich-technische, sondern *alle* Begabungen entwickelt sehen. Es geht ihnen um Qualität von Unterricht und individuelle Förderung von Kindern, nicht um die Ausrichtung an einem Gleichmaß. Ein rein volkswirtschaftliches Verwertungsdenken weisen sie ab, indem sie das Bildungskonzept auf „den ganzen Reichtum der menschlichen Wesenskräfte und des gesellschaftlichen wie individuellen Lebens“ abzustellen suchen. Hingewiesen wird auf die Bedeutung der musischen Bildung.

4 Differenzierung und Leistungsselektion

Um „nivellierenden Tendenzen“ in der bisherigen Schulorganisation zu begegnen, wird vorgeschlagen, in der *Unterstufe* (Klasse 1 bis 3 bzw. 4) „beschleunigten“ oder „gestreckten Durchlauf“ zu ermöglichen, so dass dann in Klasse 5 – dem mit voll einsetzendem Fachunterricht neuralgischem Punkt der Schullaufbahn – *altersgemischte*, aber bezogen auf die Leistungsvoraussetzungen *homogenere* Schülergruppen entstehen können. Zumindest bis dahin soll der Schulunterricht mit variablen, der Interessenentwicklung und individueller Förderung dienenden Angeboten des *Schulhortes* verbunden sein.

In der *Mittelstufe* (Klasse 4 bis 6) ist an eine Verstärkung der außerunterrichtlichen Tätigkeit in *Arbeitsgemeinschaften*, an die Vorbereitung des *Wahlunterrichts* und auch an die Einrichtung von *Spezialklassen* gedacht. Aus didaktischer Sicht (FUHRMANN 1989) soll auf der Mittelstufe durch vielfältiges, variantenreiches und differenziertes Üben je nach individuellem Bedarf das Fundament für selbständiges Lernen gelegt werden. Sie wird als Übergangsstufe zum voll ausgebauten differenzierten Lernen im wissenschaftlichen Fachunterricht verstanden.

Darauf aufbauend soll in der *Oberstufe* (Klasse 7 bis 10) eine Profilierung der Interessen, Neigungen und Begabungen mit Blick auch auf Berufs- und Lebensvorbereitung erfolgen können. Auslandspädagogen weisen darauf hin, dass die Schule der DDR im internationalen Vergleich eine relativ geringe Zahl von Unterrichtsfächern, die höchste Zahl an Wochenstunden und einen relativ geringen Anteil an fakultativen und wahlweise obligatorischen Unterricht aufweist (HOFMANN 1989). Über den bereits bestehenden fakultativen Unterricht hinaus wird an *Leistungskurse* und an ein künftig flexibleres System der *Übergänge* zu anschließenden Bildungsgängen gedacht. Sie sollen für bestimmte Schüler und bestimmte Berufe auch schon nach Ende der 9. Klasse möglich sein. Grundlagen für jede weiterführende Bildung zu vermitteln heiße nicht, dass „bis Ende der Klasse 10 für jeden jeder beliebige Berufs- oder Bildungsweg offen stehen muß“ (KIENITZ/MEUMANN 1989, S. 13).

Auch für die zur Hochschulreife führende *erweiterte Oberschule* beziehungsweise für die *Berufsausbildung mit Abitur* wird entgegen der bisherigen Praxis, dass Schüler dieser Stufe dann weitgehend auch ein Studium aufnehmen, ein vorzeitiger Abgang oder Abschluss *ohne* Abitur erwogen. Zugleich wird auf die Notwendigkeit einer intensiven und zielgerichteten, das gesamte Bildungswesen durchziehenden *Begabungsförderung* hingewiesen. Diese müsse *weit vor* dem Erreichen des 10. Schuljahres einsetzen, dann in der *Abiturstufe* auch unter Einbeziehung von modernen Industrieunternehmen sowie

in der *Berufsausbildung* fortgesetzt werden und schließlich in eine *Hochschul-ausbildung* mit Spezialseminaren für Spitzenstudenten münden (KIRCHHÖFER/KIRSCH 1989). Im Interesse der *Disponibilität* der Abiturienten wird in der Gewährleistung einer abiturstufengemäßen *Allgemeinbildung* eine unaufgebbare schulpolitische Position gesehen. Die weitere Zersplitterung der an der erweiterten Oberschule, den Spezialschulschulen, in der Berufsausbildung, in Vorkursen für junge Facharbeiter und den Volkshochschulen gegebenen Abiturforderungen soll vermieden und damit der Zugang zu möglichst *vielen* Studienrichtungen erhalten bleiben. Da die bisherigen Einschätzungen, Zensuren und Prädikate – schon 1982 erhalten 43 Prozent (51 Prozent der Mädchen) Abiturprädikate von „sehr gut“ und „ausgezeichnet“ – ihre Aussagekraft weitgehend verloren haben, wird bei der Studienzulassung eine Aufnahmeprüfung als erforderlich angesehen.

Eine vordringliche Aufgabe künftiger schulpädagogischer Forschung wird darin gesehen, den instrumentalen Charakter von Schulbildung mit dem Ziel erhöhter Anwendbarkeit weiter auszuprägen und so gewonnene Brauchbarkeit in ein ausgewogenes Verhältnis mit der Allseitigkeit von Bildung zu bringen. Im Zusammenhang mit diesen Positionsbestimmungen kann der bislang geltende und, wie die Befunde zeigen, real nicht eingelöste Anspruch, *alle* Schüler zum Ziel der Zehnklassenschule zu führen, nicht mehr länger aufrecht erhalten werden. Frühere Auffassungen von einer „hohen Bildung für alle“ werden eingedenk der Finanzierungsprobleme zugunsten einer Beschäftigtenstruktur mit einem hohen Anteil an qualifizierter beruflicher Arbeit in der modernen Produktion zurückgenommen.

Insgesamt plädieren die Autoren für eine Zunahme *verschiedenartiger organisatorischer Lösungen* beim individuellen Erwerb der Oberschulbildung. Sie halten zugleich aber fest, dass ein unverzichtbares *gemeinsames Minimum* an solider allgemeiner, für lebenslanges Lernen anschlussfähige Grundbildung zu sichern ist. Man geht davon aus, dass die Schule nicht alle Bildungserfordernisse effektiv wahrnehmen könne. Die Unterrichtsinhalte sollen entsprechend konzentriert, gewichtet und auch beschränkt werden. Während eine gegliederte und frühselektive Schulorganisation politisch unannehmbar bleibt, werden aus pädagogischer Sicht verschiedene Möglichkeiten von *individueller* Bildungsweggestaltung in der Einheitsschule erwogen. Damit zeichnen sich Konturen einer in den Koordinaten dirigistischer Bildungsplanung modernisierten, flexibel in das Bildungssystem eingebundeneren Einheitsschule ab.

5 Individualisierung, Selbsttätigkeit der Schüler und Eigenverantwortung der Lehrer

Lehrpläne (NEUNER 1988) sind in der DDR als Staatsdokumente gesetzlich verbindliche Grundlagen des Unterrichts. Die „Lehrplantreue“ gilt als ein entscheidender Gesichtspunkt für die Beurteilung von Lehrerleistungen. Zwar ist an eine Lockerung der Lehrplanbindung nicht gedacht, aber es macht sich bei den Autoren der Studien doch auch eine gewisse Skepsis gegenüber bisheriger penibler Wissensnormierung und zentraler Vorplanung des Unterrichts geltend. Mit dem, was auch in jüngerer Zeit auch DDR-Philosophen sagen, wird konstatiert, dass individuelle Entwicklung durch das Bildungswesen „nicht mehr in einem engen Sinne langfristig vorprogrammierbar“ sei (WERNER 1989, S. 12). Letztlich sei „die Freude am Lernen und die Bereitschaft zum Lernen ... wichtiger als das angeeignete Wissen selbst“.

Doch die Praxis des Unterrichtens entspricht dem gemeinhin wenig. Kritisch verweisen die Autoren darauf, „daß das frontale Lernen absolut überwiegt und Formen kooperativen Lernens nur selten angewandt werden, daß der Prozeß in kurzschrittige Tätigkeitsabschnitte zerstückelt wird, in denen die Schüler eigene geistige Aktivität kaum entfalten können, daß noch zu oft über die Köpfe der Schüler hinweg unterrichtet wird und ihre Erwartungen, Erfahrungen, Meinungen, Probleme, Fragen unberücksichtigt bleiben, daß vor allem die Lehrer reden und einzelne Schüler über Stunden hinweg nicht zu Wort kommen, daß es zwar in jeder Klasse ein politisch organisiertes Kinder- und Jugendkollektiv gibt, die erzieherischen Potenzen des Kollektivs jedoch nicht genügend genutzt werden“ (KÖNIG 1989, S. 7).

Selbstverständlich werden die in den letzten Jahren neu eingeführten Lehrpläne für weitgehend gelungen gehalten, aber es sollen ihre „Möglichkeiten und Grenzen ... tiefergehend“ untersucht und ihr Potential angemessen ausgeschöpft werden (LEUTERT/HAUSTEN 1989, S. 4). Noch unzureichend seien die Hinweise „auf die Herausbildung der Befähigung und Bereitschaft zum selbständigen geistigen Arbeiten und Lernen“. Auch hinsichtlich der Fächerkoordinierung bestünden „noch nicht hinreichend“ gelöste Probleme. Mit Blick auf die vorgesehene Erweiterung des Wahlunterrichts und das damit verminderte Zeitbudget für den obligatorischen Unterricht seien Fragen „der pädagogischen und didaktischen Durcharbeitung des Gesamtsystems der Unterrichtsfächer, der inneren Verbindung zwischen den Fächern ... gründlich zu prüfen“ (ebd., S. 9).

Das seit 40 Jahren schulpolitisch verpflichtende Postulat von der „führenden Rolle des Lehrers im Unterricht“ wird relativiert. Man nimmt von pädagogischen „Einwirkungsmodellen“ Abstand, indem Lehrer und Schüler nun als Akteure eines *gemeinsam* zu gestaltenden Unterrichtsprozesses gesehen werden. Als Maßstab für die Lehrplanerfüllung wird nicht allein die Realisierung eines für alle Lernenden Verbindlichen, sondern das geltend gemacht, was entsprechend der *individuellen* Leistungsmöglichkeiten durch den Lehrer für alle erreicht worden ist (KÖNIG 1989, S. 3). Auf Bedarf an besonderer pädagogischer Förderung weisen die Experten für die Gruppe jener Schüler hin, die beim Durchlaufen der Oberschule biotische Momente und/oder die Ballung ungünstiger sozial-familiärer Bedingungen benachteiligt sind. Zwar bemühen sich Lehrer und Pädagogen in diesem Sinne seit langem, jedoch hat das bislang geltende Unterrichts- und Lehrplanverständnis solche Bemühungen häufig konterkariert. Es wird nun vorgeschlagen, solchen Schülern im Unterricht teilweise abweichende Aneignungswege einzuräumen und ihnen mehr Zeit zu geben. Solche Überlegungen gelten mit Blick auf individuelle Lehrprogramme und ein stärkere individuelle pädagogische Zuwendung gleichfalls für die Hilfs- und Sonderschulen (HOYER/HAMMER 1989).

Insgesamt sehen die Wissenschaftler in einer stärker schülertätigkeitsorientierten Planung und Gestaltung des Unterrichts eine der wichtigsten Herausforderung für die Schule. Künftig soll eine vielseitige, weiträumige und variantenreiche Tätigkeitsgestaltung es dem einzelnen Schüler wie auch dem ganzen „Klassenkollektiv“ gestatten, den jeweils besten Lernweg herauszufinden und Entscheidungen über die eigene Lerntätigkeit treffen zu können. Um eine solche *neue Qualität des Unterrichts* zu gewinnen, wird für die zweite Hälfte der 1990er-Jahre die Erarbeitung einer *neuen Studentafel* sowie die Einführung einer *neuen Generation von Lehrplänen* für unumgänglich gehalten (KIRCHHÖFER 1989, S. 24).

Auch die Überarbeitung der als zentrale Unterrichtsmaterialien eingesetzten *Schulbücher* (SCHULZE 1989) steht an. Das betrifft die 211 Titel für die zehnklassige Oberschule, weitere 105 Titel für die erweiterte Oberschule und 173 Titel für die verschiedenen Sonderschularten. Es wird nicht dabei bleiben können, dass die Schulbücher nur in wenigen Fächern Aufgaben mit erhöhtem Schwierigkeitsgrad enthalten, dass nur sehr wenige Schulbuchaufgaben auf kooperative Arbeitsformen angelegt sind. Künftig soll die Schulbuchgestaltung dem Lehrer ein *variables* Umgehen mit der Stoffdarstellung und -aufbereitung ermöglichen. Was die *Unterrichtsmittel* anbelangt, wird damit gerechnet, dass die DDR in den 1990er-Jahren die Produktion von Videorecordern aufnehmen wird. Für einen „noch nicht genau zu bestimmenden Zeit-

raum nach 2000“ glaubt man, die bisherigen Bild- und Tonwiedergabegeräte ablösen und alle audiovisuellen Darstellungen über „Video-Computer-Systeme“ realisieren zu können (ZUARBEIT 1989, S. 13).

Es liegt nahe, dass mit den künftigen Anforderungen von den Lehrern erhöhte „Eigenverantwortung“ (FLACH/PREUSS 1989) in der Unterrichtsgestaltung erwartet werden muss. An eine Personalverstärkung und die Installation eines modernen „Supportsystems“ für den Unterricht kann bildungsökonomisch nicht gedacht werden. Reserven könnte es geben, aber der Realität geschuldet muss davon ausgegangen werden, dass die Lehrer auch künftig nicht von der „Pionier- und FDJ-Arbeit“ zu entlasten sind, dass es also bei der hochgradig verschulten Tätigkeit der einheitlichen Kinder- und Jugendorganisation bleiben wird. So bleibt lediglich der Weg, einer weiteren extensiven Beanspruchung der Lehrertätigkeit entgegenzusteuern. Der Lehrereinsatz, so wird betont, müsse fachgerecht erfolgen. Eine Erweiterung des Aufgaben- und Verantwortungsbereiches von Lehrern könne die Qualität ihrer Arbeit, ihre Leistungsfähigkeit und auch ihr Berufsprestige nur mindern. Vielmehr soll der Arbeitszeitfond der Lehrer, der ein Deputat von 22 oder 23 Unterrichtsstunden einschließt, auf die Vorbereitung, Durchführung und Auswertung ihrer pädagogischen, speziell unterrichtlichen Arbeit, auch auf organisierte berufliche Weiterbildung konzentriert werden. Ein kritischer Verweis gilt dem hohen Feminisierungsgrad des Berufs. Insgesamt hält man eine bedeutende Anhebung der *politischen Autorität*, der *fachlichen Souveränität* und des *pädagogischen Könnens* der Gesamtheit der Lehrerschaft für erforderlich.

Auch die Einsicht, dass die Wirkungsmöglichkeiten der Schule als Sozialisations- und Erziehungsinstitution an Grenzen geraten sind, bricht sich Bahn. Im Gegensatz zu den bisherigen Bemühungen, Freizeit möglichst maximal schulisch zu binden, geht man nun davon aus, dass die „Funktion der Freizeit als wesentlicher Bereich der Persönlichkeitsentwicklung ... weiter anwachsen [wird]“ (KIRCHHÖFER 1989, S. 13). Anstelle zu versuchen, „vor allem die ältere Schuljugend ausschließlich an die Schule zu binden“, müsse die Aufgabe künftig darin bestehen, „die Jugendlichen zu befähigen, sich auch in Bezug auf Interessenbefriedigung, soziale Kommunikation, gesellschaftliche Aktivität in die bestehenden Strukturen und Organisationsformen zu integrieren.“ Der „Öffentlichkeitscharakter von Erziehung“ werde zunehmen. Freizeit sei zu einem „Wert“ geworden. Von daher wird den Medien, den Künstlerverbänden, den rund 200 gesellschaftlichen Organisationen, den Betrieben, den Kommunen und vor allem den Eltern prognostisch eine erhöhte sozialistische Erziehungsverantwortung zugemessen.

6 Internationaler Kontext

Ihre Empfehlungen für die künftige Gestaltung von Schule in der DDR verbinden die Experten mit einem Blick auf *internationale Trends* (HOFMANN 1989) der Bildungsentwicklung in den hoch entwickelten Industrieländern der westlichen Welt. Sie sehen diese gekennzeichnet durch die Erhöhung der Leistungsfähigkeit der Schule auf dem Weg verstärkter Differenzierung, der damit verbundenen Leistungsauswahl und Selektierung. Theorien und Praxen, allgemeine schulische Bildung relativ losgelöst von den wirtschaftlichen Erfordernissen gestalten, Abiturientenquoten auf Kosten der beruflichen Bildung stetig steigern zu wollen, seien im Abklingen. Ungeachtet der Verschiedenheit in den einzelnen Ländern zeichne sich ab, dass bis zur Klasse 12 ein *obligatorischer Kernbestand* an Unterrichtsfächern (Mathematik, Naturwissenschaften, Geschichte, Fremdsprachen) gefordert und in diesen Pflichtfächern *strenge Leistungsanforderungen* gestellt würden. Diesem Kanon nachgeordnet seien *fakultative* Fächer, die vor allem der Entwicklung komplexer kreativer Fähigkeiten dienen. Für die leistungsstarken Schulen würden strenge Auswahlkriterien gelten, und das Bildungsangebot dieser Schulen sei breit gestaffelt. Zwar hielten sich in diesen Ländern punktuell, in Form von Schulversuchen, auch reformpädagogische *Alternativmodelle*, die aber *nicht* für die Gesamtstrategie bestimmend seien.

Den Beobachtern fällt auf, dass gerade Schulmodelle dieser alternativen Art gegenwärtige Reformversuche in der Sowjetunion, in Ungarn, Polen und teils auch in Bulgarien bestimmen, indem dort von *leistungsorientierten* Schulkonzeptionen und einem qualifizierten Fachunterricht zugunsten einer Humanisierung der Schule abgegangen werde. Gerade aber deshalb zeige sich, dass „die dem DDR-Schulwesen eigenen Lösungen heute die eigenständigsten und konstruktivsten sozialistischen Antworten auf internationale Entwicklungsprobleme“ böten (KIRCHHÖFER 1989, S. 6). Der Trend, dem man folgen möchte, ist der zu *integrativen Systemen bei gleichzeitig hohem Leistungsanspruch*. Für Erneuerungsfähigkeit im Bildungswesen der westlichen Länder stünden Frankreich, Österreich, Schweden, Finnland und partiell die Bundesrepublik (HOFMANN 1989, S. 2). Hinsichtlich der Gesamtschulen der Bundesrepublik sowie der Grundschulen Schwedens und Finnlands (Klassen 1 bis 8) wird ein ernsthaftes Bemühen um soziale Chancengleichheit konstatiert. Für die Schule in der DDR seien dabei insbesondere die flexible Strukturierung nach *zeitweiligen* Leistungsgruppen, die wechselnde *Differenzierung* nach Fachthemen und die Ansätze zu *kooperativen* Lernformen von Interesse.

7 Fazit

In ihren Studien und Strategiepapieren bekräftigen die Wissenschaftler Standpunkte, die sie in Fachkreisen und teils ausgewiesen durch diverse Veröffentlichungen in der zweiten Hälfte der 1980er-Jahre bereits mehrfach vorgetragen haben. Es werden diese Standpunkte nun aber in einer Weise verdichtet und zusammengeführt, dass sich aus ihnen eine deutlich *modifizierte* Konzeption von Schule in der DDR ablesen lässt. Es ist eine Konzeption, die das politische System, seine Ideologie und Erziehungsziele nicht in Zweifel zieht, sondern in selbstbewusster Abgrenzung von inzwischen eingetretenen Entwicklungen in anderen Staaten des Ostblocks *systemerhaltend* wirken möchte.

Gemessen an bisheriger schulpolitischer Unbeweglichkeit, mit der die Autoren im Juni/Juli 1989 nicht vermindert, sondern eher noch bestätigt zu rechnen haben, ist die Konzeption partiell durchaus innovativ. Unmittelbaren Handlungsbedarf signalisiert sie freilich nicht. Sie baut auf die Kontinuität der Verhältnisse. Eine Reform zu indizieren, kommt sie 1989 in jeder Beziehung zu spät. Ihre politischen Akzeptanzchancen in den Führungszirkeln der alten DDR sind zudem durchaus ungewiss. Weder hat sie eine ministerielle und parteipolitische Bestätigung, noch ist ihre materielle Realisierbarkeit erörtert. Mit der Auflösung ihrer gesellschaftlichen Kontextbedingungen seit dem Herbst 1989 wird sie schließlich zusehends hinfällig.

Es erweist sich als unmöglich, Strukturelemente der DDR-Einheitsschule über die „Wende“ in die traditionellen deutschen Schulverhältnisse einzubringen. Realsozialistischer Schulkonservatismus, der sich im stolzen Besitz der besten Schulform gesehen hat und sich längst überfällig noch in die Verbesserung des Unterrichts zu flüchten sucht, findet so sein Ende.

Quellen und Literatur

Quellen

DIPF/BBF/Arch. 0.4.26. Prognose 6. Akademie der Pädagogischen Wissenschaften:

ERFÜLLUNGSBERICHT zum ZFG-Projekt 08.01.02.01. APW. Vizepräsident I. 3. Oktober 1989.

- FLACH, H./PREUSS, R.: Entwicklungstendenzen in der Funktion und Stellung des Lehrers in der Schule der entwickelten sozialistischen Gesellschaft. APW. Institut für Theorie und Geschichte der Pädagogik. Juli 1989.
- HOFMANN, H.-G. (Leiter): Studie zu internationalen bildungsstrategischen Fragen. APW. Arbeitsstelle für Auslandspädagogik. Juli 1989.
- INSTITUT FÜR UNTERRICHTSMITTEL. Zuarbeit zur Studie. APW. Berlin, Juli 1989.
- KIENITZ, W./MEUMANN, E.: Zur weiteren Entwicklung der Funktion unserer Oberschule im einheitlichen sozialistischen Bildungssystem. APW. Institut für Theorie und Geschichte der Pädagogik. Juni 1989.
- KIRCHHÖFER, D. (Leiter des Autorenkollektivs): Studie „Perspektiven der Entwicklung der Oberschule im einheitlichen sozialistischen Bildungssystem“ (Kurzfassung/ZFG-Aufgabe 08.01.02). APW. Dienstsache. Berlin, Juli 1989.
- KIRCHHÖFER, D./KIRSCH, W. (Leiter des Autorenkollektivs): Problemmaterial zu ausgewählten übergreifenden Fragen der Entwicklung des einheitlichen sozialistischen Bildungssystems. APW. In Zusammenarbeit mit dem Zentralinstitut für Hochschulbildung, dem Zentralinstitut für Berufsbildung, dem Institut für Fachschulbildung. Dienstsache. Berlin, Juli 1989.
- KÖNIG, H.-J.: Zur Weiterentwicklung des Unterrichts in der sozialistischen Schule. APW. Institut für Didaktik. Berlin, im Juni 1989.
- KORN, K. (Leiter der Arbeitsgruppe): Bildungsökonomische Probleme der Vervollkommnung und Weiterentwicklung des Volksbildungswesens im Zeitraum 1990 bis 2010. APW. Institut für Ökonomie und Planung des Volksbildungswesens. Juli 1989.
- LEUTERT, H./HAUSTEN, H.-J.: Vertiefende Problemsicht zur Entwicklung der Konzeption sozialistischer Allgemeinbildung. APW. Institut für Didaktik [Berlin 1989].
- SCHULZE, G.: Zur Weiterentwicklung des Schulbuchwerkes für die allgemeinbildenden Oberschulen. Volk und Wissen Volkseigener Verlag. Pädagogischer Direktor/Forschungsstelle. Juni 1989.
- WERNER, B.: Analyse gesellschaftlicher Entwicklungsprozesse in Auswertung gesellschaftswissenschaftlicher Publikationen und Studien. APW. Institut für Theorie und Geschichte der Pädagogik. Berlin, Juli 1989.

Literatur

- DÖBERT, H.: Wege zur Hochschule in der DDR. Eine bildungsgeschichtliche Dokumentation. Frankfurt a.M. 1994.

- FELDMANN, A.: Der vergessene Kongreß. Eine Studie zur geschichtspädagogischen Arbeit in der DDR am Fallbeispiel des IX. Pädagogischen Kongresses im Juni 1989. Regensburg 1996.
- EICHLER, W./UHLIG, CH.: Die Akteure der Pädagogischen Wissenschaften in der DDR. Was sie sein wollte, was sie war und wie sie abgewickelt wurde. In: DUDEK, P./TENORTH, H.-E. (Hrsg.): Transformation der deutschen Bildungslandschaft. Lernprozeß mit ungewissem Ausgang (30. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik). Weinheim/Basel 1993, S. 115–126.
- HOFFMANN, D./DÖBERT, H./GEISSLER, G.: Die „unterdrückte“ Bilanz. Zum Verhältnis von Erziehungswissenschaft und Bildungspolitik am Ende der DDR. Weinheim 1999.
- KIENITZ, W.: Von gleichen Bildungsmöglichkeiten für alle zur optimalen Entwicklung der Anlagen eines jeden – Über die Voraussetzungen einer entscheidenden Aufgabe der kommenden Jahre. In: Pädagogische Forschung 29 (1988) 3, S. 5–15.
- KÖHLER, H./STOCK, M.: Bildung nach Plan? Bildungs- und Beschäftigungssystem in der DDR 1949 bis 1989. Opladen 2004.
- NEUNER, G. (Leiter des Autorenkollektivs): Allgemeinbildung und Lehrplanwerk. Berlin 1988.
- VOGLER, H.-J.: Die Reformbemühungen der Akademie der Pädagogischen Wissenschaften der DDR vor und während der „Wende“. Zur Ausformulierung der Themenfelder Schule und Unterricht durch die APW. Manuskriptdruck Freie Universität Berlin. Berlin 1997.
- WIEGMANN, U.: Zum Verhältnis von universitärer und außeruniversitärer Erziehungswissenschaft in den letzten beiden Jahrzehnten der DDR. In: GEISSLER, G./WIEGMANN, U. (Hrsg.): Außeruniversitärer Erziehungswissenschaft in Deutschland. Versuch einer historischen Bestandsaufnahme. Frankfurt a.M 1996, S. 149–170.
- ZUR GESCHICHTE DER AKADEMIE DER PÄDAGOGISCHEN WISSENSCHAFTEN DER DEUTSCHEN DEMOKRATISCHEN REPUBLIK. Dokumente und Materialien. APW. Institut für Theorie und Geschichte der Pädagogik. Berlin 1989 (Manuskriptdruck).

Adresse des Autors:
Prof. Dr. Gert Geißler
DIPF/Berlin, Warschauer Str. 34–38, 10243 Berlin
E-Mail: geissler@bbf.dipf.de

„Ach, ... eure sogenannte moderne Schule ...“

Zu einem Briefwechsel zwischen Werner Natusch und Walter Feilchenfeld

Schaut man auf die bildungsgeschichtliche Verarbeitung des Phänomens „Reformpädagogik“, kommt man nicht umhin festzustellen, dass dieses Phänomen eine schier ungebrochene Faszination auszulösen vermag, und das offenbar unabhängig davon, ob „Reformpädagogik“ als Dogmengeschichte (OELKERS 1989), als Selbstbeschreibung der pädagogischen Moderne (TENORTH 1992) oder als Praxis historisch (re)konstruiert wird. Das Interesse ist nach wie vor immens und jüngst durch HEIN RETTERS Frage danach, wie in der historischen Bildungsforschung über „Reformpädagogik“ kommuniziert wird (RETTNER 2004, S. 209 ff.), aufs Neue belebt worden.

In der schulpädagogischen Sicht auf die Praxis reformpädagogischer Schulversuche überwiegt trotz vorgetragener Bedenken (Schnee von gestern?)¹ die Bewunderung für das Ausbrechen aus alten Bahnen des Lehrens und Lernens, das häufig eine andere professionelle Identität, eine andere Sicht auf Kinder und Jugendliche und damit einen anderen, individualisierenden und demokratischen Umgang mit sich brachte. „Reformpädagogik“ ist heute darum in aller Regel positiv konnotiert. Kein Wunder, zeigen Quellen und Dokumente (Fotos, Schülerhefte, Erinnerungen, die in Interviews erfragt wurden und andere Quellen, die die Forschung ans Tageslicht geholt hat) doch meist genau diesen ‚anderen‘ Umgang. Und schließlich deutet die Rezeption der „Reformpädagogik“ in ihrem main-stream darauf hin, dass die vergangene Reformpädagogik für Reformbemühungen der gegenwärtigen Schule noch immer eine Folie zu bilden vermag, die neben dem, was man historisch über „Reformpädagogik“ wissen kann, auch pädagogische Hoffnungen transportiert. Dass im Zuge der Rekonstruktion reformpädagogischer

1 Auf diese Bedenken im Titel („Schnee vom vergangenen Jahrhundert“) anspielend: BÖHM/HARTH-PETER u.a. 1993; mit der Bemerkung „Schulmuseen zeigen nicht den Schnee von gestern“ abwehrend jüngst das Internet-Portal für Schulmuseen und schulgeschichtliche Sammlungen.

Praktiken vielfach Legenden entstehen oder weiter geführt werden, scheint dieser Rekonstruktion immanent zu sein.

Das Berliner Kaiser-Friedrich-Realgymnasium, das 1928 in Karl-Marx-Schule umbenannt wurde, ist eine solche Legende. Vielfach erforscht und beschrieben (jüngst BENNER/KEMPER 2001, S. 403–464; DIES. 2003, S. 268–289), hat diese Schule vor allem deswegen das Interesse auf sich gezogen, weil es sich um eine der wenigen *höheren* Schulen der Weimarer Republik handelt, in der nach reformpädagogischen Grundsätzen gearbeitet wurde. Im Ensemble einer Einheitsschule, die von der (später angegliederten) Volksschule bis hin zu Arbeiterabiturientenkursen reichte, stellte diese Schule zudem ein politisches sowie pädagogisches Experiment dar, das „Demokratie“ zur Voraussetzung und zum Ziel hatte. Zeitgenössisch und schließlich in der Literatur ist diesem Sachverhalt besondere Aufmerksamkeit gewidmet geworden, weil der von FRITZ KARSEN geleitete Schulversuch zu dem „an vielen Gymnasien herrschende(n) antidemokratische(n) Geist“ in Schüler- und Lehrerschaft (SCHMITT 1993, S. 25) in deutlichem Kontrast stand.

Was man jenseits der offiziellen Dokumente über die Karl-Marx-Schule weiß, über die Wirkungen der hier erprobten Pädagogik, die Wirkung veränderter Strukturen und Inhalte, über Gruppenunterrichtsverfahren, Studienfahrten, Schülerelbstverwaltung, und schließlich die Wirkung eines veränderten Umgangs zwischen Lehrern und Schülern, geht zum größten Teil auf die Erinnerungen ALFRED EHRENTREICHs zurück, der in seinem Buch „Pädagogische Odyssee“ (1967) seine Lehrerjahre (1924–1933) an der KARSENSchen Schule beschrieben hat. Es gibt kaum eine Darstellung zur Karl-Marx-Schule, die nicht auf EHRENTREICH zurückgreift. GERD RADDE (1973/1999) hat darüber hinaus zahlreiche ehemalige Schülerinnen und Schüler befragt, dabei aber hauptsächlich die Ehemaligen der – für ihre Orientierung an ihrer Klientel (Arbeiterjugend) besonders ausgewiesenen – Aufbauschule erreicht. Zumindest sind die in RADDES Darstellung zu KARSEN und seinem Schulversuch dokumentierten Schülerberichte allesamt Jahres- oder Arbeitsberichte, die in der Aufbauschule verfasst worden sind. In diesen Berichten wird der Schulalltag keineswegs unkritisch beschrieben, die Schüler monieren schon einmal unterrichtliche Belange oder kritisieren Lehrer, die ihnen die Lust am Schreiben von Referaten verleideten, doch insgesamt, für den Eindruck von der Arbeit und dem offensichtlichen Vertrauensverhältnis der Schülerinnen und Schüler zu ihren Lehrern, geht auch dies eher in eine positive Bilanz ein – sind die Berichte doch nicht nur Beleg für die den Schülern auferlegte Verantwortung für ihre Lernergebnisse, sondern zugleich Zeichen eines Umgangs, der offensichtlich als weitgehend restriktionsfrei eingeschätzt wurde.

Vor diesem Hintergrund ist der im Folgenden abgedruckte Brief ein bemerkenswertes Dokument. Es ist der Brief eines ehemaligen Schülers des Kaiser-Friedrich-Realgymnasiums (WERNER NATUSCH) an seinen damaligen Klassenlehrer (WALTER FEILCHENFELD).

Dahlewitz, d. 31. Aug. 30.²

Lieber Walter!

Der äußere Anlaß des Briefes ist zunächst der, dass ich Dir zu Deinem Geburtstage meine herzlichsten Glückwünsche aussprechen möchte. Der innere vielleicht der meiner schuldbewußten Seele, daß ich Dir schon lange einmal geschrieben haben müßte.

An welchem Punkt der Welt und Weltgeschichte Du jetzt Dein Lager aufgeschlagen hast, kann ich leider nicht wissen, aber vielleicht interessiert es Dich ein wenig, wo ich augenblicklich gelandet bin. Wie Du aus meiner jetzigen Adresse siehst, bin ich wieder aufs Land geflüchtet. Geflüchtet ist hier der richtige Ausdruck, denn mehr als eine Woche hielt ich es in Berlin nicht aus. Wien ist das beste Stahlbad gewesen, das für mich wirklichen Wert hatte, sei es geschehen // durch die Menschen, die ich dort kennen lernte, oder durch die Stadt selbst. Als ich den ersten Tag so richtig durch Berlin ging, konnte ich mir ein Lächeln nicht ersparen. Was haben doch moderne Menschen nicht alles für Wichtigkeiten und Nichtigkeiten! Glauben sie wirklich Alle, daß das Leben ohne Auto, Flugzeug, Radio, Zeitung, Kino, Parlamentarismus, Sozialismus, „letzte Drahtnachrichten“ etc. unerträglich wäre? Können sie nicht auch ganze Menschen sein, ohne daß man Remarque oder Wassermann gelesen hat? Wozu die ganze sogenannte moderne Literatur? Sie verwirrt nur die Menschen mit ihren angeblichen zeitgenössischen Problemen. Das wirklich Neue liegt ja ganz wo anders, die wirklich Großen wirken ja garnicht in der Öffentlichkeit, sind garnicht „anerkannt“. Ach, ich muß immer an Eure sogenannte moderne Schule (jetzt sogar Karl Marx-Schule) // denken und mit Schrecken erinnere ich mich, wie Du einmal sagtest, Du könntest es am Andreasgymnasium nicht aushalten und sehntest Dich zu Karsen zurück. Was wird denn da geschaffen? Nicht menschliche Menschen, fast alle sind sie verkorkste Naturen und man hat es schwer, dies los zu werden. Eure sogenannte Kameradschaft zwischen Lehrer und Schüler ist etwas höchst Ungesundes. Was wird da nicht alles über die alte Schule vom Untertanenbewußtsein geplappert;

2 Nachlass WALTER FEILCHENFELD. Korrespondenzmappe: NATUSCH, WERNER (Privatbesitz EVAN FALES, Iowa City, USA). Der Brief ist handschriftlich verfasst und umfasst zwei im Querformat gefaltete, beidseitig beschriebene Bögen. Die Wiedergabe erfolgt in originaler Orthographie und Zeichensetzung. Die Seitenwechsel sind durch zwei Trennstriche // gekennzeichnet. Dem Ort (Dahlewitz) sind im Original in anderer Handschrift „Rittergut“ und „Kreis Teltow“ hinzugefügt worden. Hinzufügungen durch die Bearbeiterin erfolgen im vorliegenden Abdruck in eckigen Klammern.

sie schuf aber doch ganze unzerbrochene Menschen die nicht nur leere Phrasen in die Öffentlichkeit schleuderten und nicht glaubten, daß etwas fehle, wenn sie nicht ihre Nase in jede Sache steckten. In der alten Schule hörte mit dem Abitur der Zusammenhang mit der Schule auf, heute soll das Verbundensein länger andauern (siehe Karsenbau mit Seminaren).³ Ist das gesund? //

Erzieht nur die Menschen zu Gesunden an Körper und Seele oder noch besser: überlaßt sie sich selbst, denn die Jugend von heute weiß ja ganz von allein, wo sie hinstreben muß. Laßt sie wieder Goethe und Schiller lesen und die anderen alten Dichter, macht sie wieder auf Lebensprobleme aufmerksam, man kommt auch ohne moderne Probleme aus, da man ja doch dies alles allein fühlt und weiß; laßt sie doch wieder faustische Naturen werden. Wenn Ihr es auch nicht glaubt, aber es ist so, daß Ihr dies unterdrückt habt. Du wichest in Deinen Methoden ja von Karsen ab, aber im Grunde hattest Du vieles von ihm. Es wird nicht mehr lange dauern und auch Karsen wird erledigt sein. Seine Methoden sind nur Civilisation und keineswegs Kultur. Das Zeitalter der neuen reinen Menschlichkeit und einer neuen Kultur wird aller Moderne das Ende bereiten. Man fängt langsam [an], vernünftig zu werden. // Auch in der Politik. Naturen wie Lengricht etc. glauben, daß es heute ohne Parlament und Demokratie überhaupt nicht mehr geht. Sie alle werden Augen machen. Aber glaube bitte nun nicht, daß ich überzeugter Nationalsozialist geworden bin, meine Ideen lassen sich wie bei den meisten Deutschen in keine Partei einfügen, kommen höchstens einer nahe (aber nie der geschäftstüchtigen Deutschen Staatspartei). Du fragtest mich einmal, wo heute das Deutsche Volk existiert, worauf ich Dir antwortete, man könne nur von einem Rassenbewußtsein heute sprechen. Das war nicht ganz richtig ausgedrückt. Zum Deutschen Volk gehört jeder, der sich dazu reiht und deutsch denkt, aber nicht der an Pazifismus glaubt. Im Auslande habe ich so viele Bekenntnisse zum Deutschtum gehört, daß es mir eine Freude war, aber wir sitzen wie Trauerklöße zu Hause und fragen uns bange, was heute Deutschtum und das Deutsche Volk wäre. Berlin bestimmt // nicht, Wien etwas. Ach Großstädte überhaupt nicht. Aber da draußen in stillen Winkeln sitzen sie und arbeiten daran langsam, der Welt zum dritten Mal das große Deutschtum zu zeigen. Die Jugendepoche dieses Zeitalters hat schon langsam angefangen. Der gotische, religiöse Mensch wird wieder triumphieren. Wir Jugend wissen das schon lange und eigentlich sollte man über diese Dinge ja garnicht sprechen. Ich hätte Dir ja noch unendlich viel zu erzählen, aber nimm für heute mit diesem kleinen Lebenszeichen vorlieb, ein ander Mal schreibe ich Dir mehr. Meine ländliche Einsamkeit, meine gewonnene Naturverbundenheit, die Liebe zur

3 Es handelte sich um ein Versuchsseminar im Sinne einer viersemestrigen Studienphase, in dem etwa 25 Studienassessoren in die an KARSENS Schule ausgebildete Pädagogik eingeführt werden sollten. Das Seminar stand unter KARSENS Leitung. In ihm sollten ab 1929/30 allgemein-pädagogische Theorie und Praxis eng aufeinander bezogen werden. „Fachleiter“ der Schule fungierten zugleich als Mentoren. Bei ihnen hospitierten die Referendare, die ab dem 2. Semester selbstständig unterrichten sollten (RADDE 1999, S. 86).

Scholle ist ja das, wo wir Menschen angefangen haben und wo heute ein jeder anfangen müßte, um sich ganz zu erfüllen. Niels Lyhne ist hier meine // Lektüre. Mit den herzlichsten Grüßen

für heute Dein Freund

Werner.

N.B. Vielleicht interessiert es Dich, daß ich von John Uhl auch ein ländliches Lebenszeichen habe. Auf einem Kartoffelkasten fand ich an einem Morgen vorn an der Schürze sein Pseudonym mit Wagenschmiere angemalt. Ich nehme an, daß er wieder auf Tour ist und in diesem Kasten geschlafen hat. Es macht mir wirklich Freude, daß er noch dabei ist. Wenigstens noch eine unverkorkste Natur. An die andern will ich garnicht denken, aber mit Kalab muß ich auch noch einmal abrechnen wegen des Briefes, den er Dir damals geschrieben hat und die Äußerung darin über mich.

D.O.

Als „D.O.“, der Obige, d.i. WERNER NATUSCH, seinem Klassenlehrer schreibt, liegt seine Schulzeit zwei Jahre zurück. NATUSCH ist zu diesem Zeitpunkt zwanzig Jahre alt. Zusammen mit 15 Klassenkameraden, darunter auch die im Brief lediglich mit Nachnamen bzw. Pseudonym Erwähnten: WERNER LENGRICHT und ERNST KALAB (der sich schon in seiner Schulzeit JOHN UHL nannte), hatte er 1928 das Abitur abgelegt. In den Schulakten ist als „gewählter Beruf“ „Kunstgeschichte“ vermerkt. Dazu passt, dass er in seinem Abituraufsatz von vier Themen, die zur Wahl stehen, eine Bildbetrachtung wählt. Das Thema lautet: „Waisenhilfe. Gedanken bei der Betrachtung einer Zeichnung von Käthe Kollwitz“.⁴

Der Aufsatz wird kurze Zeit später in der Zeitschrift „Waisenhilfe“ abgedruckt (NATUSCH 1928). Die Schriftleitung versieht diesen Aufsatz mit einer Nachbemerkung (ebd., S. 351), die für den Kontext der Quelle interessant ist, weil sie das politische Konfliktpotential, das sich mit der Künstlerin Käthe Kollwitz verbindet, aufnimmt und zugleich auf Spannungen verweist, die das

4 Aufgaben bei den Reifeprüfungen Michaelis 1928. In: Städtisches Kaiser-Friedrich-Realgymnasium, Jahresbericht 1928/29. Die anderen zur Wahl gestellten, zeitgenössisch durchweg aktuellen, Themen waren: „Die Stellung neuerer Schriftsteller zu den Idealen des Bürgertums. Besprochen an Hand von drei Werken der neueren Literatur“, „Bemerkungen zum Fall Jakobowski. Auf der Grundlage eines Zeitungsartikels von H. v. Hentig“ und „Liegt der Sinn einer idealen Jugendbewegung in der Begründung einer Jugendkultur oder in der Entbindung schöpferischer Kräfte für eine neue reife Kultur des ganzen Volkes?“.

Verhältnis der Generationen betreffen. Offensichtlich hatte es, nachdem die Zeitschrift eben jene Zeichnung, die dem Aufsatz zugrunde lag, zu ihrem Titelbild gemacht hatte, „Meinungsverschiedenheiten“ über dessen „Zweckmäßigkeit“ gegeben. Die Vermutung, dass diese Meinungsverschiedenheiten politischer Natur waren, liegt nahe, war KÄTHE KOLLWITZ für ihre ausdrucksstarken und einfühlsamen Darstellungen aus dem Leben der Arbeiter, die ihren Grafiken politische Aktualität verliehen, doch weithin bekannt. Insofern war NATUSCHS Abituraufsatz mit seinen metaphernreichen Gegenüberstellungen von Arm und Reich und der abschließenden caritativ-humanistischen Botschaft „Helft ihnen, und ihr findet den Weg zur reinen Menschlichkeit zurück“ (ebd.) wiederum ein Stück politischer Publizistik. Auch war die Redaktion davon überzeugt, dass dieser Aufsatz einen „Einblick in die Psyche der Jugend“ gewähren könne und sah in ihm – negativ gefärbten Urteilen über „die Jugend von heute“ zum Trotz – die Hoffnung aufscheinen, dass es Lehrern und Führern der Jugendbewegung gelingen könne, die Jugend mit den „Bestrebungen bekannt zu machen“, die die Redaktion die „unsere(n)“ nennt (ebd.).

Diese 1928 auf NATUSCHS Aufsatz projizierte Hoffnung steht Teilen des hier vorliegenden Briefes freilich spannungsvoll gegenüber. Zwei Jahre später ist es NATUSCH, der den Konflikt der Generationen in der Polarität von „Wir Jugend“ und „Ihr“ Erwachsenen aufleben lässt und alles „Moderne“, von Großstadtverkehr bis Sozialismus und Demokratie mit dem Wort „sogenannt“ oder „ungesund“ kennzeichnet. Polaritäten wie Sogenannt-Wirklich, Ungesund-Gesund oder die in Presse und philosophischem Schrifttum der Weimarer Republik besonders prominente Gegenüberstellung von „Civilisation“ und „Kultur“ durchziehen den Brief förmlich. Sie nehmen die großen politischen Themen der Zeit, auch das Erstarken des Nationalsozialismus, auf und sind dabei an das Pädagogische gebunden. So kann der Brief als Weltbetrachtung und als Abrechnung eines Erzogenen mit seiner Erziehung und Schule zugleich gelesen werden. Entschiedenheit und Widersprüchlichkeit scheinen sich dabei die Waage zu halten, auch im Verhältnis des ehemaligen Schülers zu seinem ehemaligen Lehrer, den er als Freund anspricht und ihn dennoch dem „Ihr“ zurechnet, das dem „Wir Jugend“ gegenübersteht. Schließlich scheint der Brief die Mentalität einer politischen wie pädagogischen Antimoderne zu transportieren, die in ebensolche Fluchtbewegungen mündet.

Der ehemalige Lehrer antwortet eine Woche später.

Berlin, den 7. 9. 30.⁵

Lieber Werner!

Du magst ahnen, mit welchen Gefühlen ich Dein Bekenntnis gelesen habe. Manches verstehe ich nicht ganz. Hast Du inzwischen wirklich zu Goethe und Schiller ein engeres Verhältnis gewonnen als damals, als wir zusammen Faust, Iphigenie, Egmont und noch vieles andere lasen? Oder sind Dir, um mit Goethe zu sprechen, die Alten nur gut, die Schule zu hüten? Und meinst Du, was bei Remarque steht, sei kein Lebensproblem? Und der dürfe um Remarque einen Bogen machen, der über den Pazifismus aburteilt? Ein Einwand, durch den ich, für den der Krieg allerdings ein Lebensproblem geworden ist, mich noch nicht zum Pazifismus bekennen möchte.

Aber das sind Nebensachen, und alle Logik wird zur Spiegelfechtere, wo sie auf eine Gesinnung stösst. Es gibt nur eine ehrliche Weise, sich mit dem Bekenntnis eines anderen abzufinden: man muss das eigene Bekenntnis danebensetzen.

Du freust Dich darüber, ich finde es sehr traurig, dass wir vor dem Bankrott des demokratischen Systems stehen. Die Alten haben zwischen Staatsinteresse und persönlichem Vorteil den Ausgleich nicht finden können, und es gibt heute unter ihnen wenige, die ihren Charakter öffentlich zeigen können. Du kannst Dir nicht denken, wie ich unter dieser immer wieder gemachten Erfahrung gelitten habe. Die Jugend – und das ist fast noch kläglicher – fürchtet sich zutiefst vor einer Freiheit, die mit Verantwortung beladen ist, und schreit aus tausend Aengsten nach dem Führer, der das Ganze zusammenhalte. Was in England die Erziehung zum Gentleman, in Frankreich die zentrale Stellung der fast einzigen Grossstadt zuwege bringt: den Gleichstrom der staatsbürgerlichen Tendenzen, für den fehlen uns Deutschen die Voraussetzungen. Wir sind keine Demokraten, weil wir weder Gentleman sind, noch einen beherrschenden Mittelpunkt haben. Wenn ich an die Vergangenheit der deutschen // Geschichte denke, wundert mich das.

Die politische Ratlosigkeit stärkt die extremen Parteien. Dem Kommunismus gehört meine Sympathie, insofern er den Fluch des Grosskapitals zerschlägt. Aber da der Kommunismus der Gegenwart den Geist nur anerkennt, insofern er politische Tendenz ist, und die geistige Leistung nur, insofern sie Reklame für den Kommunismus bedeutet, kann ich dieser Partei nicht angehören. Der Nationalsozialismus krankt zutiefst daran, dass er aus Abkehr, Ekel, Hass geboren ist. Unter den positiven Ideen, die er vertritt, kenne ich keine, die original und nicht irgendwoher entlehnt wä-

5 Nachlass WALTER FEILCHENFELD. Korrespondenzmappe: NATUSCH, WERNER. Der Brief ist maschinenschriftlich abgefasst. Der Abdruck basiert auf der Kopie (dem Durchschlag) des Briefes.

re. Das mag an sich nicht so wichtig sein; aber es zeigt, wie es um die Führer dieser Bewegung bestellt ist.

Ich fürchte sehr, dass die Nationalsozialisten, ohne es zu wollen, die Wegbereiter des Kommunismus sein werden. Während Russland unter ungeheuren Anstrengungen zur Wirtschaftsmacht ersten Ranges erstarkt, geraten wir unter dem Druck von Versailles, den die Franzosen selbst noch einmal schwer bereuen werden, aus einer Wirtschaftskrise in die andere. Ich glaube, dass wir kurz über lang den Bürgerkrieg bekommen werden und nach wer weiss welchen Leiden und Mühen als Beute dem Kommunismus anheimfallen.

Dies spreche ich nicht aus, um nach Art politisierender Stammtischphilister Profezeiungen für die Zukunft aufzustellen. Die Zukunft hat immer eine Chance mehr, als die Gegenwart zu berechnen vermag. Es kann also auch anders kommen. Aber insoweit die Zukunft in der Gegenwart vorgezeichnet ist, sehe ich sie so schwarz, wie ich sie geschildert habe, und dieses Bild muss im Hintergrund stehen bleiben, während ich das Folgende schreibe.

Du schreibst, dass Du aufs Land geflüchtet bist. Wenn aber der Grossstädter aufs Land flüchtet, so flüchtet er aus der Realität in die Illusion. Der Städter wird nicht wieder zum Bauer, er mag sich noch so lange hinter die Dreschmaschine stellen. Du wendest ein, dass Du Dir der Liebe zur Natur, zur Scholle, wieder bewusst geworden bist. Aber gerade der Bauer ist sich // dieser Liebe ganz und gar nicht bewusst; er ist einfach, ohne es zu wissen, mit seiner Scholle verwachsen. Diese naive Naturverbundenheit lässt sich, einmal durch die Grossstadt zerrissen, nur durch das Trugband einer im Schillerschen Sinne sentimentalischen Illusion wieder zusammenfügen, so gewiss es im historischen Prozess keine rückläufige Bewegung gibt. Darum wird man beim Siedlungsproblem immer bedenken müssen, dass man wohl aus Landarbeitern Industriearbeiter machen kann, nicht aber umgekehrt.

Ich fürchte, dass Deine Gedankenrichtung heute auch sonst von Ideen bestimmt wird, die mindestens daraufhin geprüft werden sollten, wie viel an ihnen Illusion ist. Vielleicht ist Dir diese Prüfung nicht angenehm. Aber den Mut zur Diskussion wirst Du gewiss aufbringen.

Ich stelle den Begriff des Deutschtums in Frage. Was meint heute jemand, wenn er von sich sagt, dass er deutsch fühle?

Zunächst musst Du meine Fragestellung richtig verstehen. Man stellt nur in zwei Fällen etwas in Frage: erstens wenn man dessen, was man in Frage stellt, in Wirklichkeit zutiefst ganz sicher ist, und zweitens, wenn man dafür bereits etwas Besseres hat. Im ersten Falle hat man das Bedürfnis, sich dessen, was man besitzt, aufs neue lebendig zu versichern, indem man die Illusion schafft, als ginge man seiner verlustig. Im zweiten Fall will man den Besitz wirklich los werden.

Du kennst mich genügend, um mir zu glauben, dass ich für mein Deutschtum weder in dem Gedanken einer internationalen Verbrüderung noch sonstwo etwas Besseres gefunden habe. Wenn in meiner Existenz irgendwelche Werte verkörpert sind, so sind diese Werte Ausdruck der deutschen Kultur, der ich mein geistiges Sein

verdanke. Es geht also um meine Existenz, um mein geistiges Sein, wenn der Begriff des Deutschtums in Frage gestellt wird.

Und nun stelle ich die Frage noch einmal: Ist der Begriff des Deutschtums heute noch so inhaltreich, dass er instande ist, eine Gemeinschaft zusammenzuhalten? //

Du antwortest: Die Frage ist müssig. Es gibt ein Deutschtum, solange es Menschen gibt, die sich dazu bekennen, deutsch zu denken und zu fühlen. Eben diese Beweisführung bestreite ich Dir. Vielleicht hängen alle diese Leute, zu denen auch ich mich rechne, an einer Illusion! Ist denn etwas bewiesen, weil daran geglaubt wird?

Der Begriff des Deutschtums erhält nie und nimmer durch Bekenntnisse seine Füllung, seinen inneren Gehalt. Er verwirklicht sich nicht im Hurragebrüll, sondern einzig in der geistigen Tat, die aus deutschem Geiste geboren ist. Solche deutschen Taten hat es in der Geschichte genug gegeben. Sie waren immer irgendwie erstaunlich und sozusagen gegen die Vernunft. Eine solche Tat war z.B. das Werk des Freiherrn vom Stein oder die Berufung des höchst unbeliebten Bismarck durch König Wilhelm. Gibt es aber heute auch solche Taten, in denen das Deutschtum lebendig wird und sich bestätigt? Oder gehören diese Taten der Vergangenheit an? Das ist die bange Frage, die längst nicht dadurch gelöst ist, dass man die deutsche Tat will. Du sagst Dich von Berlin los. Aber glaubst Du im Ernst, dass das, worauf es ankommt, „in stillen Winkeln“ reifen könne?

Du glaubst zu sehen, was uns wieder sammeln wird. Ich sehe es noch nicht, und inzwischen musst Du mir schon erlauben, auf die Zeichen der Zeit zu horchen und das Flämmchen der Kultur zu hüten, so lichtschwach es immer flackert. Auch habe ich nicht die Absicht, Deinem Rate gemäss in meinen Schülern das Untertanenbewusstsein zu züchten. Und wenn ich es selbst wollte! Zu Untertanen gehört immer eine Obrigkeit. Welcher Obrigkeit sollte ich die jungen Menschen nun gefügig machen? Kannst Du mir diese Obrigkeit nennen? Der Regierung etwa? Aber die will ja keine Untertanen im alten Sinne. Also wem sonst?

Du siehst, dass ich nicht mit allem einverstanden bin, was Du schreibst. Aber einverstanden bin ich mit dem Geiste, in dem Du schreibst. Eins bin ich mit Dir im Gefühl einer tiefen Sehnsucht, die aus blutendem Herzen kommt. // Eins weiss ich mich mit Dir in dem Bemühen um Sauberkeit, Rechtlichkeit, Ehrlichkeit. Und wenn Du auch im Augenblick nicht bereit sein wirst, es zuzugeben, so meine ich doch, diese Einstellung sei Geist vom Geiste der „Feilchenfeldschen Jungen“, mag sich dieser Geist, an dem Du und John Uhl und noch dieser und jener gewiss nicht weniger Anteil haben als ich, auch in den verschiedenen Klassenkameraden noch so verschieden fortentwickeln.

Weil ich Deiner in dieser Hinsicht sicher bin, habe ich gewiss nicht nötig, die⁶ vor dem Schlagwortregister irgendeiner Partei zu warnen. Ich weiss, dass Du die Ziele,

6 „dich“ läge mit Blick auf den nächsten Satz näher, möglicherweise handelt es sich um einen Tippfehler; „die“ würde sich auf die „Feilchenfeldschen Jungen“ aus dem vorhergehenden Satz beziehen.

die Du Dir setzt, in Dir selbst auswägen wirst. Gewiss höre ich bald wieder von Dir, und es wird überhaupt nötig sein, dass man sich mal wieder spricht. Auf dem Papier lässt sich das wenigste sagen, selbst wenn man so endlose Briefe schreibt wie diesen hier. Auch weiss ich gar nicht, wie Du Dir Deine eigene Zukunft eigentlich denkst.

Freundschaftlichst

Dein⁷

Über WALTER FEILCHENFELD, den Absender dieses Briefes, lässt sich im Rahmen der bildungshistorischen SPRANGER-Forschung seit kurzem relativ viel in Erfahrung bringen (HORN 2004). Seine wissenschaftliche Karriere ist bis 1930 insoweit mit EDUARD SPRANGER verknüpft, als FEILCHENFELD nach seinem Studium der Germanistik und Klassischen Philologie an der Berliner Friedrich-Wilhelms-Universität 1922 unter Mitwirkung von SPRANGER promoviert und ein Jahr später zum „Redaktor“ des Unternehmens der Pestalozzi-Gesamtausgabe gewählt wird. Für den Kontext des hier abgedruckten Briefwechsels interessiert freilich seine Tätigkeit als Lehrer an der späteren Karl-Marx-Schule KARSENS mehr als das Verhältnis zum akademischen Mentor, obwohl sich für das Verständnis des Antwortbriefes das Wissen um die geistige und persönliche Verbundenheit FEILCHENFELDS mit SPRANGER in mancherlei Hinsicht als nützlich erweist.⁸

Für WALTER FEILCHENFELDS Position zu den „sogenannten zeitgenössischen Problemen“, die WERNER NATUSCH in seinem Brief an ihn im Zusammenhang mit REMARQUE erwähnt, waren Kriegsdienst, Verwundung und Gefangenschaft im Ersten Weltkrieg prägend. Sein Dokorexamen ebnet ihm zwar den Weg zu einer wissenschaftlichen Tätigkeit, mündet aber nicht in eine Mitarbeiterstelle im Wissenschaftsbetrieb. Für den Broterwerb bleibt FEILCHENFELD somit auf den Schuldienst angewiesen. Nach 1923 ist er als Studienreferendar und Studienassessor ohne feste Anstellung an verschiedenen höheren Berliner Schulen tätig, darunter vier Jahre (1924–1928) als Lehrer am Kaiser-Friedrich-Gymnasium, der Neuköllner Versuchsschule FRITZ KARSENS. 1928 bietet sich für FEILCHENFELD die Möglichkeit einer festen

7 In der Kopie fehlt die Unterschrift.

8 Vgl. etwa die beiden 1930 veröffentlichten Texte von WALTER FEILCHENFELD, in denen er sich mit den Problemen der Sittlichkeit und der modernen Jugend beschäftigt (FEILCHENFELD 1930b) und sich in der Frage, ob jugendpsychologische Einstellung und pädagogischer Takt eine Kapitulation vor der Jugend seien (FEILCHENFELD 1930a), deutlich auf SPRANGER bezieht.

Anstellung an KARSENS Schule, die er aber ausschlägt. Spranger hatte diese Möglichkeit negativ kommentiert (HORN 2004, S. 5), woraufhin FEILCHENFELD sich für ein Jahr zur wissenschaftlichen Fortbildung beurlauben lässt. Nach diesem Jahr verschlechtert sich seine Situation erheblich; nach 1930 ist er an verschiedenen Schulen lediglich als Vertretungslehrer tätig⁹; Unterstützungsgesuche durch SPRANGER bringen keinen Erfolg.

Die Klasse, in der NATUSCH, LENGRICHT und KALAB seine Schüler sind, führt er von 1925 an von Untersekunda bis Oberprima als Klassenlehrer zum Abitur. Er unterrichtet mit jeweils drei bis vier Stunden die Fächer Deutsch, Latein und Griechisch, und unternimmt mit der Klasse offenbar auch Studienfahrten, wie sie das Konzept der KARSENSchen Arbeits- und Gemeinschaftsschule vorsieht. Hier wird möglicherweise auch der Grund für jenes Verhältnis gelegt, das es ihm möglich macht, später, wohl im Verständnis einer pädagogischen Gemeinschaft, von den „Feilchenfeldschen Jungen“ zu sprechen.

Bei der Suche nach den im Brief von WERNER NATUSCH an FEILCHENFELD erwähnten Schriftstellern (GOETHE und SCHILLER, WASSERMANN und REMARQUE) und dem Roman „Niels Lyhne“ von JENS PETER JACOBSEN, den NATUSCH im Zusammenhang mit seinem ‚Zurück zu Natur und Scholle‘ als Lektüre erwähnt, finden sich in den Jahresberichten der Schule (vgl. Städtisches Kaiser-Friedrich-Realgymnasium 1925/26 ff.) alle genannten wieder. Allerdings repräsentieren sie nur einen kleinen Teil des Literatur-Kanons, der im Vergleich der Lesestoffe für Realgymnasium und Aufbauschule zudem Unterschiede aufweist. So taucht REMARQUE lediglich im Jahresbericht der Aufbauschule auf. Im Realgymnasium dominieren die klassischen Dichter. FEILCHENFELD behandelt in seiner Klasse bis zur Untersekunda hauptsächlich LESSING (Emilia Galotti), SCHILLER (Wallenstein), GOETHE (Egmont, Tasso, Faust I), KLEIST, GRILLPARZER und HEBBEL. Die Palette wird erst in der Obersekunda durch IBSEN, HAUPTMANN, RILKE und nicht näher genannte Neuerscheinungen erweitert. JENS PETER JACOBSEN ist im Jahresbericht von 1928/29 nicht bei der allgemeinen, sondern bei der Gruppenlektüre vermerkt. Ob dessen „Niels Lyhne“ (1880), der u.a. wegen seiner ästhetisch-sensitiven Erschließung feinsten Seelenzustände und Naturstimmungen als frühes Do-

9 Die Dienstlaufbahnbescheinigung, die für WALTER FEILCHENFELD 1953 ausgestellt wird, nennt neben dem Kaiser-Friedrich-Realgymnasium insgesamt folgende Berliner Schulen, an denen er tätig war: Andreas Realgymnasium, Graues Kloster, Realgymnasium in Pan-kow, Staatliches Luisengymnasium, I. Städtische Studienanstalt und das Kant-Gymnasium in Berlin-Spandau. DIPF/BBF/Archiv: Schriftwechsel zwischen WERNER LENGRICHT und der Hauptstelle für Erziehungs- und Schulwesen, lose Bl., unpaginiert.

kument eines literarischen Impressionismus gilt¹⁰, bereits hier von NATUSCH rezipiert wurde, lässt sich den Unterlagen nicht entnehmen.

Im Hinblick auf die politischen Bekenntnisse und die Auseinandersetzung mit Demokratie, Kommunismus, Nationalsozialismus und dem Begriff des Deutschtums, dürfte von Seiten FEILCHENFELDS die Zugehörigkeit zu verschiedenen Zirkeln, so der geisteswissenschaftlichen Pädagogik um SPRANGER und der reformpädagogisch und in Teilen sozialistisch orientierten Lehrerschaft um KARSEN eine Rolle gespielt haben. Über das unmittelbare Verhältnis zwischen FEILCHENFELD und KARSEN ist derzeit noch wenig bekannt.

Der Hinweis von FEILCHENFELD, dass es beim „Begriff des Deutschtums“, wenn er denn in Frage gestellt werde, um seine „Existenz“, um sein „geistiges Sein“ gehe, ist schließlich nicht weniger als ein Hinweis darauf, dass FEILCHENFELD „jüdischer Konfession“ war, wie es im Lebenslauf seiner Dissertation heißt (HORN 2004, S. 2). FEILCHENFELDS Antwortbrief deutet darauf hin, dass NATUSCH, der eine Auseinandersetzung um Rassenbewußtsein und Zugehörigkeit zum Deutschen Volk erwähnt, dies bekannt war. Im Nachhinein, d.h. in anderen politischen Zeitkontexten, bekommen diese Passagen besondere Brisanz, wenn man weiß, dass FEILCHENFELD nach dem Machtantritt der Nationalsozialisten, 1934, auf Grund des § 6 des Gesetzes zur Wiederherstellung des Berufsbeamtentums als Jude aus dem Schuldienst entlassen wurde und 1939 zunächst nach Winterthur (Schweiz) und 1940 in die USA emigrierte.¹¹

In Bezug auf die reformpädagogischen Gepflogenheiten hinsichtlich des Lehrer-Schüler-Verhältnisses an KARSENS Reformschule, die von herkömmlichen autoritätsbezogenen Formen schulischen Lebens absahen (RADDE 1999, S. 145 ff.), belegen die beiden hier abgedruckten Briefe, dass sie durchaus erfolgreiche Wirkung zeigten. Wie sonst wäre das Vertrauensverhältnis zwischen „Schüler“ und „Lehrer“ zu erklären, das über die Schulzeit hinaus anhält, nicht mehr nur Kameradschaft, sondern Freundschaft genannt wird, zum „Du“ und zu derart offenen Briefen führt. Dass NATUSCH einem Lehrer der „alten Schule“ – wenn überhaupt jemals – einen solchen Brief geschrieben

10 Geschildert wird die Entwicklung des Titelhelden NIELS LYHNE, der auf einem Gut in Jütland im Spannungsfeld elterlicher Gegensätzlichkeiten heranwächst und durch die Begegnung mit seiner Tante, den Tod der Mutter und diverse Erlebnisse in diesem Umfeld geprägt wird. Im Mittelpunkt stehen die Phantasien und die unerfüllte Sexualität NIELS LYHNES, die von JACOBSEN mit großen Einfühlvermögen geschildert werden. Der dänische Dichter wurde in Deutschland in den 1890er-Jahren von Schriftstellern wie RAINER MARIA RILKE, THOMAS MANN, STEFAN ZWEIG oder ARTHUR SCHNITZLER als Schöpfer und Lehrmeister eines neuen Sprachstils verehrt (KAISER 2002, S. 546).

11 FEILCHENFELD hat in den USA 1943 den Namen FALES angenommen.

hätte, erscheint doch als sehr fraglich. Insofern ist der Widerspruch zwischen der „sogenannten Kameradschaft“ und der praktizierten Freundschaft ein Widerspruch, der sich erst aus der nachträglichen Ablehnung einer Lehrer-Schüler-Gemeinschaft als eines pädagogischen Prinzips einstellt.

Die beiden Briefe vermitteln demzufolge auch einen Eindruck davon, dass der reformpädagogische Impetus einer Gemeinschaft zwischen Lehrern und Schülern im Bewusstsein von Schülern auch ganz anders verarbeitet worden sein kann, als es die Geschichtsschreibung auf Grund der bekannten Quellen bislang annehmen ließ. Wo – außer vielleicht bei den politischen Gegnern KARSENS – hat man schließlich schon einmal den Vorwurf gehört, dass die KARSENSCHE Schule gänzlich „verkorkste Naturen“ hervorgebracht habe?

Der Umgang FEILCHENFELDS mit diesem Vorwurf zeigt ihn freilich in seiner angestammten Lehrerrolle, die gleichwohl weniger autoritär als kritisch nachfragend ist, zumal er eine Erziehung zu „Untertanenbewußtsein“ generell ablehnt und in Bezug auf die Obrigkeiten der Weimarer Republik erst recht gänzlich in Frage stellt. Selbst der Satz, in dem FEILCHENFELD zu verstehen gibt, dass er NATUSCHS späte Entdeckung von GOETHE und SCHILLER einer offensichtlich verschobenen Wahrnehmung zuschreibt, kommt ironisch daher und letztlich endet der Brief nicht mit Warnungen vor dem „Schlagwortregister irgendeiner Partei“, sondern mit einem interessierten Gesprächsangebot.

NATUSCH war nicht der Einzige, der mit seinem einstigen Klassenlehrer bis in die dreißiger Jahre und dann wieder nach 1946 in brieflichem Kontakt stand. Im Nachlass WALTER FEILCHENFELD/FALES¹ befinden sich auch Briefe der von NATUSCH erwähnten Mitschüler ERNST KALAB, WERNER LENGRIECHT sowie, darüber hinaus, auch von HERBERT FRITSCHKE. LENGRIECHT wird nach dem Ende des Zweiten Weltkriegs als Rechtsanwalt der Familie im Rahmen der Wiedergutmachung tätig. FRITSCHKE, 1936 mit einer naturwissenschaftlichen Dissertation (FRITSCHKE 1936) promoviert, Schriftsteller, Esoteriker und u.a. Assistent an der Heilfastenklinik des Homöopathen Dr. OTTO BUCHINGER, bleibt zeitlebens mit KALAB (JOHN UHL) befreundet. Mit ihm, der die Illustrationen liefert, veröffentlicht er 1967 den „Narrenkalender“ (FRITSCHKE 1967; vgl. auch JOHN UHL 1981), von dem die wenigen Exemplare mit Originalzeichnungen aus dem Besitz der „Internationalen Stiftung für antipolitische und Antizeitkunst“ heute Seltenheitswert haben. WERNER NATUSCH studierte in den dreißiger Jahren Journalistik. Nach Kriegsdienst und Gefangenschaft war er Journalist bei der Braunschweiger Zeitung.¹² 1949 stellt ihm WALTER

12 Auskunft der Witwe von WERNER NATUSCH (2004).

FEILCHENFELD, vermutlich zur Vorlage bei Behörden in Deutschland, eine Bescheinigung aus, in der er schreibt, NATUSCH sei „wirklich nicht der Typ, der am Marschieren und Hurrahgeschrei Gefallen findet“.¹³ Auf dessen 1933 erfolgten „Eintritt in die Naziorganisationen“ bezogen, bemerkt Feilchenfeld, NATUSCH habe „mit so vielen anderen“ gehofft, „dass die Nazibewegung aus den Greueln der Revolutionszeit herauswachsen und den Weg zum Anstand zurueckfinden werde“. „Innerlich“ sei „ihm das Nazitreiben fremd“ gewesen und „sein Gefühl fuer echte Werte“ sei ihm „nicht verloren“ gegangen.¹⁴ WALTER FEILCHENFELD ist 1953 gestorben, WERNER NATUSCH 1996. „Lehrer“ und „Schüler“ sind sich nach dem Zweiten Weltkrieg nicht mehr begegnet.

Quellen und Literatur

Quellen

Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung/Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung/Archiv (DIPF/BBF/Archiv): Schriftwechsel zwischen WERNER LENGRIECHT und der Hauptstelle für Erziehungs- und Schulwesen, lose Bl., unpaginiert.

Nachlass WALTER FEILCHENFELD. Korrespondenzmappe: NATUSCH, WERNER (Privatbesitz EVAN FALES, Iowa City, USA).

Städtisches Kaiser-Friedrich-Realgymnasium nebst Aufbauklassen zu Neukölln. Jahresberichte über die Schuljahre 1925/26, 1926/27, 1927/28, 1928/29 (MF, Standort: Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung).

13 Nachlass WALTER FEILCHENFELD, Korrespondenzmappe: NATUSCH.

14 Ebd.

Literatur

- BENNER, D./KEMPER, H. (Hrsg.): Quellentexte zur Theorie und Geschichte der Reformpädagogik. T. 2: Die Pädagogische Bewegung von der Jahrhundertwende bis zum Ende der Weimarer Republik. Weinheim 2001.
- DIES.: Theorie und Geschichte der Reformpädagogik. T. 2: Die Pädagogische Bewegung von der Jahrhundertwende bis zum Ende der Weimarer Republik. Weinheim/Basel 2003.
- BÖHM, W./HARTH-PETER, W./RYDL, K./WEIGAND, G./WINKLER, M.: Schnee vom vergangenen Jahrhundert. Neue Aspekte der Reformpädagogik. Würzburg 1993.
- EHRENTREICH, A.: Pädagogische Odyssee. Im Wandel der Erziehungsformen. Weinheim/Ratingen 1967.
- FEILCHENFELD, W.: Kapitulation oder pädagogischer Takt? In: Deutsches Philologenblatt 38 (1930), Nr. 33, S. 485–487 (a).
- DERS.: Sittlichkeit ohne Ideale. Gedanken über das Ethos der modernen Jugend. In: Die Erziehung 5 (1930) 12, S. 721–724 (b).
- FRITSCHKE, H.: Beiträge zur Oekologie der Land-Isopoden Groß-Berlins. o.O. (Grimmen, zugl. Berlin, Math.-naturwiss. Diss.) 1936.
- FRITSCHKE, H./UHL, J.: Narrenkalender. Verse von Herbert Fritsche, Zeichnungen von John Uhl. New York 1967.
- HORN, K.-P.: Leben in und außer der Zeit. Die Korrespondenz zwischen Walter Feilchenfeld/Fales und Eduard Spranger 1923 bis 1953. In: SACHER, W. (Hrsg.): Volkserzieher in dürftiger Zeit. Studien über Leben und Werk Eduard Sprangers. Frankfurt a.M. u.a. 2004 (i.D.)
- JACOBSEN, J.P.: Niels Lyhne (1880). Autorisierte Übersetzung aus dem Dänischen von M. Borch. Leipzig 1889.
- JOHN UHL. Katalog, bearb. von Jubel Bartosch. Kunstamt Neukölln. Berlin 1981.
- KAISER, J. (Hrsg.): Harenberg. Das Buch der 1000 Bücher. Dortmund 2002.
- NATUSCH, W.: Gedanken bei der Betrachtung einer Zeichnung von Käthe Kollwitz. In: Waisenhilfe 48 (1928) 11, S. 350–351.
- RADDE, G.: Fritz Karsen. Ein Berliner Schulreformer der Weimarer Zeit. Erweiterte Neuausgabe. Mit dem „Bericht über den Vater“ von Sonja Karsen. Frankfurt a.M./Berlin u.a. 1999 (erste Aufl. Berlin 1973).
- RETTNER, H. Kommunikation über Reformpädagogik. In: DERS. (Hrsg.): Reformpädagogik. Neue Zugänge – Befunde – Kontroversen. Bad Heilbrunn 2004, S. 209–232.

SCHMITT, H.: Topographie der Reformschulen in der Weimarer Republik: Perspektiven ihrer Erforschung. In: AMLUNG, U./HAUBFLEISCH, D./LINK, J.-W./SCHMITT, H.(Hrsg.): „Die alte Schule überwinden“. Reformpädagogische Versuchsschulen zwischen Kaiserreich und Nationalsozialismus. Frankfurt a.M. 1993, S. 9–31.

TENORTH, H.-E.: „Reformpädagogik“. Erneuter Versuch, ein erstaunliches Phänomen zu verstehen. In: Zeitschrift für Pädagogik 49 (1994) 4, S. 585–604.

Anschrift der Autorin:
Prof. Dr. Heidemarie Kemnitz
Technische Universität Braunschweig
Institut für Schulpädagogik und Allgemeine Didaktik
Bienroder Weg 97, 38106 Braunschweig
E-Mail: h.kemnitz@tu-bs.de

Quentin Skinners neue Ideengeschichte und ihre Bedeutung für die historische Bildungsforschung

1 Geschichtswissenschaft und historische Bildungsforschung

Die historische Bildungsforschung, die ja nicht allein ein spezifisches Arbeitsgebiet der Pädagogik ist, sondern ihrem Selbstverständnis nach immer auch als Teildisziplin der Geschichtswissenschaft wahrgenommen werden will, hat von jeher davon profitiert, wenn sie sich innovativen Methodologien, neuen Konzepten und Begrifflichkeiten oder auch anders gesetzten Themenschwerpunkten der Allgemein- und Sozialhistoriker mit Interesse und intellektueller Neugier zugewandt hat, um diese dann für die Deutung bildungsgeschichtlicher Zusammenhänge und Prozesse fruchtbar zu machen.

Beobachtet man die aktuellen Tendenzen auf dem Gebiet der Geschichtswissenschaft, fällt auf, dass es die lange als idealistisch und antiquiert verpönte Ideengeschichte ist, die gegenwärtig das wohl größte methodische Innovationspotential birgt. Jedenfalls erobert sie sich seit einigen Jahren in neuer Gestalt ein lange verlorenes Terrain zurück. Dass die Ideengeschichte in Deutschland wieder ernst genommen wird, lässt sich beispielhaft daran erkennen, dass sich die Deutsche Forschungsgemeinschaft Ende der 1990er-Jahre bereit fand, ein Schwerpunktprogramm „Neue Geistesgeschichte“ einzurichten.¹ Im Rahmen dieses Schwerpunktprogramms fand vom 23. bis 24. Oktober 1999 in Rauischholzhausen bei Gießen eine internationale Tagung statt, deren Teilnehmer eingehend erörterten, auf welche Weise „Ideen als gesellschaftliche Gestaltungskräfte der Neuzeit“ gewirkt haben. Zwar liegt ein eigentlicher Bericht der Rauischholzhausener Tagung nicht vor², doch hat

1 Aus der historischen Bildungsforschung beteiligten sich SIEGLIND ELLGER-RÜTTGARDT und HEINZ-ELMAR TENORTH mit dem Projekt „Bildsamkeit und Behinderung“.

2 Einige der Beiträge sind in „Geschichte und Gesellschaft“, H. 1, 2001, abgedruckt.

LUISE SCHORN-SCHÜTTE gemeinsam mit dem Potsdamer Historiker GÜNTHER LOTTES die Bedeutung einer neu zu konzipierenden Ideengeschichte in dem soeben von LOTTES herausgegebenen „Kompass der Geschichtswissenschaft“ (LOTTES/EIBACH 2002) eindrucksvoll herausgearbeitet (SCHORN-SCHÜTTE 2002; LOTTES 2002).

Außer Frage steht für LOTTES und SCHORN-SCHÜTTE demnach, dass die ältere Ideengeschichte in der Tradition von FRIEDRICH MEINECKE oder ARTHUR O. LOVEJOY (MEINECKE 1924; LOVEJOY 1938) – spätestens seit den 1960er-Jahren – zu Recht überwunden wurde, da diese sich vornehmlich in „Gipfelwanderungen“, bei denen „die Interpreten das Gespräch mit den großen Denkern suchten“ (LOTTES 2002, S. 261), erschöpfte, ohne auf den konkreten historischen oder sozialen Kontext vergangener Denkfiguren einzugehen. Dieser ideengeschichtliche Ansatz, der von Anfang an eine „Verkürzung der wissenschaftlichen Erkenntnismöglichkeiten“ (SCHORN-SCHÜTTE 2002, S. 270) bedeutete, passte ohnehin nicht mehr „in eine Zeit, in der der Siegeszug der Sozialgeschichte längst die Gesellschaft als Subjekt und Objekt des historischen Prozesses in den Blick gerückt hatte“ (LOTTES 2002, S. 261). Trotz dieses Befundes sei es aber nicht von der Hand zu weisen, dass politische, pädagogische oder religiöse Ideen als in der Geschichte wirkende Kräfte einen nicht zu unterschätzenden Anteil an gesellschaftlichen Veränderungen hatten und dass von Historikern somit immer auch ein ausgeprägtes Interesse an der Darstellung von „mentalem und geistigem Wandel jenseits wirtschaftlicher und sozialer Strukturen“ (SCHORN-SCHÜTTE 2002, S. 272) erwartet werden müsse.

Wegen der eklatanten Mängel der traditionellen ideengeschichtlichen Forschung sei es allerdings von vornherein klar, dass eine modernisierte Ideengeschichte nur als „Sozialgeschichte der Ideen“ in den neuen „sozialgeschichtlichen Horizont eingeholt werden“ (LOTTES 2002, S. 262) könne. Ideengeschichtliche Forschung vermöge nämlich nur dann gesellschaftliche Entwicklungen adäquat zu beschreiben und zu deuten, wenn eine „Kontextualisierung“ der zu analysierenden Ideen und ihre Rückbindung in die entsprechenden historischen „Handlungszusammenhänge“ vorgenommen werde (ebd.). Konkret bedeute dies, dass eine modernisierte Ideengeschichte stets aufzuzeigen habe, welche Interessenlagen, gesellschaftliche Trägergruppen, Standorte, Strukturen und politische Konstellationen die Genese, Fortentwicklung und Durchsetzung neuer Ideen oder Mentalitäten tatsächlich ermöglicht haben. Damit wird kein systematischer Primat der sozialen Strukturen gegenüber den Ideen behauptet, oder gar die restlose Rückführbarkeit dieser auf jene. Aber

es kann doch erst dadurch nach dem konstitutiven Zusammenhang gefragt werden, der zwischen Ideen und sozialen Strukturen besteht.

Die umfassendsten methodologischen Vorarbeiten für eine in diesem Sinne „geläuterte Ideengeschichte der Gegenwart“ (LOTTE 2002, S. 265) sehen LOTTE und SCHORN-SCHÜTTE in den einschlägigen Schriften des in Cambridge lehrenden Historikers QUENTIN SKINNER; denn seine Überlegungen zu Aufgabe und Funktion einer modernisierten Ideengeschichte hätten schon seit längerer Zeit eine solide „theoretische Fundierung vorzuweisen“ (SCHORN-SCHÜTTE 2002, S. 275). Mit dieser Einschätzung stehen LOTTE und SCHORN-SCHÜTTE nun keinesfalls allein. Schon vor ihrer Teilnahme an der Rauischholzhausener Tagung haben MELVIN RICHTER und MARTIN VAN GELDEREN den Versuch unternommen, SKINNERS Methodologie einem deutschsprachigen Publikum vorzustellen und mit Nachdruck zu empfehlen (RICHTER 1991; GELDEREN 1998). Seither sind – außer in LOTTEs’ und SCHORN-SCHÜTTEs Aufsätzen – noch weitere Arbeiten erschienen, die engagiert und dezidiert das gleiche Anliegen verfolgen (HELLMUTH/EHRENSTEIN 2001; PALONEN 2003). Auch in einigen Nachbardisziplinen der Geschichtswissenschaft ist man mittlerweile auf SKINNER aufmerksam geworden. So hat OLAF ASBACH unlängst in einem gründlich argumentierenden Artikel erläutert, inwiefern die Geschichte politischer Theorien und Ideen als Teildisziplin der Politologie durch die Arbeiten von SKINNER neue und weiterführende Impulse erhalten kann (ASBACH 2002).

Wichtiger ist allerdings für den hier verhandelten Zusammenhang die bemerkenswerte Tatsache, dass auch zwei aktuelle Monographien zur Geschichte der Erziehung und Pädagogik im 18. Jahrhundert – die zeitgleich und unabhängig voneinander entstanden sind – mit einem von SKINNER inspirierten ideengeschichtlichen Ansatz arbeiten (OVERHOFF 2004; TRÖHLER 2004). Ganz offensichtlich hat SKINNERS Methodologie auch auf dem Gebiet der historischen Bildungsforschung bereits erste Wirkung gezeitigt. Dennoch steht eine systematische Darstellung von SKINNERS Methode und ihrer Bedeutung für die Bildungsgeschichtsschreibung noch aus. Deshalb sollen im folgenden Abschnitt die wesentlichen Aspekte von SKINNERS Methodologie vorgestellt werden, um im Anschluss daran konkrete Ergebnisse auf dem Gebiet der historischen Bildungsforschung zu erörtern.

2 Quentin Skinners Ideengeschichte

QUENTIN SKINNER, der seit 1996 an der University of Cambridge den renommierten Lehrstuhl eines Regius Professor of Modern History innehat – in der Nachfolge so bedeutender britischer Historiker wie LORD ACTON, SIR GEOFFREY ELTON und PATRICK COLLISON – vertritt das Fachgebiet der Neuen Geschichte in seiner ganzen Breite. Beeindruckender Ausweis seiner Kompetenz auf dem Gebiet der Allgemeingeschichte ist sein 1978 vorgelegtes zweibändiges Werk „The Foundations of Modern Political Thought“ (SKINNER 1978), in dem er die Entstehung des modernen europäischen Staatensystems vom Spätmittelalter bis ins 16. Jahrhundert in literarisch meisterhafter Form schildert. „The Times Literary Supplement“ hat dieses Werk nicht ohne Grund zu den 100 einflussreichsten Büchern der vergangenen fünfzig Jahre gezählt.

Gleichwohl hat SKINNER sich in den meisten seiner Schriften seit Beginn seiner wissenschaftlichen Karriere vorwiegend mit ideengeschichtlichen Problemen und Fragestellungen auseinandergesetzt. Angeregt wurde er in dieser Hinsicht von den Arbeiten der ebenfalls in Cambridge wirkenden Historiker JOHN POCOCK, PETER LASLETT und JOHN DUNN, die sich zum Teil schon in den 1950er-Jahren dem Problem einer zu modernisierenden Ideengeschichte zuwandten (POCOCK 1957; LASLETT 1960; DUNN 1968). Weil SKINNER seit den späten 1960er-Jahren mit diesen Historikern einen engen Gedankenaustausch pflegte und in seinen eigenen Schriften auch immer wieder auf deren Arbeiten Bezug nahm, sind die von LASLETT, POCOCK, DUNN und SKINNER verfassten Texte zur Ideengeschichte gelegentlich einer als einheitlich verstandenen „Cambridge School“ zugerechnet worden. Tatsächlich war SKINNER aber im Unterschied zu den anderen genannten Historikern derjenige, der sich seit den 1970er-Jahren ganz zielgerichtet daran machte, eine regelrechte Methodologie einer erneuerten Ideengeschichte zu entwerfen.³ Mit der von JAMES TULLY im Jahr 1988 herausgegebenen Sammlung von SKINNERS prägnantesten Aufsätzen zur Methode der Ideengeschichte (TULLY 1988) liegt diese theoretische Fundierung – auch nach SKINNERS eigener Einschätzung – seit geraumer Zeit in ausgereifter Form vor (SKINNER 1988, S. 235).

3 „One way of describing my original essays would be to say that I merely tried to identify and restate in more abstract terms the assumptions on which Pocock’s and especially Laslett’s scholarship seemed to me to be based“ (SKINNER 1988, S. 233).

Ausgangspunkt von SKINNERS Entwurf einer neuen Ideengeschichte ist die Kritik an der im englischen Sprachraum noch bis in die 1960er-Jahre vorherrschenden Methode LOVEJOYS, wonach es die Aufgabe des Historikers sei, die Morphologie angeblich zeitloser politischer Ideen oder Konzepte wie „Freiheit“, „Gesellschaftsvertrag“ oder „Gerechtigkeit“ „through all the provinces of history in which [they appear]“ (LOVEJOY 1936, S. 15) zu verfolgen und zu beschreiben. Auch der in Deutschland bis in die 1960er-Jahre verbreitete ideengeschichtliche Ansatz MEINECKES suchte ja ein vorgeblich feststehendes politisches Konzept wie das der „Staatsräson“ im Gang durch die Geschichte als ein über die Zeiten hinweg gültiges politisches Ideal zu ermitteln (MEINECKE 1924, S. 1 f.). Eine Geschichtswissenschaft „à la Lovejoy“ (SKINNER 1969, S. 55), die ausschließlich darauf aus ist, vorgebliche „fundamental concepts of perennial interest“ (ebd., S. 30) in ihrer jeweils unterschiedlichen historischen Gestalt zu beschreiben, geht aber, so SKINNER, im Grunde von einer letztlich ahistorischen Prämisse aus, indem sie nämlich eine über die Jahrhunderte hinweg andauernde „essential sameness“ von „viable moral assumptions and political commitments“ (ebd., S. 67) annimmt, die man so gar nicht voraussetzen kann – und die auch kaum den Wandel gesellschaftlicher Begriffe und Mentalitäten hinreichend erklären könnte.

Stattdessen hebt SKINNER die „essential variety“ der verschiedenen Formen des „social, ethical, and political thought“ vergangener Jahrhunderte hervor sowie die sich daraus ergebende Tatsache, dass historische Begriffe und Konzepte Antworten auf die „quite alien problems“ einer früheren Epoche sind (ebd., S. 66 f.). Deshalb sind diese Begriffe und Konzepte auch niemals „concerned with our own problems as well, which seems to me to give not the lie but the key to the indispensable value of studying the history of ideas“ (ebd.).

Will man also Ideen, Mentalitäten, Vorstellungen und Begriffe einer vergangenen Ära analysieren, kommt es zunächst darauf an, Aussagen von Briefen, Pamphleten, Büchern oder handschriftlichen Dokumenten – sowie aller anderen Arten von Texten, die als historische Quellen gelten – immer als Teil eines sehr spezifischen historischen Diskurses zu verstehen. Jede Aussage eines historischen Quellentextes wird von SKINNER somit stets als eine sprachliche *Reaktion*, also als *Antwort* auf ein bestimmtes historisches Problem betrachtet, mithin als Teil eines bereits vorgegebenen Kontextes, von dem sie

nicht zu trennen ist.⁴ Diesen historischen Kontext beschreibt SKINNER zudem als einen kontinuierlichen Dialog: „The history of thought should be viewed not as a series of attempts to answer a canonical set of questions, but as a sequence of episodes in which the questions and the answers have frequently changed“ (SKINNER 1988, S. 234). So verstanden, sind alle historischen Texte „the embodiment of a particular intention, on a particular occasion, addressed to the solution of a particular problem, and thus specific to its situation in a way that it can only be naive to try to transcend“ (SKINNER 1969, S. 65). Das Verständnis historischer Ideen und der Texte, in denen sie zum Ausdruck gebracht wurden, erfordert demnach einen genuinen „historical and intertextual approach“ (SKINNER 1988, S. 232), will man ihre Entstehung, Bedeutung und Entwicklung in angemessener Weise erfassen.

Ein „intertextual approach“, der ja ein genaues Verständnis des Kontextes jener Äußerungen zu erlangen trachtet, deren Interpretation geleistet werden soll, hat nun zweierlei zu bedenken. Zum einen gilt es, einen möglichst großen Ideenzusammenhang, in welchem bestimmte Äußerungen getroffen worden sind, nachzuweisen, indem auch ephemere literarische Produkte jenem Diskurs zugerechnet werden, der die zu untersuchenden Aussagen hervorgebracht hat. Selbstverständlich ist bei der Rekonstruktion solcher Bezüge zu einem derart weit gefassten Kontext peinlich genau darauf zu achten, „that these links must themselves be of an historically possible and credible kind“ (SKINNER 1966, S. 313). Ein solcher, weit gefasster diskursiver Ideenzusammenhang wird von SKINNER als „ideological context“ oder „ideology“ bezeichnet (SKINNER 1978, Bd. 1, S. XI), wobei der Begriff der „Ideologie“ hier, wie LOTTES zu Recht betont, „weder im Sinne der Ideologiekritik noch in demjenigen der Wissenssoziologie, sondern ganz neutral im Sinne von problembezogenen Ideenverbindungen zu verstehen“ ist (LOTTES 2002, S. 268). Eine „Ideologie“ im Sinne SKINNERS ist also ein auf ein ganz spezifisches Thema oder Problem bezogener Diskurs, der sich durch bestimmte sprachliche Konventionen auszeichnet, zum Beispiel durch „shared vocabulary, principles, assumptions, criteria for testing knowledge-claims, problems, conceptual distinctions and so on“ (TULLY 1988, S. 9). Ob eine zu untersuchende Aussage in einen spezifischen „ideologischen Kontext“ gestellt werden kann, hängt davon ab, ob sie einer bestimmten „collection of texts“ zugehörig ist,

4 Diese Auffassung hat SKINNER in enger Anlehnung an die geschichtsphilosophische These einer „logic of question and answer“ des Oxforder Philosophen ROBIN G. COLLINGWOOD entwickelt (SKINNER 1974, S. 103; COLLINGWOOD 1939, S. 29–43).

von der sich sagen lässt, sie sei, „written or used in the same period, addressed to the same or similar issues and sharing a number of conventions“ (ebd.).

Warum ein zu analysierender Text in einen solchen, von linguistischen Konventionen geprägten ideologischen Kontext zu stellen ist, wenn er gründlich interpretiert werden soll, begründet SKINNER dann, zweitens, mit folgendem Gedankengang: Erst wenn ermittelt worden ist, welchem spezifischen ideologischen Kontext ein bestimmter Text entstammt, lässt sich sagen, inwiefern die in diesem Text enthaltenen Ideen, Begriffe und Vorstellungen „were accepting and endorsing, or questioning and repudiating“ die „prevailing assumptions and conventions“ dieses größeren Ideenzusammenhanges (SKINNER 1978, Bd. 1, S. XIII). Die Akzeptanz von „prevailing conventions of discourse“ bedeutet für den Verfasser eines bestimmten Textes nämlich nicht, „that he must be limited only to *following* these conventions“, sondern „it is open to any writer to indicate that his aim is to extend, to subvert, or in some other way to alter a prevailing set of accepted conventions and attitudes“ (SKINNER 1974, S. 105).

Es ist der intersubjektiv gültige und verbindliche Charakter der „Ideologie“ im Sinne SKINNERS, der es ermöglicht, die wirklich innovativen und kreativen Stellungnahmen eines Autors, der sich innerhalb dieses diskursiven ideologischen Kontextes bewegt, zu erfassen und zu beschreiben (ebd., S. 106). Deshalb lässt sich auch nur auf diese Weise ermitteln, ob ein zu untersuchender Text etwa durch die rhetorische Technik eines „polemically ignoring“ (SKINNER 1978, Bd. 1, S. XIII) gewisser Sachverhalte, die in seinem Kontext ansonsten durchgängig zur Sprache gebracht werden, geltende Konventionen durchbrechen und verändern möchte. Somit vermittelt allein die Kenntnis des ideologischen Kontextes einer bestimmten Aussage hinreichenden Aufschluss über ihren *illokutionären* Gehalt, das heißt, über die ihr innewohnende Intention, die nur aus dem *Sprechzusammenhang* hervorgehen kann (SKINNER 1972, S. 83).⁵

Das möglichst präzise Feststellen jener Intention, die ein Autor beim Verfassen eines bestimmten historischen Textes ursprünglich hegte, ist nun für SKINNER das Ziel, dem alle hermeneutischen Bemühungen letztlich gewidmet

5 SKINNERS Unterscheidung zwischen dem lokutionären Gehalt einer Äußerung, womit der propositionale Gehalt einer Aussage bezeichnet wird – also *was* mit ihr ausgesagt wird –, und ihrem illokutionären Gehalt hat den entscheidenden Impuls von der Sprachphilosophie erhalten, genauer von den Schriften JOHN AUSTINS und JOHN SEARLES, die mit der Theorie der „speech acts“ die Frage nach der Rückbindung von Äußerungen in Handlungszusammenhänge stellten (AUSTIN 1962, S. 112 ff; SEARLE 1969, S. 38 ff).

sein sollten. Die Intention historischer Texte offen zu legen, bedeutet nämlich, „to recover their historical identity“ (SKINNER 1988, S. 232) oder auch „[their] *point*“ (SKINNER 1972, S. 87). Die „historische Identität“ einer bestimmten Aussage, Idee oder Vorstellung zu ermitteln, ist dabei keineswegs von rein antiquarischem Interesse. Angenommen, wir hätten „the patience to go back to the start of our own history and find out in detail how it developed“ (SKINNER 1988, S. 287), dann würden wir durch eine gute Kenntnis der wichtigsten historischen Diskurse die „changing applications“ unserer „key concepts“ (ebd., S. 288) sehr weitgehend erhellen können. Auf diese Weise würden wir zugleich in die Lage versetzt, „to uncover the points at which they may have become confused or misunderstood in a way that marked their subsequent history“ (ebd.). Demnach erlaubt es uns das Studium der „historischen Identität“ vergangener „systems of belief“ in besonderer Weise, „[to stand] back from our own prevailing assumptions and structures of thought, and [to situate] ourselves in relation to other and very different forms of life“ (ebd., S. 286). Dies gibt dann durchaus Anlass zur Hoffnung, „to acquire a perspective from which to view our own form of life in a more self-critical way, enlarging our present horizons instead of fortifying local prejudices“ (ebd., S. 287).

Auch wenn SKINNERS Interesse vornehmlich der Genese und Entwicklung von innovativen *Ideen* innerhalb eines bestimmten historischen Diskurses gilt, so weiß er doch auch, dass diese Ideen nicht losgelöst von den gesellschaftspolitischen Problemen und Strukturen ihrer Zeit entstanden sind. Deswegen hebt SKINNER in seinen Schriften zur Methodologie der Ideengeschichte hervor, dass „political life itself sets the main problems“ für die Protagonisten der Geschichte, „causing a certain range of issues to appear problematic, and a corresponding range of questions to become the leading subjects of debate“ (SKINNER 1978, Bd. XI). Die politischen und gesellschaftlichen Handlungszusammenhänge, in welche die zu untersuchenden historischen Diskurse eingebettet sind, müssen von Ideenhistorikern also mit beschrieben und erhellt werden, wenn die „historische Identität“ geschichtlicher Begriffe und Konzepte vollständig erfasst werden soll. „Just as it would be impossible to understand what [a particular writer] was doing ideologically unless his texts were placed in the linguistic context“ – wie TULLY diesen Hinweis SKINNERS korrekt interpretiert – „so it would be impossible to understand what he was doing politically without placing this ideological move in the practical context“ (TULLY 1988, S. 12). Dieser Forderung, Ideen auch in ihren sozialgeschichtlichen Zusammenhang zu stellen, ist SKINNER denn auch grundsätzlich nachgekommen, wenn er in seinen eigenen Arbeiten zur politischen Ideenge-

schichte etwa daran ging, die gesellschaftlichen Interessen, Konstellationen und Trägergruppen zu ermitteln, die für die Verbreitung von NICCOLO MACHIAVELLIS, THOMAS HOBBS' oder JOHN MILTONS politischen Ideen im 16. und 17. Jahrhundert verantwortlich waren (SKINNER 1981, 1996, 2000). Aus eben diesem Grunde ist SKINNERS Geschichtsschreibung auch als anregender und diskussionswürdiger Modellfall einer heute gebotenen Sozialgeschichte der Ideen zu betrachten.

3 Skinners Bedeutung für die historische Bildungsforschung: Erste Ergebnisse

Weil sich der Wert jeder Theorie erst in der praktischen Anwendung erweist – und somit auch der Nutzen von SKINNERS Methode der Ideengeschichte erst dann ersichtlich wird, wenn die mit ihrer Hilfe erlangten neuen Einsichten einmal pointiert dargelegt werden –, sollen im letzten Abschnitt dieses Artikels die Ergebnisse zweier Studien aus dem Bereich der historischen Bildungsforschung vorgestellt werden, die, von SKINNERS Ansatz inspiriert, in der Tat zu neuen Erkenntnissen vorgedrungen sind. Schließlich fordert ja auch SKINNER mit Blick auf die von ihm entworfenen theoretischen Prämissen einer neuen Ideengeschichte: „By my fruits I must ask to be judged“ (SKINNER 1988, S. 233).

Bei der ersten dieser beiden Studien handelt es sich um die Ergebnisse eines von der DFG geförderten und von HANNO SCHMITT und FRANKLIN KOPITZSCH geleiteten Projekts zur Frühgeschichte der philanthropischen Pädagogik, an denen ich zwischen 1999 und 2002 selbst mitgearbeitet habe (OVERHOFF 2004).⁶ Der Anstoß zu dieser Studie und zugleich ihr springender Punkt liegt in einem Unbehagen an einer der geläufigsten Thesen der bisherigen Philanthropismusforschung, wonach die philanthropische Reformbewegung erst mit der Veröffentlichung von JOHANN BERNHARD BASEDOWS kleiner Schrift „Vorstellung an Menschenfreunde“ im Jahr 1768 eingesetzt habe. Demgegenüber weist die Arbeit nach, dass die Anfänge der philanthropischen Pädagogik bis ins Jahr 1715 zurückzudatieren sind und dass sich die Inkubationszeit dieser aufklärerischen Erziehungslehre somit über mehr als ein hal-

6 Das Projekt „Konstitutionsbedingungen der philanthropischen Pädagogik. Praxisfelder und Wirkung eines theologisch motivierten gesellschaftlichen Reformprogramms“ wurde zwischen 1999 und 2002 durchgeführt.

bes Jahrhundert erstreckte. Diesem – formelhaft gesprochen – ‚Philanthropismus vor dem Philanthropismus‘ auf die Spur zu kommen, gelingt der Untersuchung in besonderem Maße deswegen, weil sie SKINNERS Anregung aufgreift, den historischen Diskurs und ideologischen Kontext aufzudecken, dem BASEDOWS pädagogische Ideen und Schriften recht eigentlich zugehörig sind.

Dabei wird ersichtlich, dass sich bereits BASEDOWS Hamburger Gymnasiallehrer MICHAEL RICHEY und HERMANN SAMUEL REIMARUS – in expliziter Anlehnung an JOHN LOCKE – zwischen 1715 und 1743 für eine tief greifende Reform traditioneller Methoden des Unterrichts einsetzten, denen BASEDOWS später entstandenes pädagogisches Programm weitgehend verpflichtet war. Spielerisches Lernen, eine natürliche Sprachlehrmethode, Verzicht auf körperliche Strafen sowie die Zurückweisung eines reinen Memorierens im Unterricht sind Stichworte eines pädagogischen Diskurses – einer pädagogischen „Ideologie“ im Sinne SKINNERS –, die nicht erst BASEDOW erfand, sondern die neben seinen Lehrern auch Vertreter verschiedener deutscher Sprachgesellschaften bei ihren pädagogischen Reformbestrebungen der 1730er- und 1740er-Jahre immer wieder anführten. Hinreichend dokumentiert wird dies unter Verweis auf den „ideologischen Kontext“ zahlreicher einschlägiger, oft auch ephemerer Quellentexte. BASEDOWS erste pädagogische Schriften, die er schon im Jahr 1752 veröffentlichen ließ, zeigen also ganz deutlich, dass er nicht als Einzelkämpfer, sondern von Anfang an als Fortführer und Weiterentwickler eines bereits im Gange befindlichen pädagogischen Reformprozesses agierte.

Dieser in Deutschland ab 1715 einsetzende pädagogische Diskurs erhielt in den 1740er- und 1750er-Jahren neue Impulse von einem weiteren ideologischen Kontext“, in den BASEDOW seine Schriften ganz offensichtlich einzuordnen begann. Es war der Leipziger Schriftstellerkreis um CHRISTIAN FÜRCHTEGOTT GELLERT und FRIEDRICH GOTTLIEB KLOPSTOCK, der BASEDOWS pädagogisches Programm um das Konzept einer Erziehung zur religiösen Toleranz bereicherte. Angelegt war dieses Konzept seit 1744 in GELLERTS „Moralischen Vorlesungen“, seinen Romanen und Dramen sowie in KLOPSTOCKS „Messias“. BASEDOW verwob dann die Idee eines spielerischen Lernens mit dem Konzept einer Toleranzerziehung zu einer völlig neuartigen Pädagogik, die er bereits 1758 in seiner Schrift „Practische Philosophie für alle Stände“ einem großen Publikum vorstellte. Zahlreiche Quellen belegen, dass diese neue „philanthropische“ Pädagogik bereits seit Ende der 1750er-Jahre in Deutschland und Dänemark rezipiert wurde und fortan den Ton des pädagogischen Diskurses in diesen Ländern angab – übrigens lange vor und dann auch noch lange neben ROUSSEAUS „Emile“.

Die Analyse des politischen Kontextes der philanthropischen Pädagogik, den die Studie – wie von SKINNER gefordert – schließlich auch leistet, zeigt zudem, dass es die Regierung des dänischen Gesamtstaates war, die BASEDOW zwischen 1746 und 1771 nach Kräften dabei half, die neue Erziehungslehre in Dänemark und Schleswig-Holstein erstmals in der Schulpraxis zu verwirklichen. Nahtlos fügte sich BASEDOWS pädagogisches Programm nämlich in den Kontext der seit 1746 verfolgten liberalen dänischen Kulturpolitik ein. Aus sozialgeschichtlicher Perspektive ist in diesem Zusammenhang interessant, dass die Studie mittels einer gründlichen Auswertung von Examinationsprotokollen und anderen relevanten Schularchivalien ein anschauliches Bild vom gymnasialen Schulalltag im dänischen Gesamtstaat vermittelt.

Resümierend ist festzustellen, dass die im Sinne SKINNERS durchgeführte ideengeschichtliche Herleitung der philanthropischen Pädagogik in besonderer Weise erkennbar werden lässt, welche Triebfeder, Intention und Motivation diese Erziehungsbewegung zur Zeit ihrer Konstituierung beseelte. Nur wenn man die so ermittelte Erziehung zur religiösen Toleranz als pädagogischen Kern – oder „point“ – des Philanthropismus begreift, lassen sich die Schriften und Unterrichtsversuche BASEDOWS und seiner Mitstreiter adäquat deuten, lassen sich Erfolge und Leistungen der neuen Pädagogik treffend einschätzen und würdigen, lässt sich die in der Nachfolge des Neuhumanismus oftmals erfolgte Herabsetzung des Philanthropismus als „plattes Nützlichkeitsdenken“ überzeugend zurückweisen. Mit diesem Wissen sollte es der historischen Bildungsforschung zukünftig möglich sein, BASEDOWS Leistungen im Kampf für Menschenfreundschaft und Geistesfreiheit neu zu würdigen und besser zu verstehen. Erst dann wird nämlich auch ersichtlich, dass BASEDOWS Überlegungen zur Toleranzerziehung ihre gesellschaftliche, politische und pädagogische Relevanz bis heute nicht eingebüßt haben.

Die zweite bildungsgeschichtliche Arbeit, die sich ihrem Gegenstand mit Hilfe von SKINNERS Methodologie nähert, ist DANIEL TRÖHLERS Studie „Republikanismus und Pädagogik. Pestalozzi im historischen Kontext“ (TRÖHLER 2004), die am Institut für historische Bildungsforschung in Zürich entstanden ist. Diese Arbeit versucht der im 20. Jahrhundert vorherrschenden, pädagogisierten, moralistischen und dabei sehr oft Werk und Biographie vermischenden Rezeption JOHANN HEINRICH PESTALOZZIS eine neue Interpretation gegenüberzustellen, für die PESTALOZZIS zeitgenössischer Kontext wegleitend ist und nicht das PESTALOZZI-Bild, das sich die nachfolgenden Generationen von ihm machten.

Unter Bezug auf SKINNERS methodische Vorgaben begibt sich TRÖHLER daher in seiner Arbeit vornehmlich auf die Suche nach dem diskursiven historischen Kontext, in dem PESTALOZZIS grundlegende Schriften zur Erziehung entstanden sind. Dabei bemüht er sich zu zeigen, dass *der* dominante politische Diskurs, in den sich große Teile von PESTALOZZIS pädagogischem Werk einfügen lassen, der klassische Republikanismus der Alten Eidgenossenschaft ist. Indem TRÖHLER den schweizerischen und den spezifischen Zürcher „ideologischen Kontext“ von PESTALOZZIS Frühschriften genau rekonstruiert, deckt er auf, dass PESTALOZZI bereits ab 1764 im Umfeld JOHANN JAKOB BODMERS in direkter Auseinandersetzung mit den Ideen des klassischen Republikanismus in einer Weise sozialisiert und politisiert wurde, die bis zu seinem Lebensende großen Einfluss auf ihn ausübte.

Nicht die „Abendstunde eines Einsiedlers“ von 1780, die gemeinhin als das erste wichtige Werk PESTALOZZIS gilt, sondern die bereits ein Jahrzehnt zuvor entstandenen Publikationen, welche den Argumentationsgang der 1779 verfassten Schrift „Von der Freyheit meiner Vaterstatt!“ vorbereiten, sind nach TRÖHLER Ausdruck des von BODMER inspirierten Anliegens, Pädagogik als Erziehung zur republikanischen Tugendhaftigkeit zu konzipieren. Diese im Zürcher republikanischen Diskurs immer wieder betonte Tugendhaftigkeit, zu der die Bürger erzogen werden sollen, zeichnet sich durch die Idee einer kollektiven Freiheit aus, an der Menschen auf Grund ihrer politisch gedeuteten Natur partizipieren, indem sie ihre Pflichten gegenüber dem Gemeinwohl mit staatsbürgerlichem Engagement und unter Hintanstellung vorwiegend materieller Interessen wahrnehmen.

Der republikanische Diskurs, der in den 1760er- und 1770er-Jahren neben BODMERS und PESTALOZZIS Schriften vor allem auch durch Beiträge von JOHANN HEINRICH FÜSSLI bereichert wurde, stellte im Kern eine tief greifende Kritik an der sich seit den 1750er-Jahren in Zürich rasch verbreitenden „Ideologie“ einer kommerziellen Gesellschaft dar, in der sich die Bürger unter dem Stichwort des *commerce* mehr um ihr eigenes wirtschaftliches Wohlergehen kümmerten als um die Wohlfahrt des Staates. Einem zunehmenden wirtschaftlichen Liberalismus, der nach PESTALOZZI die Gefahr einer Korruption der politischen und sozialen Verhältnisse Zürichs barg, sollte die frühzeitige Vermittlung republikanischer Werte und eines echten Gemeinsinns gegenübergestellt werden. Dieses pädagogische Ziel zu erreichen, so TRÖHLER, blieb bis weit ins 19. Jahrhundert eines der vordringlichsten Anliegen von PESTALOZZIS Erziehungsschriften.

Dass PESTALOZZI seine republikanischen Thesen nicht ohne Anfechtungen und wiederholt vorgenommene Korrekturen vertrat, bestreitet TRÖHLER dabei

keineswegs. Insbesondere der ab den 1780er-Jahren bei PESTALOZZI festzustellende Rekurs auf die Innerlichkeit, der im Verweis auf die Bedeutung der Familie und der häuslichen Erziehung – vor allem in der „Abendstunde“ und in „Lienhard und Gertrud“ – seinen stärksten Ausdruck fand, wird von TRÖHLER als Stadium einer pädagogischen Entwicklung PESTALOZZIS geschildert, in der republikanische Ideale in den Hintergrund traten. Doch auch die in der häuslichen Erziehung geforderte Ausbildung eines wohlwollenden Charakters sowie der Fähigkeit zur Menschlichkeit und zur Besiegung des eigenen Egoismus diente bei PESTALOZZI letztlich dazu, wenigstens perspektivisch den mit Gemeinsinn ausgestatteten Bürger vorzubereiten. So verstanden war auch die Familie für PESTALOZZI eine Institution, in welcher auf lange Sicht republikanische Tugend gebildet werden sollte. Auch in den 1790er-Jahren sowie im ersten Jahrzehnt des 19. Jahrhunderts verarbeitete PESTALOZZI in seinen pädagogischen Entwürfen neue Ideen und Impulse, die er, wo es sich anbot, zugunsten seines politischen Grundanliegens zu integrieren suchte. TRÖHLER weist darauf hin, dass PESTALOZZI bezeichnenderweise auch in der 1815 veröffentlichten Denkschrift „An die Unschuld, den Ernst und den Edelmut meines Vaterlandes“ – oft als ‚politisches Testament‘ des Zürcher Pädagogen beschrieben – die bedeutende Rolle der Pädagogik für die Wiederherstellung der Tugendrepublik mit eindrucksvollen Worten würdigte. Sogar in seiner letzten politisch-pädagogischen Äußerung, der Präsidialansprache „Rede in der Versammlung der helvetischen Gesellschaft“ von 1826, hob PESTALOZZI als erzieherisches Ideal die Wiederherstellung des alten, schweizerischen Vaterlands- und Gemeingeistes hervor.

TRÖHLERS Studie, die auch die Einordnung des analysierten Diskurses in seinen praktischen Kontext gebührend beachtet, indem sie den Bezug von PESTALOZZIS Schriften auf die politische Entwicklung Zürichs von der Mitte des 18. Jahrhunderts bis in die 1820er-Jahre ein ums andere Mal herstellt, bietet dem aufmerksamen Leser einen erweiterten Zugang zum Verständnis von PESTALOZZIS Pädagogik: Auch wenn PESTALOZZI seine Erziehungslehre immer wieder umgestaltete, fortentwickelte sowie den wechselhaften Anforderungen anpasste, die die teilweise turbulenten politischen Geschehnisse Zürichs mit sich brachten, kultivierte er doch zeitlebens eine besondere Sensibilität und Vorliebe für republikanische Ideale – was in der bisherigen PESTALOZZI-Forschung nur unzureichende Beachtung gefunden hat. Zwar sollte man sich durch TRÖHLERS mit großem Nachdruck vorgetragenen Verweis auf die Bedeutung des älteren eidgenössischen Republikanismus für das Werk PESTALOZZIS nicht dazu verleiten lassen, PESTALOZZIS pädagogische Ideen einzig und allein aus diesem spezifischen diskursiven Kontext erklären zu wollen. Den-

noch hat ein mit Hilfe von SKINNERS Methodologie erarbeitetes Verständnis von PESTALOZZIS Pädagogik gegenüber den gängigen PESTALOZZI-Interpretationen den Vorzug, dass auf diese Weise der klassische Republikanismus wieder als eine historische Alternative sowohl zum religiösen Absolutismus als auch zum Liberalismus in den Blick rückt.

Dass es mit Hilfe von SKINNERS Ansatz gelingt, „religiöse Toleranz“ und „republikanische Tugendhaftigkeit“ als zwei grundlegende pädagogische Ziele der beiden bedeutendsten deutschsprachigen Pädagogen des Zeitalters der Aufklärung wieder zu entdecken und in ihrer konkreten historischen Gestalt darzustellen, ist – so bleibt abschließend festzustellen – ein bedeutsamer Befund. Denn dadurch wird deutlich, dass am Beginn der Entwicklung einer modernen Erziehungswissenschaft pädagogische Ideale formuliert wurden, die bis heute nicht obsolet oder überholt sind. Gerade weil dies so ist, kann von BASEDOW und PESTALOZZI nach wie vor gelernt werden, von ihrem Bekenntnis zur Toleranz, zur Mannigfaltigkeit der religiösen Meinungen und Lebensformen und von ihrem Wissen um die Notwendigkeit des uneigennütigen Einsatzes für das Gemeinwesen. Je genauer wir über die „historische Identität“ und den „ideologischen Kontext“ ihrer pädagogischen Ideen informiert sind, um so fruchtbringender wird unsere Auseinandersetzung mit ihnen, um so genauere Orientierung bieten ihre pädagogischen Schriften in der heutigen Debatte über Notwendigkeit, Möglichkeit und Maß einer modernen Religions- und Werteerziehung.

Literatur

- ASBACH, O.: Von der Geschichte politischer Ideen zur „History of Political Discourse“? Skinner, Pocock und die „Cambridge School“. In: Zeitschrift für Politikwissenschaft 12 (2002), S. 637–667.
- AUSTIN, J.: Zur Theorie der Sprechakte (How to do things with words) (1962). Stuttgart 1979.
- COLINGWOOD, R.G: An Autobiography (1939). Oxford 1978.
- DUNN, J.: The Identity of the History of Ideas. In: Philosophy 43 (1968), S. 85–104.
- GELDEREN, M. v.: Between Cambridge and Heidelberg. Concepts, Languages and Images in Intellectual History. In: HAMPSHER-MONK, I./TILMANS, K./VREE, F. v. (Hrsg.): History of Concepts: Comparative Perspectives. Amsterdam 1998, S. 227–238.

- HELLMUTH, E./EHRENSTEIN, C. v.: Intellectual History Made in Britain: Die Cambridge School und ihre Kritiker. In: *Geschichte und Gesellschaft* 27 (2001), S. 149–172.
- LASLETT, P.: Introduction. In: John Locke. *Two Treatises of Government*. Cambridge 1960.
- LOTTE, G.: Neue Ideengeschichte. In: LOTTE/EIBACH 2002, S. 261–269.
- DERS./EIBACH, J. (Hrsg.): *Kompass der Geschichtswissenschaft*. Ein Handbuch. Göttingen 2002.
- LOVEJOY, A.O.: *The great chain of being* (1936). New York 1960.
- DERS.: The historiography of ideas. In: *Proceedings of the American Philosophical Society* 78 (1938), S. 529–543.
- MEINECKE, F.: *Die Idee der Staatsräson in der neueren Geschichte*. München 1924.
- OVERHOFF, J.: Die Anfänge der philanthropischen Bildungsreform in Dänemark im Spannungsfeld lutherischer Aufklärungstheologie und lutherischer Orthodoxie (1746–1768). In: SCHILLING, H./EHRENPREIS, S. (Hrsg.): *Erziehung und Schulwesen zwischen Konfessionalisierung und Säkularisierung. Forschungsperspektiven, europäische Fallbeispiele und Hilfsmittel*. Münster 2003, S. 153–173.
- DERS.: *Die Frühgeschichte des Philanthropismus (1715–1771). Konstitutionsbedingungen, Praxisfelder und Wirkung eines pädagogischen Reformprogramms im Zeitalter der Aufklärung*. Tübingen 2004.
- PALONEN, K.: *Die Entzauberung der Begriffe. Das Umschreiben der politischen Begriffe bei Quentin Skinner und Reinhart Koselleck*. Münster 2003.
- POCOCK, J.G.A.: *The Ancient Constitution and the Feudal Law*. Cambridge 1957.
- RICHTER, M.: Zur Rekonstruktion der Geschichte der Politischen Sprachen: Pocock, Skinner und die Geschichtlichen Grundbegriffe. In: BÖDEKER, H./HINRICHS, E. (Hrsg.): *Alteuropa – Ancien Régime – Frühe Neuzeit. Probleme und Methoden der Forschung*. Stuttgart 1991, S. 134–174.
- SCHORN-SCHÜTTE, L.: *Neue Geistesgeschichte*. In: LOTTE/EIBACH 2002, S. 270–280.
- SEARLE, J.: *Sprechakte. Ein sprachphilosophischer Essay* (1969). Frankfurt a. M. 1994.
- SKINNER, Q.: The Ideological Context of Hobbes's Political Thought. In: *The Historical Journal* 9 (1966), S. 286–317.
- DERS.: Meaning and understanding in the history of ideas (1969). In: TULLY 1988, S. 29–67.

- DERS.: ‚Social meaning‘ and the explanation of social action (1972). In: TULLY 1988, S. 79–96.
- DERS.: Some Problems in the analysis of political thought and action (1974). In: TULLY 1988, S. 97–118.
- DERS.: The Foundations of Modern Political Thought. 2 Bde. Cambridge 1978.
- DERS.: Machiavelli. Oxford 1981.
- DERS.: A reply to my critics. In: TULLY 1988, S. 231–288.
- DERS.: Reason and Rhetoric in the Philosophy of Hobbes. Cambridge 1996.
- DERS.: John Milton and the Politics of Slavery. In: *Prose Studies* 23 (2000), S. 1–22.
- TRÖHLER, D.: Republikanismus und Pädagogik. Pestalozzi im historischen Kontext. Weinheim 2004 [Druck in Vorbereitung]
- TULLY, J.: (Hrsg.): *Meaning and Context. Quentin Skinner and his Critics.* Cambridge 1988.
- DERS.: The pen is a mighty sword: Quentin Skinner’s analysis of politics. In: TULLY 1988, S. 7–25.

Adresse des Autors:
PD Dr. Jürgen Overhoff
Universität Potsdam, Institut für Pädagogik
PF 601553, 14415 Potsdam
E-Mail: jjkk.overhoff@t-online.de

Kant in der Pädagogik

„Der Mensch ist ein Thier, welches Disciplin nöthig hat.“¹

Das KANT-Jahr 2004 hat, erwartbar, zahlreiche Veröffentlichungen und Würdigungen des Königsberger Denkers hervorgebracht, biographische und systematische Analysen in unterschiedlichen theoretischen, politischen und öffentlichen Kontexten. Auch innerhalb der Erziehungswissenschaft ist nicht übersehen worden, dass KANT zu den Denkern gehört, die über die Aufgaben der Erziehung und die Möglichkeiten einer wissenschaftlichen Pädagogik geschrieben haben (z.B. DALBASCO 2004), aber eine umfassende oder gar neue Auseinandersetzung mit KANT und eine originäre Bestimmung seiner Bedeutung für die aktuelle Erziehungswissenschaft hat es nicht gegeben. Der letzte für die Topoi einer disziplinspezifischen Aneignung einschlägige Sammelband – „Kant und die Pädagogik“ – wurde schon 1985 ediert (PLEINES 1985); 1999 wurde in der Erziehungswissenschaft letztmals die Editionsfrage der KANTischen Schriften über Pädagogik erörtert (KAUDER/FISCHER 1999); bereits 2003, zu früh für das Gedenkjahr, erschien der ambitionierteste Versuch, KANT erneut und primär aus seinen Schriften zur praktischen Philosophie für das Denken über Erziehung zu aktualisieren (KOCH 2003). Aber der neue Band zum Gedenkjahr des 200. Todestages fehlt, selbst die Erziehungsphilosophen beschäftigten sich im KANT-Jahr mit anderen Themen, ganz ohne Erinnerung an KANT (obwohl der Zusammenhang von Bildungsphilosophie und Bildungsforschung, das Thema ihrer Tagung 2004, aus einer KANT-Lektüre durchaus hätte gewinnen können).

Vielleicht ist das für die erziehungswissenschaftliche KANT-Rezeption und Würdigung – und vielleicht auch für KANT selbst – aber eine günstige Situation, die man in dieser relativen Distanz der Erziehungswissenschaft 2004 beobachten kann. Ähnlich wie für ROUSSEAU konstatiert worden ist, dass er zu seinem Schaden „in die Hände der Pädagogen gefallen“ ist (BUCK 1980, S. 1), könnte man auch für die pädagogische und erziehungswissenschaftliche

1 KANT: Anthropologie, Akademie-Ausgabe, Bd. XXV, II, 1. Hälfte, Parow, p. 283.

Aneignung von und Auseinandersetzung mit KANT behaupten, dass seine Rezeption nicht nur eigentümlich, sondern auch problematisch war. Sie hatte jedenfalls Folgen für die Wahrnehmung seines Denkens, die nicht nur Kritik verdienen, sondern vielleicht sogar den Weg zu den produktiven Anstößen, die von KANT für die Reflexion von Erziehung und die Konstruktion einer modernen Erziehungswissenschaft ausgehen können, eher versperrt als eröffnet haben.

Sicherlich, die wissenschaftliche Pädagogik hat KANT immer verehrt, in den Formeln, die dann üblich sind, aber in der Rezeption seiner Schriften und in der Aneignung seiner theoretischen Arbeiten doch immer auch ihre eigenen Konflikte und die Unsicherheit über ihren eigenen Status zugleich mit kommuniziert. Die problematische Identität zwischen Erziehungsphilosophie und Empirie ist in dieser Rezeptionsgeschichte unübersehbar, genauso wie der Versuch, KANT sowohl für die Begründung einer erfahrungswissenschaftlichen Disziplin als auch für die Rehabilitierung der Erziehungsphilosophie zu nutzen. Die unübersichtliche Überlieferung der kantischen Schriften über Erziehung und die ungeklärte Frage, welche der weiteren Schriften seiner Philosophie – zwischen der Anthropologie und den Zentralschriften der drei Kritiken – die erziehungstheoretischen und -philosophischen Anstrengungen unterstützen könnten, ist deshalb bis in die aktuellen Abhandlungen über KANT virulent geblieben. Es mag deshalb im KANT-Jahr lohnen, sich erneut zu vergewissern, welche Position er zwischen der exegetischen Konstruktion der erziehungswissenschaftlich relevanten Schriften und der erziehungsphilosophischen Aneignung seiner grundlegenden theoretischen Argumente für die wissenschaftliche Pädagogik gewinnen kann.

II „Über Pädagogik“

„Über Pädagogik“, so kann man der einschlägigen Überlieferung entnehmen, hat KANT nicht nur mehrfach als Hochschullehrer in Königsberg gelesen, unter diesem Titel hat sein Schüler und Vertrauter FRIEDRICH THEODOR RINK 1803 auch Texte ediert, die diese Vorlesungen zu dokumentieren vorgeben. Man muss bis heute so behutsam formulieren, weil auch aktuell noch nicht geklärt ist, welchen Status im Blick auf KANT diese von RINK edierten Schriften wirklich besitzen. In der erziehungswissenschaftlichen Auseinandersetzung ist die RINKsche Edition bereits im 19. Jahrhundert nicht nur kritisch gewürdigt worden, die unterschiedlichen Editoren haben durch die je neue

Anordnung der Texte und durch ihre begleitenden Kommentare und Erläuterungen auch ihr je eigenes Verständnis von KANTS „Pädagogik“ dokumentiert – und dabei bleibt noch vollständig unerörtert, ob nicht andere Schriften KANTS, vor allem die kritischen Grundlagenschriften seiner Philosophie, für die Erziehungswissenschaft und ihre Grundlegung sehr viel einschlägiger sind als die Vorlesungen „Über Pädagogik“.

Konzentriert man sich dennoch zunächst auf diesen Text, um KANTS Theorie von Erziehung und Pädagogik auf dieser Grundlage zu rekonstruieren, dann ist die Struktur des Textes und seine einschlägige Rezeptionsgeschichte für das 19. und 20. Jahrhundert bereits in der beeindruckenden Studie von TRAUGOTT WEISSKOPF – des bescheidenen Untertitels, „Beiträge zu einer Monographie“, ungeachtet – umfassend erörtert worden (WEISSKOPF 1970). WEISSKOPF hat nicht nur KANTS eigene biographische Stationen „als Zögling und Pädagoge“ bis auf den Königsberger Lehrstuhl (ebd., S. 5–54) und sein „Interesse und Einsatz für pädagogische Projekte in seiner Zeit“, namentlich für die philanthropischen Erziehungsreformen, nachgezeichnet (ebd., S. 55 ff.), er hat in einem umfangreichen Anhang auch die von 1843 bis 1966 erschienenen Abhandlungen über KANTS Pädagogik vorgestellt und diskutiert (ebd., S. 475–522), vor allem aber hat er die Überlieferung der Schrift und ihre Struktur intensiv behandelt. Auch WEISSKOPF konnte trotz intensiver Suche nicht das basale Problem aller Textanalysen lösen, nämlich ein Manuskript zu den Pädagogik-Vorlesungen beibringen, die KANT zu halten viermal – im Winter 1776/77, im Sommer 1780, im Winter 1783/84 und im Winter 1786/87 – verpflichtet war, aber auch anscheinend gern gehalten hat. Aber WEISSKOPF hat in vier ausführlichen Thesen „über Aufbau und Entstehung“ von KANTS Schrift doch wesentlich zum Verständnis dieser Texte beigetragen. Dabei konnte WEISSKOPF nicht nur plausibel machen, welche Sequenz von Schriften – von BASEDOWS „Methodenbuch“ über BOCKS „Lehrbuch der Erziehungskunst“ hin zu der wesentlichen Lektüre von ROUSSEAUS „Emile“ – KANTS Ansichten über Pädagogik bestimmt haben, er hat die systematische Verankerung in KANTS Vorlesungen über Ethik und – vor allem – in der pragmatischen Anthropologie herausgearbeitet und schließlich zu zeigen versucht, dass RINK „beinahe jeden Abschnitt der Schrift ‚Immanuel Kant über Pädagogik‘ stilistisch überarbeitet und meistens auch sinngemäß ergänzt und die verschiedenen Teile nach eigenem Gutdünken zusammengefaßt“ hat (ebd., S. 315 ff.). Schon WEISSKOPF zieht aus seinen Befunden den Schluss, dass die von RINK edierte Schrift „nicht als authentisches Werk Kants angesehen werden kann“ und deshalb auch „aus der Akademie-Ausgabe zu entfernen“ sei; aber er zeigt zugleich, dass KANT nicht nur in der Kontinuität des

Interesses für Pädagogik biographisch, sondern auch im Kontext der von ROUSSEAU inspirierten Arbeit systematisch zu „den Pädagogen von Rang“ gerechnet werden müsse, „dem die Bildungsfähigkeit des Menschen zum Menschen unaufhörlich zu leistende Aufgabe bedeutete“ (ebd., S. 350).

Diese exegetische und interpretatorische Leistung ist bis in die jüngste Gegenwart bestimmend geblieben, auch wenn in der Folgezeit die Schrift „Über Pädagogik“ immer neu thematisiert worden ist. In einem systematischen Sinne verdient dabei primär der Versuch von PETER KAUDER Beachtung, KANTS Schrift als theoretisch konsistent rekonstruierbare und auch, vor allem mit den Bemerkungen über den Zusammenhang von „Freiheit“ und „Zwang“, im erziehungphilosophischen Kontext eindeutig identifizierbare Analyse aufzuweisen (KAUDER/FISCHER 1999). KAUDER versucht zugleich für die wesentlichen Unterscheidungen, in denen KANT die „physische“ und „moralische“ Erziehung und Bildung systematisiert – von „Wartung“ und „Pflegerie“ über „Zivilisierung“, „Kultivierung“ und „Disziplinierung“ zu „Moralisierung“ – eine überzeugende Ordnung zu finden. Aber auch KAUDER kann das Problem der prekären Textgrundlage nicht weiter auflösen, als es WEISSKOPF schon gelungen war. Ein neues Textverständnis ist in einem überzeugenden Sinne erst mit den Arbeiten an der Edition der Vorlesungen in der Akademie-Ausgabe gegeben worden, vor allem im Umfeld der Edition der Vorlesungen zur Anthropologie KANTS im Band XXV der Akademie-Ausgabe (1997) sowie in den begleitenden Analysetexten, für die „Pädagogik“ vor allem von WERNER STARK. Damit ist auch für die Pädagogik „die Geschäftsgrundlage für die Kant-Forschung vollkommen verändert.“ (STARK 2000, S. 98)

Freilich, auch STARK hat nicht das von WEISSKOPF als zentrales Textstück postulierte und vergeblich gesuchte Manuskript des „Collegium Scholastico-Practicum“ finden können, aber doch unseren Wissensstand über die sog. Vorlesung „Über Pädagogik“ erheblich erweitert (STARK 2000). Trotz der Zurückweisung der These über die starken editorischen Eingriffe RINKS, aber grundsätzlich in Anerkennung der Vorarbeiten von WEISSKOPF, plädiert auch Stark für die Verlagerung der Schrift aus den „Werken“ in die „Vorlesungen“ und er verdeutlicht in seinen eigenen Ergebnissen nicht nur den Status von KANTS Aussagen „Über Pädagogik“ zwischen „Vorlesung – Nachlass – Druckschrift“ auf einer besseren Basis, sondern zeigt auch definitiv, dass dieser Text seinen systematischen Ort im Kontext der Reflexion der Anthropologie und ihrer zahlreichen Bemerkungen über „Erziehung“ hat (vgl. bes. AA, Bd. XXV, II, 1. Hälfte, S. 722 ff.). Das gilt nach dem Thema ebenso wie nach der Entstehung und der „pragmatischen“ Methode, also im Status der empiri-

schen Wissenschaft, die KANT von den apriorisch fundierten Disziplinen eindeutig unterscheidet. In den disziplininternen Kontroversen über KANTS „Pädagogik“ ist damit durch die Editionsfrage der Akademie-Ausgabe ein eindeutiges Votum formuliert worden.

Aber auch in diesem editorischen Kontext stellt sich selbstverständlich die theoretische Frage: „Wo bleibt die ‚Philosophie‘?“ (STARK 2000, S. 101) Das ist die Frage nach dem systematischen Zusammenhang von „Anthropologie, Pädagogik und Ethik“ (ebd.), die KANT im Fortgang seiner Anthropologie-Vorlesungen immer deutlicher unter der Prämisse vorgetragen hat, „dass der Mensch über die Fähigkeit zur Ausbildung seines eigenen Charakters verfügt“ (ebd., S. 102). Die besondere Rolle der Erziehung als eines gegebenen gesellschaftlichen Handlungssystems in diesem Prozess und das spezifische theoretische Problem der Pädagogik – als der Reflexion dieser Rolle – wird von KANT erst allmählich intensiver und eigenständiger ausgearbeitet, nach 1780, wie Stark nahe legt (ebd., S. 103). Es findet seinen Ausdruck in der berühmten und viel diskutierten (KAUDER in KAUDER/FISCHER 1999, S. 115 ff.) Stelle aus der Schrift „Über Pädagogik“:

„Eines der größten Probleme der Erziehung ist, wie man die Unterwerfung unter den gesetzlichen Zwang mit der Fähigkeit, sich seiner Freiheit zu bedienen, vereinigen könne. Denn Zwang ist nötig! Wie cultiviere ich die Freiheit bei dem Zwange? Ich soll meinen Zögling gewöhnen, einen Zwang seiner Freiheit zu dulden, und soll ihn zugleich anführen, seine Freiheit gut zu gebrauchen. Ohne dies ist alles bloßer Mechanismus, und der der Erziehung Entlassene weiß sich seiner Freiheit nicht zu bedienen.“ (KANT, Werke, Bd. 10, S. 711; A, 31)

STARK resümiert: „Die Aufgabenstellung einer aufgeklärten Pädagogik lässt sich also in einem Paradoxon formulieren: Einerseits kann ein wirklich moralischer Charakter nur in eigener Freiheit und Selbstbestimmung gegründet werden – andererseits ist Erziehung ohne einen gewissen Zwang oder wenigstens die Leitung durch andere nicht denkbar.“ Wie immer man KANTS Lösungen dieses Problems dann beurteilt, STARK räumt ein, dass KANT „Ansätze zu einer Lösung zu entwickeln versucht“ (ebd., S. 103), in der Interpretation des klassischen Zitats thematisch – als Konflikt von „Kausalität und Freiheit“ (VOGEL 1990) – und in der Lesart des Arguments zwischen „Paradoxon“ und „Widerspruch“ methodisch hat sich die wirklich folgenreiche Aneignung KANTS im Kontext der wissenschaftlichen Pädagogik entfaltet.

Das System des Erziehungswissens, das KANT zwischen Anthropologie, Ethik und Pädagogik entfaltet hatte, wird dabei geprüft, neu diskutiert, auch intern hierarchisiert, jedenfalls kontrovers verhandelt – ohne eindeutige Lö-

sung bis zur Gegenwart. Auf der einen Seite steht der Versuch, im Rückgriff auf die kritische Philosophie insgesamt das Problem zu formulieren und Erziehung und Bildung nicht empirisch, sondern „transzendental-kritisch“ zu begründen und von einem dezierten Subjektbegriff aus den pädagogischen Zugriff auf den Menschen abzuwehren; dem steht auf der anderen Seite die Anstrengung gegenüber, in KANTS „Problem“ auch die Leitfrage der Erziehungswissenschaft im Kontext der modernen Wissenschaften vom Menschen zu sehen: „Wie ist Erziehung möglich?“ Das Problem wird schon bei den pädagogischen Kantianern nicht glücklich behandelt oder gar systematisch beantwortet (RUBERG 2002), und es charakterisiert das Schisma der modernen Erziehungswissenschaft zwischen Philosophie und Empirie, wenn man in der Relation zu KANT die immer neuen Antworten auf diese Frage verfolgt.

III Theorie oder Philosophie der Erziehung

Es ist ohne Zweifel eine Dominanz der Philosophie, die in der Folgezeit regiert, und zwar in der Zuwendung zu KANT wie in der Abwehr seiner Argumente gleichermaßen. HERBART hatte bekanntlich früh seine Skepsis gezeigt, wenn er gegen KANT und FICHTE zugleich kritisch einwandte, dass die Erziehung an das Ende ihrer Gestaltungsmöglichkeiten komme, wenn sie transzendental-kritisch betrachtet werde. HERBART und seine pädagogischen Jünger entwickelten daher eine Reflexionsform für das pädagogische Problem, in der Philosophie, Empirie und Praxis, also die Grundlagenreflexion ebenso wie die praxisbegleitende Beobachtung und die Klugheit der Akteure im Prozess erst zusammen Pädagogik als einen spezifischen Wissenstypus entfalten (vgl. u.a. OELKERS 1989).

Dieser „herbartianische“ Wissenstypus verliert spätestens gegen Ende des 19. Jahrhunderts seine Legitimation in der Theorie und seine Anerkennung in der Praxis. Eine neue empirische Erziehungswissenschaft macht in methodisch kontrollierter Forschung zum Thema, was als anthropologische Annahmen über den Menschen und als praxisbezogene Zuschreibung an die Möglichkeiten pädagogischer Akteure in dieser Tradition tradiert worden war, und das Ergebnis war die Destruktion dieses Systems von Erziehungswissen. Gleichzeitig wird aber gegen HERBART auch die Philosophie ins Feld geführt, und es sind nicht zuletzt Argumente, die sich von (PLATON und) KANT aus begründen, in denen die systematischen Prämissen auch der Sozial- und Erziehungsphilosophie HERBARTs problematisiert werden. PAUL NATORP spitzt

das theoretische Grundproblem insofern auf die Alternative KANT oder HERBART zu und er macht den Rekurs auf KANTS praktische Philosophie zum entscheidenden Hebel eines theoriestrategischen Neuentwurfs.

Folgenreich für die pädagogische Rezeption KANTS und für die Adaptation seiner Philosophie wurden deshalb vor allem die pädagogischen Neukantianer. Dahinter verbirgt sich eine keineswegs einheitliche, im Prozess wie in der theoretischen Orientierung etwa stabile, in den leitenden Denkfiguren konsistente oder auch nur konsensuale Gruppe von Erziehungsphilosophen (OELKERS/SCHULTZ/TENORTH 1986). Bis heute ist nicht einmal die Referenz auf die kantischen Texte und die zentrale Interpretationslinie gleichsinnig. In einer kritischen Rekapitulation des pädagogischen Denkens der Moderne wird z.B. „Kant I“ wesentlich aus den methodischen Prämissen der „Kritik der reinen Vernunft“ entwickelt und – in expliziter Distanz gegenüber der „Pädagogik“-Vorlesung – als „radikales Grundlegungsdenken“ und als strenge Botschaft gegen jede Metaphysik primär skeptisch erneuert (FISCHER 1989); im gleichen Buch wird dagegen „Kant II“ ganz anders vorgestellt, auf der Basis der „Kritik der praktischen Vernunft“ und als Botschaft über die Ethik der Erziehung, „Kant I“ allenfalls darin vergleichbar, dass auch hier die humanwissenschaftliche Empirie und die Realitätsvergewisserung in der pragmatischen Anthropologie keine Rolle spielen. In der sog. „transzendental-kritischen Pädagogik“ (HEITGER 1969) wird schließlich nicht nur metaphysisches Denken fröhlich wieder belebt, sondern auch jede empirische Betrachtung der Erziehung des Menschen definitiv abgewehrt. Der Versuch, die scheinbar unauflösbaren Widersprüche im Verhältnis von Kausalität und Freiheit durch eine den modernen Humanwissenschaften verpflichtete methodologische Reflexion als selbst auferlegten, unnötigen Zwang aufzuweisen (VOGEL 1990), kommt zwar auch aus diesem Kontext, zeigt aber nur, dass es eine einheitliche Linie der KANT-Rezeption nicht gibt.

Im 20. Jahrhundert bleibt jedenfalls die Erziehungsphilosophie weit von dem offenen, in der Konstruktion individueller Erziehung auf Experimente und Erfahrung setzenden Geist entfernt, der die kantischen Texte über pragmatische Anthropologie auszeichnete und auch seine Rezeption der Schriften der Philanthropen oder ROUSSEAUS bestimmte, der KANT – nach eigenen Worten – in seinen Anschauungen „zurechtgebracht“ hat. In der Erziehungsphilosophie dominiert bis in die Gegenwart der Versuch, ohne Empirie, allein gestützt auf die Philosophie, die Probleme des Lernens oder auch der moralischen Erziehung zu bearbeiten. Das gilt selbst für den jüngsten Versuch, mit Hilfe der philosophischen Grundagentexte, vor allem der Methodenkapitel in der „Kritik der praktischen Vernunft“ und in der „Metaphysik der Sitten“,

„Kants ethische Didaktik“ philosophisch zu entfalten und damit auch die praktische Möglichkeit der Moralerziehung hinreichend aufzuweisen (KOCH 2003). Wie immer man die Einzelheiten dieser luziden Textinterpretation beurteilt, wissenschaftliche Pädagogik bleibt „Anwendung dieser Ethik auf das pädagogische Problem“ (KOCH 2003, S. 375 u.ö.) und also „angewandte Philosophie“ (KOCH 1998), das System des Erziehungswissens wird philosophisch dominiert.

Im Blick auf die „moralische Bildung“ bleibt damit aber auch das Dilemma von Freiheit und Zwang erhalten; denn wenn das Subjekt moralisch handelt, bedarf es der pädagogischen Anleitung nicht, und es handelt nicht moralisch, wenn es der pädagogischen Anleitung bedarf. Für die Praxis der Erziehung bleibt deshalb auch nur eine Legitimation, die jenseits der Praxis der Erziehung liegt, sie findet jedenfalls in dieser Erziehungsphilosophie keine Orientierung, sondern nur Kritik ihrer Realität. Noch die unabweisbare Erfahrung der Empiriker der Moralerziehung, dass vom Wissen des Guten und Gebotenen zum moralischen Handeln kein direkter Weg führt, kann in dieser Erziehungsphilosophie nicht geachtet werden – wenngleich KANTS Anthropologie in ihrem Realitätsbezug gerade von der Einsicht in solche empirischen Probleme moralischen Handelns lebt. Von KANTS Inspiration durch ROUSSEAU'S Ideen, dass sich in der Praxis der Erziehung nicht Freiheit und Zwang oder die akteurzentrierte Pädagogik der Einwirkung, sondern Notwendigkeit und Erfahrung und die weltbezogene Herausforderung durch eine Aufgabe gegenüberstehen, lässt diese schwache Pädagogik schließlich gar nichts ahnen. Aber es ist nur die verengte Rezeption KANTS, nicht seine eigene Reflexion der Erziehung, die solche fatalen Konsequenzen zeitigt.

IV Überlieferung und Herausforderung

Es wäre ungewöhnlich, ausgerechnet in einem Gedenkjahr zu erwarten, dass sich die Kontroversen über die angemessene Aneignung KANTS in der Erziehungswissenschaft und für die Reflexion von Bildung und Erziehung auflösen oder auch nur im Sinne einer intensiveren Kommunikation schlichten ließen. Aber es wäre an der Zeit, KANT auch im Kontext der Schriften und Probleme zu rezipieren, die sein Verständnis von Erziehung bestimmen, wenn er nicht die Referenzen der Gattung, sondern die konkreten Probleme des individuellen Aufwachsens in Gesellschaften behandelt; dann geht es nicht ohne den Blick auf die Reformpraxis der Philanthropen und nicht ohne die „Anthropologie in pragmatischer Hinsicht“ (und die sollte man nicht allein durch

FOUCAULT gefiltert wahrnehmen – wie in Paragrana 2002). KANTS theoretische Modernität besteht in den Humanwissenschaften deshalb auch darin, dass er für die Pädagogik die „Wie“-Frage ins Zentrum der Überlegungen stellt und als Aufgabe der Kultivierung der Freiheit „bei dem Zwange“ auffasst. Eher als zu moralpädagogischen Aporien führt diese theoretische Konstruktion zu den offenen Fragen einer Technologie der Erziehung (TENORTH 2002), wie man mit KANT sagen darf, der den Wert der Erfahrung und des Experiments für die Erkundung der Möglichkeiten der Erziehung hoch geschätzt hat.

KANT und die moderne Erziehungswissenschaft könnten sich deshalb am ehesten über das Empirie-Thema nahe kommen, wenigstens dann, wenn man an der Aufgabe festhält, wissenschaftliche Pädagogik nicht allein als Philosophie, sondern – wie KANT – als System des Erziehungswissens zu konstruieren, in dem grundlegende Kategorien neben der Beobachtung, Praxisimplikationen neben Prinzipien stehen. Das mag für den traditionell sozialisierten und primär an Norm- und Wertfragen interessierten Erziehungsphilosophen und wahrscheinlich auch für den pädagogischen Alltagsverstand eine ungewohnte Perspektive sein, aber sie folgt den Einsichten, die KANT selbst über Erziehung formuliert hat und sie orientiert sich an dem zentralen Problem, das er für die wissenschaftliche Pädagogik der Moderne vorgegeben hat. Erst aus dieser Perspektive kann man es auch als glücklichen Zufall sehen, dass 2004 das Gedenken an den 200. Todestag KANTS mit der Erinnerung an die Tricentenarfeier von JOHN LOCKES Tod im Oktober 1704 zusammenfällt.

Quellen und Literatur

- DALBASCO, C.A.: Vom disziplinierten Zwang zur moralischen Verbindlichkeit: Zur Bedeutung und Rolle der Pädagogik bei Kant. In: Pädagogische Rundschau 58 (2004), S. 385–400.
- BUCK, G.: Über die systematische Stellung des „Emile“ im Werk Rousseaus. In: Allgemeine Zeitschrift für Philosophie 5 (1980), S. 1–40.
- FISCHER, W.: Immanuel Kant I. In: FISCHER, W./LÖWISCH, D.J.: Pädagogisches Denken von den Anfängen bis zur Gegenwart. Darmstadt 1989, S. 125–139.
- HEITGER, M. (Hrsg.): Pädagogische Grundprobleme in transzendental-kritischer Sicht. Bad Heilbrunn 1969.
- HERBART, J.F.: Drei Reden, gehalten am Geburtstage Kant's. In: Sämtliche Werke, Ed. Hartenstein, 12. Bd., S. 139–166.

- KANT, I.: Werke. Edition W. Weischedel. TB-Ausgabe, Bd. I-X, Darmstadt 1975.
- DERS.: Vorlesungen über Anthropologie. Bd. II, 1. und 2. Hälfte. Bearb. von R. BRANDT und W. STARK. Berlin 1997 (Akademie-Ausgabe, Bd. XXV).
- DERS.: Anthropologie in pragmatischer Hinsicht. Hrsg. von R. BRANDT. Hamburg 2000.
- KAUDER, P./FISCHER, W.: Immanuel Kant über Pädagogik. 7 Studien. Baltmannsweiler 1999.
- KOCH, L.: Kants Postulat einer wissenschaftlichen Pädagogik. In: BÖHM, W./WENGER-HADWIG, A. (Hrsg.): Erziehungswissenschaft oder Pädagogik? Festschrift für Marian Heitger. Würzburg 1998, S. 115–130.
- DERS.: Kants ethische Didaktik. Würzburg 2003.
- LÖWISCH, D.J.: Immanuel Kant II. In: FISCHER, W./LÖWISCH, D.J.: Pädagogisches Denken. Darmstadt 1989, S.140–153.
- OEKERS, J.: Die grosse Aspiration. Zur Herausbildung der Erziehungswissenschaft im 19. Jahrhundert. Darmstadt 1989.
- OEKERS, J./SCHULZ, W.K./TENORTH, H.-E. (Hrsg.): Neukantianismus. Kulturtheorie, Pädagogik und Philosophie. Weinheim 1989.
- Paragrana. Internationale Zeitschrift für Historische Anthropologie 11 (2002), H. 2: Kants Anthropologie.
- PLEINES, E. (Hrsg.): Kant und die Pädagogik. Würzburg 1985.
- RUBERG, CH.: Wie ist Erziehung möglich? Moralerziehung bei den frühen pädagogischen Kantianern. Bad Heilbrunn 2002.
- STARK, W.: Nachforschungen zu Briefen und Handschriften Immanuel Kants. Berlin 1993.
- DERS.: Kant als akademischer Lehrer. In: ISCHREY, H. (Hrsg.): Königsberg und Riga. Tübingen 1995, S. 51–68.
- DERS.: Vorlesung – Nachlass – Druckschrift? Bemerkungen zu *Kant über Pädagogik*. In: Kant-Studien 91 (2000), Sonderheft, S. 94–105.
- TENORTH, H.-E.: Apologie einer paradoxen Technologie – über Status und Funktion von „Pädagogik“. In: BÖHM, W. (Hrsg.): Pädagogik – wozu und für wen? Stuttgart 2002, S. 70–99.
- VOGEL, P.: Kausalität und Freiheit in der Pädagogik. Studien im Anschluß an die Freiheitsantinomie bei Kant. Frankfurt a.M. (usw.) 1990.
- WEISSKOFF, T.: Immanuel Kant und die Pädagogik. Beiträge zu einer Monographie. Zürich 1970.

Adresse des Autors:
 Prof. Dr. Heinz-Elmar Tenorth
 Humboldt-Universität, Institut für Erziehungswissenschaften
 10099 Berlin
 E-Mail: tenorth@uv.hu-berlin.de

Eine unbekannte Kant-Büste¹

IMMANUEL KANT ist am 12. Februar 1804 nach langer Alterskrankheit in Königsberg gestorben. Bereits rund drei Jahre zuvor war in seiner Umgebung der Wille entstanden, den großen Philosophen – nach seinem Ableben – mit einem öffentlichen Denkmal zu ehren. KANT selbst war offensichtlich in den Plan einbezogen, denn er willigte ein, dem im Januar 1801 (CLASEN 1924, S. 25) eigens aus der Berliner Werkstatt von JOHANN GOTTFRIED SCHADOW (1764–1850) anreisenden Bildhauer FRIEDRICH HAGEMANN (1773–1806) Modell zu sitzen. Überliefert ist eine scherzhafte Bemerkung des Abgebildeten: „So alt und hässlich, wie er nun wäre, dürfe er [Hagemann] ihn eben nicht machen.“ (MINDEN 1868, S. 32)

Auf der Grundlage des wohl verloren gegangenen Tonmodells von HAGEMANN sind in der Berliner Werkstatt kurz hintereinander (1801, 1802?) zwei verschiedene Marmorfassungen angefertigt worden. Ein Exemplar ging nach Hamburg an JONAS LUDWIG VON HESS (1756–1823), der sich studienhalber im Winter 1800/01 in Königsberg aufgehalten hatte. Er war dort mit KANT in Verbindung getreten und wusste um den Plan einer KANT-Büste in Marmor (GROLLE 1995, S. 7, 22 ff.). Überlieferung und Entstehung des in Hamburg erhaltenen Exemplars hat JOIST GROLLE 1995 aufklären können.

Die Wege der anderen Variante sind komplizierter: Ursprünglich ging sie an die Königsberger Gruppe um den Oberbaudirektor JOHANN VALERIAN THEODOR MÜLLER (1791–1839). MÜLLER sorgte dafür, dass diese Fassung zuerst bei der Begräbnisfeier des verstorbenen Philosophen im Königsberger Dom am 28. Februar 1804 (BÖCKEL 1804, S. 21) und erneut bei der akademischen Gedenkfeier der Universität am 23. April 1804 (WARDA 1924, S. 11 f.) öffentlich gezeigt wurde. 1810 wurde sie über KANTS Grab in der von JOHANN GEORGE SCHEFFNER (1736–1828) gestalteten Stoa Kantiana – dem früheren ‚Professor-Gewölbe‘ an der Nordseite der Kneiphöfischen Domkirche – aufgestellt (Gedächtnisfeier 1811). Nach der Neugestaltung (1821) des

¹ Vgl. die Abb. auf Umschlagseite I dieses Bandes.

Auditorium Maximum der alten Königsberger Universität auf der Dominsel wurde die Büste dorthin umgelagert. Mit der Fertigstellung (1862) des Neubaus der Universität am alten Paradeplatz wechselte das Stück erneut seinen Standort in den Räumen der Universität (MINDEN 1868, S. 32). Dort ist es anscheinend bis zu dem Bombardements des Sommers 1944 verblieben. Nach 1945 ist es verschollen (MALTER/STAFFA 1983, S. 35 f.).

Irritierend ist nun weiter, dass das Königsberger Exemplar weder in dem bis heute nicht überholten Verzeichnis von KANT-Bildnissen (CLASEN 1924) noch sonst abgebildet worden ist. So konnte es leicht geschehen, dass die 1880 von dem in Berlin lebenden Bildhauer RUDOLF SIEMERING (1835–1905) geschaffene – gleichfalls in Marmor ausgeführte – Kopie mit der älteren Vorlage aus der SCHADOW-Werkstatt verwechselt wird (wohl zuerst bei BIEHAN 1961); denn diese Kopie stand zwischen 1880 und 1923 in der neu geschaffenen gotischen Grabkapelle über KANTS Grab. Auch diese Marmorplastik ist seit 1945 verschollen.

Von beiden Königsberger Marmorplastiken sind Repliken in Gips angefertigt worden. Exemplare der SIEMERING-Büste findet man heute in Berlin an mehreren Stellen (Archiv der BBAW, Staatsbibliothek, Friedrichswerdersche Kirche) und in anderen Städten (Duisburg: Museum Stadt Königsberg, Greifswald: Universität, Weimar: Goethe-Nationalmuseum). Die hier erstmals im Druck reproduzierte Replik des ursprünglich Königsberger Exemplars (nach HAGEMANN/SCHADOW) gehört zu den Beständen des erst kürzlich neu begründeten Museums der Staatlichen Universität Kaliningrad (Aufnahme: WERNER STARK, 21. April 2004). Im Zuge des auch in der Sowjetunion begangenen Gedenkens an KANTS 200sten Geburtstag (22. April 1974) ist das in Moskau von einem Mitarbeiter der Akademie der Wissenschaften (SCHUTSCHKOW) aufgefundene, leicht lädierte Stück nach Kaliningrad gebracht worden. Die Rückseite verweist auf die „Gebr. Micheli. Berlin“ als herstellende Firma. Damit dürfte auch der Zeitpunkt der Anfertigung der Kopie im Prinzip als geklärt angesehen werden können; denn im *Katalog zu der anlässlich des 100. Todestages von der Gräfe & Unzer'schen Buchhandlung [in Königsberg] veranstaltenden Kant-Ausstellung* werden auch photographische oder andere technische Reproduktionen von KANT-Darstellungen und Dokumenten aus seinem Leben angeboten. Auf Seite 24 findet man unter den Büsten, Nr. 108: „Büste von Schadow. Lebensgröße. Verkäuflich“ und Nr. 109: „Büste von Schadow. 2/3 Lebensgröße. Verkäuflich“. Obwohl kein Firmen-Name genannt ist, wird man an die zu der Zeit sich in Berlin gerade mit einem neuen Verfahren zur Herstellung von Repliken profilierende Firma der Gebrüder MICHELI denken dürfen.

Literatur:

- BIEHAHN, E. (Bearb.): Kunstwerke der Deutschen Staatsbibliothek. Im Auftrage der Hauptdirektion der Deutschen Staatsbibliothek. Berlin 1961.
- BÖCKEL, E.G.A.: Die Todtenfeyer Kant's. Königsberg 1804.
- DAUN, B.: [Rudolf] Siemering. Mit 110 Abbildungen und einem Titelbilde. Leipzig 1906.
- ESSERS, V.: Kant-Bildnisse. In: BENNINGHOVEN, F. (Hrsg): Immanuel Kant. Leben – Umwelt – Werk. Ausstellung des Geheimen Staatsarchivs Preussischer Kulturbesitz [...]. Berlin 1974, S. 39–63.
- Gedächtnisfeyer: Immanuel Kant's Gedächtnisfeyer zu Königsberg am 22sten April 1810. Mit einem Kupfer und Bildnisse Kants. Königsberg 1810 (Nachdruck: Amsterdam 1969).
- GROLLE, J./SCHEEDE, U.M./Hamburger Kunsthalle (Hrsg): Im Blickfeld. Kant in Hamburg. Der Philosoph und sein Bildnis [Ausstellung in der Hamburger Kunsthalle 7. April – 18. Juni 1995]. Stuttgart 1995.
- Katalog, Gräfe & Unzer: Katalog zu der anlässlich des 100. Todestages von der Gräfe & Unzer'schen Buchhandlung veranstalteten Kant-Ausstellung. Königsberg 1904.
- Königsberger Album. Ein humoristischer Fremdenführer durch Königsberg. Mit 2 Ansichten, Plan der Stadt, Karte der Ostbahn, Bazar. Königsberg i. Pr. 1853.
- KREMLIN, U.: Johann Gottfried Schadow. Stuttgart/Berlin 1990.
- LANGE, H.: Kunstgeschichte: Immanuel Kant in Marmor. In: Das Ostpreußenblatt, 22. Juni 2002.
- MACKOWSKY, H./RAVE, P.O. (Einl.): Die Bildnisse Gottfried Schadows. Berlin 1951.
- MALTER, R./STAFFA, E./WÖRSTER, P.: Kant in Königsberg seit 1945. Eine Dokumentation. Wiesbaden 1983.
- MINDEN, D.: Vortrag über Portraits und Abbildungen Kants. [Bericht über die in den Sitzungen der Königlichen physikalisch-ökonomischen Gesellschaft zu Königsberg gehaltenen Vorträge für das Jahr 1868. Sitzung vom 5. Juni 1868. Schriften der Königlichen physikalisch-ökonomischen Gesellschaft zu Königsberg] Königsberg 1868, Bd. 9, S. 24–34.
- SAHM, W.: Wegweiser durch Königsberg i. Pr. und Umgebung. Zweite verbesserte Ausgabe. Königsberg 1910.
- SCHEFFNER, J.G.: Mein Leben, wie ich Johann George Scheffner es selbst beschrieben. Leipzig 1823.

Staatliche Museen zu Berlin: Nationalgalerie. Johann Gottfried Schadow. 1764–1850. Bildwerke und Zeichnungen. Ausstellung Oktober 1964 bis März 1965. Berlin 1964.

WARDA, A.: Immanuel Kants letzte Ehrung. Aktenmäßige Darstellung. Königsberg 1924.

Adresse des Autors:
Prof. Dr. Werner Stark
Philipps-Universität, Institut für Philosophie
35032 Marburg
E-Mail: stark@staff.uni-marburg.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. 10 (2004) behandelt in seinem *Themenschwerpunkt* die „Pädagogik der Arbeiterbewegung“ und zeigt, wie Sozialismus als pädagogische Tradition bedeutsam war: als Filter der Rezeption innerhalb der deutschen Reformpädagogik, im Konflikt über Kibbutz-Erziehung zwischen basisnaher Praxisbewegung und stalinistischer Obrigkeit nach 1920 in der Sowjetunion und in Robert Alts Theoriearbeit.

Die *Abhandlungen* werden eingeleitet durch einen neuen und zugleich erstaunlich aktuellen Blick auf die Rolle des Staates als „Kulturstaat“ im 19. Jahrhundert; sie gelten dann der Traditionsgeschichte der Neurowissenschaften in der Pädagogik und behandeln Pädagogik in Kulturaustausch und -transfer: am Beispiel deutsch-brasilianischer Beziehungen, für die Rezeption deutscher Sozialpädagogik in Dänemark und an der Rolle Erich Wenigers und seines Milieus im „Weltbund für die Erneuerung der Erziehung“. Institutionenbezogen werden die Praxis des Jugendstrafvollzugs im NS-Staat untersucht, die demokratisierenden Schulreformstrategien in Brandenburg-Preußen vor 1938 und die aus Selbstkritik fundierten, aber nicht mehr realisierten Pläne neuer Schulen in der Endphase der DDR. In *Quelle und Kommentar* wird zugleich der Kontrast dokumentiert, in dem die Selbstbilder und politischen Ansprüche von Schulreformern – der Weimarer Republik – zu den Aktivitäten ihrer Schüler stehen.

Als Auftakt zu *Diskussion und Kritik* werden die inzwischen etablierten Perspektiven der Cambridge-School in ihrem Ertrag für die historische Bildungsforschung exemplarisch geprüft, als Thema von *Erinnerung und Reflexion* kann auch das Jahrbuch das Kant-Jahr 2004 nicht ignorieren. Mit einem Beitrag zu seiner Rezeption in der deutschen Pädagogik und in der Präsentation einer bisher unbekanntenen Kant-Büste wird Kant geehrt.

KLINKHARDT

ISSN 0946-3879
ISBN 3-7815-1361-0



9 783781 513617