

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 2017. Schwerpunkt Scheinbarer Stillstand – Pädagogische Diskurse und Entwicklungen in den Achtzigerjahren

Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2018, 369 S. - (Jahrbuch für historische Bildungsforschung; 23)



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 2017. Schwerpunkt Scheinbarer Stillstand – Pädagogische Diskurse und Entwicklungen in den Achtzigerjahren. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2018, 369 S. - (Jahrbuch für historische Bildungsforschung; 23) - URN: urn:nbn:de:01111-pedocs-166104 - DOI: 10.25656/01:16610

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-166104>

<https://doi.org/10.25656/01:16610>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

Nutzungsbedingungen

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

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

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

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

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

Kontakt / Contact:

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

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

JHB 23

**Jahrbuch für Historische
Bildungsforschung 2017**

**Scheinbarer Stillstand –
Pädagogische Diskurse und
Entwicklungen in den
Achtzigerjahren**

Jahrbuch für
Historische Bildungsforschung
Band 23

Jahrbuch für Historische Bildungsforschung

Herausgegeben von der
Sektion Historische Bildungsforschung
der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft

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

Herausgeberinnen und Herausgeber

Meike Baader (Hildesheim) – Esther Berner (Hamburg)
Patrick Bühler (Solothurn) – Marcelo Caruso (Berlin) –
Rita Casale (Wuppertal) – Lucien Criblez (Zürich)
Edith Glaser (Kassel) – Carola Groppe (Hamburg)
Andreas Hoffmann-Ocon (Zürich) – Till Kössler (Halle/Saale)
Ulrike Mietzner (Dortmund) – Ulrike Pilarczyk (Braunschweig)
Karin Priem (Luxemburg) – Sabine Reh (Berlin)
Joachim Scholz (Berlin) – Michaela Vogt (Bielefeld)

Redaktion

Andreas Hoffmann-Ocon, Lucien Criblez, Joachim Scholz

Jahrbuch für Historische Bildungsforschung Band 23

Schwerpunkt
Scheinbarer Stillstand –
Pädagogische Diskurse und Entwicklungen
in den Achtzigerjahren

Redaktion
Andreas Hoffmann-Ocon
Lucien Criblez

Redaktion

Prof. Dr. Andreas Hoffmann-Ocon
PH Zürich

Prof. Dr. Lucien Criblez
Universität Zürich

Dr. Joachim Scholz
Deutsches Institut für Internationale
Pädagogische Forschung Frankfurt a.M. u. Berlin

Seit Band 12 hat das „Jahrbuch für Historische Bildungsforschung“ ein peer-review-System eingerichtet. Alle eingereichten Beiträge durchlaufen seitdem ein anonymes Begutachtungsverfahren.

Für weitere Informationen s. <http://www.bbf.dipf.de/hk/jahrbuch.htm>.

Korrespondenzadresse der Redaktion:

Dr. Joachim Scholz
Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung
Warschauer Str. 34-38, 10243 Berlin
Tel. +4930 293360-673
E-Mail: scholz@dipf.de

Dieser Titel wurde in das Programm des Verlages mittels eines Peer-Review-Verfahrens aufgenommen. Für weitere Informationen siehe www.klinkhardt.de.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation
in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten
sind im Internet abrufbar über <http://dnb.d-nb.de>.

2018.k. © by Julius Klinkhardt.

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

Druck und Bindung: AZ Druck und Datentechnik, Kempten.
Printed in Germany 2018.
Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.

ISBN 978-3-7815-2237-4

Inhalt

I Schwerpunkt: Scheinbarer Stillstand – Pädagogische Diskurse und Entwicklungen in den Achtzigerjahren

<i>Andreas Hoffmann-Ocon/Lucien Criblez</i> Pädagogische Diskurse und Entwicklungen in den Achtzigerjahren. Eine Annäherung	9
<i>Monika Mattes</i> Gesamtschule im Flächenversuch. Erfahrungen mit einem bildungspolitischen Experiment im hessischen Wetzlar 1965-1990	29
<i>Katharina Lenski</i> Post-War-Raum DDR. Pädagogische Forschungspraxis im Spiegel verdrängter Erfahrung	59
<i>Robert Troschitz</i> Der Markt hat immer recht – Die britische Hochschulpolitik der Thatcher- und Major-Ära	77
<i>Philipp Eigenmann</i> Vom Aktivismus zur Professionalität – Voraussetzungen und Folgen der Institutionalisierung interkultureller Pädagogik in den 1980er-Jahren	98
<i>Lukas Höhener</i> Zur latenten Kontinuität der Curriculumdebatte in den 1980er-Jahren – eine Spurensuche in der Schweiz	119

II Abhandlungen

<i>Christian Köhne</i> Die Darstellung von Revolution und Bürgerkrieg in Russland 1917-1922 in Schulvorschriften und Schulbüchern Deutschlands	139
--	-----

<i>Kerrin Klinger</i>	
Das Abitur – Eine Akte.	
Zu einer Historischen Praxeologie des Abiturs	172
<i>Ulrich Wiegmann</i>	
Weiblicher Halbakt mit Schutzmaske. Zur Wirkungsgeschichte von Wehrezziehung und vormilitärischer Ausbildung in der DDR	205
<i>Peter Dudek</i>	
„Alles braver Durchschnitt“? Impressionen zur Schülerschaft der FSG Wickersdorf 1906-1945	234
<i>Christine Schramm</i>	
Bildung des Verstandes und des Geschmacks durch anschauende Erkenntnis Lessings Fabeln in der Pädagogik von Christian Gottfried Schütz	280

III Diskussion

<i>Lukas Boser/Andrea De Vincenti/ Norbert Grube/Michèle Hofmann</i>	
Die Pädagogisierung des ‚guten Lebens‘ in bildungshistorischer Sicht	303

IV Rückblicke und Ausblicke

<i>Edith Glaser/Friederike Thole</i>	
Einleitung	333
<i>Pia Schmid</i>	
„es sei von einem jeden Menschen interessant, Wahrheit von ihm über sich selbst zu hören“ (Rahel Varnhagen). Zum Nutzen autobiographischer Texte in der pädagogischen Historiographie	334
Historische Bildungsforschung als ein Laboratorium der Erziehungswissenschaft – Interview mit Prof. Dr. Pia Schmid	362

Die Redaktion des Jahrgangs 2017 bedankt sich
bei den externen Gutachterinnen und Gutachtern:

Ulf Banscherus
Daniel Blömer
Claudia Crotti
Helmut Fend
Michael Geiß
Gert Geißler
Wolfgang Gippert
Norbert Grube
Inge Hansen-Schaberg
Anke Lindemann
Jörg W. Link
Eva Matthes
Uwe Sandfuchs
Jane Schuch
Gita Steiner-Khamsi
Josefine Wähler

Scheinbarer Stillstand – Pädagogische Diskurse und Entwicklungen in den Achtzigerjahren. Eine Annäherung

Während die 1970er Jahre immer wieder mit der beschwörenden Formel einer „Rückkehr des Politischen“ charakterisiert werden, gilt als Kennzeichen der Achtzigerjahre die „Rücknahme des Politischen“.¹ Mögen diese Formeln als schnelle Etikettierungen und Einordnungen noch nachvollziehbar erscheinen, so sind sie nach differenzierten bildungshistorischen und quellenorientierten Analysen als zu stark typisierend und damit als problematisch zu werten. Womöglich fördern sie nicht, sondern verhindern eher, intensiver über Merkmale von Zeitabschnitten nachzudenken. Mit dem Schwerpunkt des Jahrbuchs für Historische Bildungsforschung 23 wird die Auseinandersetzung mit der zeitgeschichtlichen Phase der Achtzigerjahre gesucht. Im Unterschied zu den Abhandlungen etwa über die „1968er“² und später den 1970er Jahren³ haben die Achtzigerjahre in historischen Studien und populären Schriften bisher wenig Aufmerksamkeit gefunden – dies gilt nicht nur für die Historiographie im Allgemeinen, sondern auch für die pädagogische Historiographie im Besonderen.

Wenn dieses Jahrzehnt in Untersuchungen im Zentrum steht, wird es in einer politischen Perspektive mit der letzten Phase des Kalten Krieges und des Ost-West-Konfliktes verbunden, in deren Folge die transnationale Verflechtung in Westeuropa zunahm und in den einzelnen Nationalstaaten über Folgen von Migration und Einwanderung stärker öffentlich diskutiert wurde: etwa als ausschlaggebende Faktoren für den Bevölkerungsanstieg⁴ oder für die dro-

¹ Rosanvallon 2012, S. 62; die Achtzigerjahre können allerdings auch anders etikettiert werden; vgl. unten.

² Vgl. z.B. Skenderovic/Späti 2012; Siegfried 2014.

³ Vgl. z.B. Raulff 2014.

⁴ Vgl. Holenstein 2014, S. 237; Buomberger 2017.

hende Gefahr, dass einzelne Staaten in unkontrollierter Weise von globalen Problemen überschwemmt werden könnten.⁵

Die Achtzigerjahre stehen ebenso für eine allgemeine Krisenstimmung, die sich einerseits in einer strukturellen (Jugend-)Arbeitslosigkeit im Zuge der Weltwirtschaftskrise Mitte der 1970 Jahre,⁶ andererseits im Protest der sogenannten „neuen sozialen Bewegungen“,⁷ unter anderem gegen Kernkraft und gegen Nachrüstung in der Friedensbewegung, äußerte.⁸ Es zeigte sich gleichzeitig eine „eigentümliche Verbindung aus – bis ins Apokalyptische gesteigertem – Krisendiskurs und partizipatorischem Optimismus“, die sich auch als „Politisierung des Subjektiven im Modus der ‚Betroffenheit‘“, der gerade in den sozialen Bewegungen zum „Schibboleth“ wurde beschreiben lässt.⁹ Nach ‚Wirtschaftswunder‘ und ungebrochenem Wirtschaftswachstum der „Trente glorieuses“¹⁰ mussten Krisenphänomene und Expansionsfolgen bearbeitet werden.

Die Umschreibung als „Boom in der Krise“¹¹ deutet darauf hin, dass der Zukunftsoptimismus einer Zukunftsskepsis gewichen war, dies nicht zuletzt, weil Planungsskepsis die ehemalige Planungseuphorie – auch und gerade im Bildungsbereich – abgelöst hatte. Es zeigten sich bereits Phänomene der „neuen Armut“,¹² nachdem die Armut während der Boomjahr als weitgehend überwunden gelolten hatte. In der sozialwissenschaftlichen Selbstdiagnose wurden die neuen technologischen und sozialen Gefährdungslagen – von denen alle gesellschaftlichen Gruppierungen jenseits von Arm und Reich oder Links und Rechts betroffen seien – als konstituierende Phänomene einer „Risikogesellschaft“ wahrgenommen.¹³ Überdies gelten die Achtzigerjahre auch als „Übergang“ und „Scharnier“ zwischen den linksliberalen Tendenzen der 1970er und dem neoliberalen Wandel der 1990er Jahre.¹⁴

In einer kulturtheoretischen Perspektive werden die Achtzigerjahre mit einem epigonalen Ausklang der Suhrkamp-Kultur und einer „Theoriemüdigkeit, die

⁵ Vgl. Tanner 2015, S. 461.

⁶ Zu den Ölpreiskrisen der 1970er Jahre und deren wirtschaftlichen Folgen vgl. Göbel 2013; Graf 2014; zur Jugendarbeitslosigkeit vgl. Burger/Seidenspinner 1977; Frackmann 1985, S. 70ff.; Vonderach 1989; Jaide/Veen 1989, S. 75ff.

⁷ Zu den neuen sozialen Bewegungen vgl. unter anderen: Brand 1982, 1985; Roth/Rucht 1987; Dahinden, 1987.

⁸ Vgl. Winkler 2000, S. 371f.

⁹ Tändler 2016, S. 452f.

¹⁰ Fourastié 1979.

¹¹ Fabian 2015.

¹² Vgl. Altmeyer-Baumann 1987; Lompe 1987.

¹³ Vgl. Beck 1986; Giddens 1994.

¹⁴ Rödder 2015; vgl. auch Criblez/Rothen/Ruoss 2016.

nach dem Deutschen Herbst unter den Erben der Studentenbewegung grassierte“, verbunden.¹⁵ Die „apokalyptisch gestimmte Gegenwartsdiagnostik“¹⁶ der Achtzigerjahre suggerierte, dass die oftmals als Verunsicherung wahrgenommenen Umwälzungen oder zumindest Infragestellungen von Klassen- und Geschlechterverhältnissen nicht (mehr) zu erwarten seien. Für den akademisch-geisteswissenschaftlichen Binnenraum wurde ein Ende der französischen Theorielektüre und eine Hinwendung zu Autoren des konservativen Lagers – etwa Carl Schmitt – konstatiert, was teilweise als „allmähliche Entgiftung“ und „Sache der 80er Jahre“ gewertet wird.¹⁷ Insofern können die Achtzigerjahre auch als Reaktion auf die „Aufbrüche und Traditionsbrüche“ der 1960er und der ersten Hälfte der 1970er Jahre gelesen werden.¹⁸

Probleme der Periodisierung

Kulturwissenschaftliche Zugänge thematisieren nicht selten die Schwierigkeit, Strömungen, Bewegungen, Vorstellungen und Praktiken in ihrer Beschreibung auf eine Epoche oder ein Jahrzehnt zu beschränken. Dazu drei kurze Beispiele zu den Achtzigerjahren: In einem Beitrag von Isabel Richter zur Kulturgeschichte der Bewusstseinsenerweiterung in den langen 1960-Jahren geraten auch die Achtzigerjahre ins Blickfeld. In der Historisierung des Konzepts der Bewusstseinsenerweiterung unterteilt sie den Untersuchungsgegenstand in verschiedene historische Phasen: von einem Erstarken in den 1960er Jahren, als Drogen (wieder) als Türöffner zu neuen Erfahrungen galten, über die 1970er-Jahre als Transformationsphase, in der drogenfreie Techniken und Praktiken der Meditation selbstverständlicher wurden, bis hin zu institutionalisierten Meditationstechniken, die in der Variante von Bhagwan Shree Rajneeshs Meditationszentren und Diskotheken auf spirituelle Bedürfnisse eines westlichen Publikums zu Beginn der 1980er-Jahre eingingen und Anfang der 1990er Jahre zu einer breiten Angebotspalette zur „Selbstentgrenzung“ führten.¹⁹ In dieser Lesart sind die Achtzigerjahre eine Phase, in der spirituelle Lebensstile den Milieus der Gegen- und Alternativkultur langsam entwuchsen und Techniken wie Meditation und Yoga begannen, zu einem populären Massenphänomen zu werden.²⁰

¹⁵ Felsch 2015, S. 154.

¹⁶ Ebd., S. 189.

¹⁷ Bandel 2015, S. 207.

¹⁸ Doering-Manteufel/Raphael 2010, S. 10.

¹⁹ Richter 2016, S. 122.

²⁰ Vgl. ebd., S. 125; dass und wie in den 1970er Jahren als „therapeutischem Jahrzehnt“ entsprechende mentalitäre Grundlagen geschaffen worden waren, wird eindrücklich von Tändler 2016 gezeigt.

Zweites Beispiel: Der „Epochenabschnitt“ der Achtzigerjahre lässt sich auch als Teil eines größeren Zeitausschnitts verstehen, wenn die Betrachtungen auf die Phase des Kalten Kriegs gerichtet werden: Der Kalte Krieg gilt als schleichende Entwicklung im Anschluss an den Zweiten Weltkrieg. In Europa prägte er als imaginärer Krieg, aber auch als politischer Kampfbergiff die Sicherheitspolitik und die Wirtschaft bis zu Beginn der 1990-Jahre, curricular aber auch das Bildungswesen während der Ost-West-Konflikt in Europa die Nachkriegsordnung mit militärischen Szenarien samt Truppenübungen, Propagandafilmen und Zivilschutzübungen beherrschte, gab es andernorts Stellvertreterkriege.²¹ Bezogen auf Bildungsräume führte der Kalte Krieg sowohl in Westdeutschland als auch in der Schweiz mit konstruierten Bildern von Staatsfeinden zu Extremistenbeschlüssen und Berufsverboten. In der Bundesrepublik Deutschland erließ 1972 die Regierung auf Vorschlag von Bundeskanzler Willy Brandt und der Innenminister-Konferenz einen Extremistenbeschluss („Radikalenerlass“), der nach vier Jahren durch ein Urteil des Bundesverfassungsgerichts zwar wieder aufgekündigt wurde, bis zum Beginn der 1990er-Jahre auf der Ebene einzelner Bundesländer jedoch bestehen blieb. Ähnlich wie in Westdeutschland wurden auch in einzelnen schweizerischen Kantonen, z.B. Zürich, Berufsverbote vor allem ab Mitte der 1970-Jahre ausgesprochen, die sich oftmals gegen sogenannte linksextremistisch orientierte Lehrpersonen richteten und sich in ihrer Wirkung über die gesamten Achtzigerjahre erstreckten.²²

Wendet man die Aufmerksamkeit von einzelnen Schulakteuren und ihren Verflechtungen sowie von ihrer Betroffenheit aufgrund von politischen Maßnahmen mehr auf das schwer zu beschreibende Hintergrundverständnis im langwierigen Harmonisierungsprozess des zunächst westeuropäischen Hochschulraumes, lässt sich der Kalte Krieg auch als Impulsgeber für den Kurs zur Reform des tertiären Bildungssektors deuten. Organisationen etwa die OECD, aber auch die primär zu militärischen Zwecken gegründete NATO, engagierten sich für Initiativen zugunsten von Wissenschaft, Erziehung und Bildung,²³ die den Wandel der nationalen Schulsysteme von der Input- zur Output-Steuerung produktiv begleiteten und in den Achtzigerjahren eine europäische oder sogar globale Agenda mit vorbereiten halfen, die später in die Bologna-Reform des europäischen Hochschulraums und in PISA einmündeten.²⁴

²¹ Vgl. Buomberger 2017, S. 21; zum Kalten Krieg vgl. auch die Überblick von Kaelble 2011 und Stöver 2017.

²² Vgl. Buomberger 2017, S. 318f.

²³ Vgl. Rohstock 2013, S. 204.

²⁴ Vgl. ebd., S. 217; vgl. auch Tröhler 2016, S. 404.

Ein weiteres Beispiel, das eine längere zeitliche Linie in den Blick nimmt und ein „Epochenkonzept“ der Achtzigerjahre fraglich erscheinen lässt, liefert Joachim Radkau mit seiner in eine Zukunftsgeschichte integrierten Fallstudie zu drohenden deutschen Bildungskatastrophen – „von Picht zu Pisa“.²⁵ Bildungspolitik als „Zukunftspolitik“ zu deklarieren oder gar zur (ökonomischen) Überlebensfrage von Nationen zu stilisieren, ist selbst ein nachweisbarer Traditionsstrang geworden. Wohlwissend, dass Georg Pichts Katastrophenszenario Mitte der 1960er Jahre nicht den Beginn, sondern eher einen vorläufigen Höhepunkt von Krisenkonstruktionen darstellte,²⁶ mit denen bildungspolitische Prozesse beschleunigt werden sollten,²⁷ wird die damalige Forderung nach einer Vermehrung der Abiturientenzahl vor dem Hintergrund einer sich vermeintlich anbahnenden Bildungskatastrophe als Trend gedeutet. Dieser Trend setzte sich auch nach dem Ende der Bildungseuphorie²⁸ und nachdem die „Lösungsversprechen“ der Bildungsexpansion und Bildungsplanung ihre „Anziehungskraft“ und ihre „Glaubwürdigkeit“²⁹ verloren hatten, fort. Er bezieht sich weniger auf die konkrete inhaltliche Forderung als vielmehr auf die Textsorte „Bildungsalarm“, die seit der Jahrtausendwende durch den sogenannten PISA-Schock auf der Basis von OECD-Studien, auf die sich bereits Picht berief,³⁰ oder durch den Befund des „Akademisierungswahns“ geprägt ist.³¹ Dieses Beispiel impliziert ein Verständnis der Achtzigerjahre als eine eher ruhige, „gedämpfte“ und steuerungs-skeptische Phase, in deren Vorfeld aufgrund einer Alarmstimmung (hoch-)schulische Experimentalprogramme entwickelt worden waren und in deren Anschluss durch Output- und Wettbewerbssteuerung im Bildungsbereich Elemente dezentraler Schulentwicklung mit zentralen Kontrollregimes verbunden wurden.³² Weitet man allerdings den Blick international aus, muss auch darauf hingewiesen werden, dass bereits 1984 in den USA mit „A nation at risk“³³ ein weiterer fundamentaler „Bildungsalarm“ ausgelöst worden war, der zu groß angelegten Reformprogrammen bis hin zum „No Child Left Behind Act“³⁴ führte.

²⁵ Vgl. Radkau 2017.

²⁶ Vgl. Picht 1964.

²⁷ Vgl. Hoffmann-Ocon 2007, S. 269f.

²⁸ Konrad Widmer hatte die Veränderungen bereits 1976 als Übergang „von der Bildungseuphorie zur Bildungsresignation“ interpretiert; vgl. Widmer 1976, S. 13.

²⁹ Friedeburg 1989, S. 474.

³⁰ Vgl. Picht 1964, S. 27; vgl. Rohstock 2013, S. 219.

³¹ Radkau 2017, S. 234ff.

³² Vgl. Bellmann 2016, S. 30.

³³ Vgl. The National Commission on Excellence in Education 1984; kritisch Berliner/Biddle 1996.

³⁴ Der Gesetzestext findet sich in der Gesetzessammlung des U.S. Department of Education

Mit diesen Beispielen verdichten sich die Hinweise, dass die Achtzigerjahre keine inhaltlich scharf konturierte Epoche oder Ära, insbesondere auch für die historische Bildungsforschung, darstellen. Allerdings können in den Achtzigerjahren eine Reihe von Verknotungen festgestellt werden, in denen sich verschiedene Entwicklungslinien aus den 1950er, 60er und 70er-Jahren in unterschiedlicher Weise miteinander verbunden haben. Wenn der angesprochene (kulturelle) Wandel keine Bruchstelle markierte, geraten eher eine Reihe von graduellen und womöglich wenig sichtbaren Veränderungen ins Blickfeld. In diesem Zusammenhang spricht Jakob Tanner von der „hintergründigen Wirkung“ der Achtzigerjahre, z.B. wenn der Imperativ nach permanenter Veränderungsbereitschaft und Flexibilität gegenüber individuellen berufsbiografischen Überlegungen zwar erst in den 1990er Jahren durchschlagend wahrgenommen, jedoch in den Achtzigerjahren bereits formuliert wurde.³⁵ Insofern stehen die Achtzigerjahre nicht nur für eine Phase, in der sich Entwicklungslinien vorheriger Phasen verbanden, sondern auch für eine Periode, in der sich „subkutan“, verdeckt und in Protoformen eine neoliberale Wende anbahnte.

Aber welche Diskurse, Situierungen, Ortsbestimmungen und institutionellen Entwicklungen können im gesellschaftlichen Feld von Bildung, Schule und Wissenschaft als charakteristisch für die Achtzigerjahre gelten? Manifestierte sich in diesem Bereich ebenfalls eine Krisenstimmung oder lassen sich Phänomene historisch nachweisen, die für den damals im Rahmen einer Zyklustheorie diagnostizierten Eigenausbau und der Eigendynamik des Bildungssystems sprechen?³⁶

Pluralismus, Ablösungstendenzen und Übergänge in der Erziehungswissenschaft?

Die erziehungswissenschaftlichen Debatten der Achtzigerjahre waren geprägt durch Überlagerungen und Ablöseprozesse von verschiedenen theoretischen und pädagogischen Strömungen. Zwar wurde zum Beispiel der Begriff des pädagogischen Bezugs bei Herman Nohl eigens zum Gegenstand erzieherischer Reflexion erhoben,³⁷ aber diese wie auch andere Theoriedebatten zur Tradition und Entwicklung der geisteswissenschaftlichen Pädagogik und zur Hermeneutik können auch als Zeichen für deren Erosion gedeutet werden.

vom 8. Januar 2002; verfügbar unter: <https://www2.ed.gov/policy/elsec/leg/esea02/107-110.pdf> (recherchiert: 01.02.2018); für einen Überblick vgl. Hess/Petrilli 2006; kritisch unter vielen andern: Shaker/Heilmann 2008.

³⁵ Tanner 2015, S. 422.

³⁶ Vgl. z.B. Titze 1981; Lundgreen 1981.

³⁷ Vgl. z.B. Bollnow 1981.

Die als Theorieputsch inszenierten Verweise von Niklas Luhmann und Karl Eberhard Schorr auf „Reflexionsprobleme im Erziehungssystem“ und auf das „Technologiedefizit der Erziehung“³⁸ rahmten nicht nur die seit Ende der 1960er Jahre erfolgte „Empirisierung und Methodisierung“³⁹ erziehungswissenschaftlicher Argumentationsstrukturen auf theoretischer Ebene, sondern verwiesen generell darauf, dass die Bezugnahme auf sozialwissenschaftliche Interpretationskategorien für die Erziehungswissenschaft unumgänglich werden würde. Dabei stellt sich aus der Retrospektive die Frage, ob es die Achtzigerjahre waren, in denen der über einzelnen wissenschaftlichen Disziplinen stehende Diskurs über Möglichkeiten und Grenzen der Steuerung von gesellschaftlichen Systemen⁴⁰ zu einer tiefgreifenden Hybridisierung der Sozialwissenschaften insgesamt beigetragen habe.

Der „Übergang“ als Charakteristik deutete sich bei erziehungswissenschaftlichen Exponenten selbst an, so etwa bei Klaus Mollenhauer, welcher bis Anfang der Achtzigerjahre als ein bedeutsamer Vertreter der kritischen Erziehungswissenschaft und der Teildisziplin Sozialpädagogik galt. Sein Werk „Vergessene Zusammenhänge“⁴¹ beabsichtigte nun jedoch, den Entwurf einer pädagogischen Theorie vorzulegen, die sowohl kulturelle Erinnerungsarbeit leisten wollte als auch die damals geläufige sozialwissenschaftliche Terminologie zu vermeiden versuchte, ohne „Erfahrungskitsch“ zu produzieren.⁴² Fraglich bleibt bis heute, ob dieses Projekt als ein erster Begründungsversuch einer kulturwissenschaftlich begründeten Pädagogik verstanden werden könne (obgleich der Autor damals nicht über den Begriff ‚Kulturwissenschaft‘ verfügte) oder ob es sich eher um eine weitere Variante eines Versuchs der Erneuerung der geisteswissenschaftlichen Tradition handelte. Auch wenn der ehemals kritische Erziehungswissenschaftler gegen die Konzeptualisierung der Erziehungswissenschaft als Sozialwissenschaft keinen alternativen Ansatz vorlegte, stellte er doch die Frage, ob alle Möglichkeiten zur Fassung dessen, worum es in der Erziehungswissenschaft gehen könne, mit sozialwissenschaftlichen Zugriffen ausgeschöpft wären.⁴³

Die etwa gleichzeitig gestellte Frage: „Ist Pädagogik heute ohne ‚Kritische Theorie‘ möglich?“, reagierte auf die theoretische Krisenwahrnehmung in der Erziehungswissenschaft und fragte angesichts der scheinbaren Gewissheit, dass Emanzipation die zentrale Aufgabe von Bildung sei, nach der eigenen

³⁸ Luhmann/Schorr 1979; 1982.

³⁹ Müller/Tenorth 1979, S. 858.

⁴⁰ Zur paradigmatischen „Scharpf-Luhmann-Debatte“ vgl. Mayntz 1987; Scharpf 1988; 1989; Luhmann 1989.

⁴¹ Mollenhauer 1983.

⁴² Ebd. 1983, S. 12.

⁴³ Vgl. Brumlik 2006.

ideologischen Befangenheit.⁴⁴ Neben sozialwissenschaftlichen Implikationen in der Erziehungswissenschaft modifizierte eine zunehmende (lern-)psychologische Perspektivierung tradierte Auffassungen von Bildung und setzte mehr auf den Wissensbegriff.⁴⁵ Die Bedeutung der allgemeinen, systematischen und historischen Pädagogik wurde dadurch relativiert. Die Erziehungswissenschaft hatte sich zur ‚normalen‘ wissenschaftlichen Disziplin entwickelt,⁴⁶ in Teildisziplinen ausdifferenziert,⁴⁷ auf alle Lebensbereiche ausgedehnt (Vorschul-/Kindergartenpädagogik, Berufsbildung, Erwachsenen-/Weiterbildung) und „entgrenzt“⁴⁸ sowie theoretisch und methodisch pluralisiert – sie baute kein „Zentrum“ mehr. Jedenfalls führte die „Bilanzierung“ der Erziehungswissenschaft am Ende der 1980er Jahre zum minimalen Konsens der Akzeptanz eines Theorien- und Methodenpluralismus in der Erziehungswissenschaft.⁴⁹ Und die empirisch-historische Rekonstruktion der Geschichte der eigenen Disziplin⁵⁰ im Kontext neuer historiografischer Ansätze⁵¹ förderte nicht nur die kritische Auseinandersetzung mit der eigenen Geschichte, sondern kann auch als deutlicher Hinweis gewertet, dass sich die Erziehungswissenschaft sowohl als Teil der „reflexiven Modernisierung“⁵² verstand als auch in diesem Prozess selbstreflexiv geworden war.

Pädagogische und pädagogisierende Bewegungen zwischen Reformismus und Radikalität?

Aber auch Tendenzen aus „populären“ pädagogischen Diskursen „zwangen“ Repräsentanten der Erziehungswissenschaft zu Stellungnahmen, etwa im Fall der „Antipädagogik“.⁵³ Möglicherweise inspirierte dazu der durch Sozialgeschichte und Sozialisationstheorie veränderte Blick auf das Kind und der

⁴⁴ Ruhloff 1983, S. 232; vgl. auch Tenorth 1983.

⁴⁵ Vgl. Aebli 1983.

⁴⁶ Vgl. Helm/Tenorth/Horn/Keiner, 1990; Tenorth 1990.

⁴⁷ Vgl. Macke 1990; 1994.

⁴⁸ Vgl. Lüders/Kade/Hornstein 1993.

⁴⁹ Vgl. u.a. Beck/Kell 1991; Hoffmann/Heid 1991; Themennummern der Zeitschrift für Pädagogik 1/1990 und 5/1990.

⁵⁰ Vgl. Tenorth 1990.

⁵¹ 1987 erschienen die ersten beiden Bände des „Handbuch zur deutschen Bildungsgeschichte“ (Müller/Zymek/Herrmann 1987; Titze 1987), ein Jahr später Tenorths „Geschichte der Erziehung“, die „bewusst keine ‚Geschichte der Pädagogik‘“ sein sollte (Tenorth, 1988, S. 12). Beides lässt sich rückblickend als Teil der „sozialwissenschaftlichen Wende“ in der pädagogischen Historiografie oder der Weiterentwicklung der Geschichte der Pädagogik zur Historischen Bildungsforschung interpretieren.

⁵² Beck/Giddens/Lash 1996.

⁵³ Vgl. Oelkers/Lehmann 1983; Winkler 1985.

Versuch, Kinderperspektiven zu verstehen oder gar zu simulieren.⁵⁴ Die nukleare Abschreckungspolitik der beiden globalen politischen Blöcke brachte neben den wahrgenommenen ökologischen Krisen (Stichwort: Umwelterziehung) und Informationsrevolutionen (Stichwort: Medienerziehung im Computerzeitalter) eine „Friedenspädagogik“ (wieder) hervor, deren Status zwischen sozialer Bewegung und Wissenschaft strittig war.⁵⁵ Diese Gemengelage hatte auch in anderen Feldern eine wissenschaftliche Aufklärung „von unten“ evoziert, die ihre Praxis in AGs und Büros für Konflikt- und Kriegsursachenforschung oder in Geschichtswerkstätten finden konnte und wissenschaftliche Laien konzeptuell miteinbeziehen wollte. Mit hoher Selbstreflexion wurden die Praxis der neuen sozialen Bewegungen der postulierten postindustriellen Phase in den 1980er Jahren selbst mit ‚Reformismus‘ beschrieben, der im Gegensatz zur „Radikalität“ der 1968er-Bewegung den Parlamentarismus als Form politischer Regulierung anerkannte und die „Langfristigkeit des Wandels, die Zerlegung in Einzelschritte unterschiedlicher Reichweite, die experimentelle Orientierung und Revisionsbereitschaft und nicht zuletzt die intendierte Gewaltlosigkeit von Aktionen“ betonte.⁵⁶

Als Grund für diese Entwicklungen wurde die Individualisierung als Folge der Bildungsexpansion und der Zunahme des Wohlstandes genannt. Nach der Institutionalisierung der Sozialstaatlichkeit und der (scheinbaren?) Stilllegung des Klassenkonflikts in wohlfahrtsstaatlichen Massendemokratien wurden die neuen Protestpotentiale nicht mehr primär in Verteilungsproblemen vermutet, sondern in Prozessen des Wertewandels und in der „Grammatik von Lebensformen“, die ihren Ausdruck in Strömungen wie „Antikernkraft- und Ökologiebewegung; Friedensbewegung [...]; Bürgerinitiativbewegung; Alternativbewegung [...]; Psychoszene mit Lebenshilfegruppen und Jugendsekten [...]; Schulprotest der Elternverbände; Widerstand gegen ‚modernistische Reformen‘; und schließlich in der Frauenbewegung“ finden konnte.⁵⁷ Dem Protest und den Ideen revolutionärer Umbrüche der späten 1960er und frühen 1970er Jahre folgte nicht nur der „Gang durch die Institutionen“ der Neuen Linken, sondern auch ein eher inkrementeller Wandel, der sich einerseits in neuen pädagogischen Themen und Teildisziplinen, andererseits aber auch in stärker wissenschaftlichen Bemühung um Erkenntnisse in der Bildungsforschung zeigte. Auf die Bildungseuphorie, die sich als Bildungsexpansion „materialisiert“ und in der Bildungsplanung ihre wissenschaftliche Legitimation gefunden hatte,⁵⁸ folgten die Achtzigerjahre, in denen sich die

⁵⁴ Vgl. z.B. Flitner/Valtin 1985; Oswald/Krappmann 1985; Ulich 1985.

⁵⁵ Vgl. Huschke-Rhein 1984; 1985; Miller-Kipp 1984.

⁵⁶ Raschke 1988, S. 462.

⁵⁷ Habermas 1987, S. 578.

⁵⁸ Vgl. Widmaier 1966.

Erziehungswissenschaft mit wissenschaftlichen Instrumenten den Expansionsfolgen und den Folgen der Bildungsreform (selbst-)kritisch zu stellen begann.

Neben dem Gang durch die Institutionen lassen sich am Beispiel des Politikfeldes Jugend Fragen stellen hinsichtlich eines Wandels hin zu Verflechtungen von sozialen Bewegungen und Institutionen, der zu Beginn der Achtzigerjahre womöglich einen vorläufigen Endpunkt gefunden hatte. So zeigt Rahel Bühler am Beispiel der Schweiz u.a. auf der Basis der Jugendberichterstattung einerseits auf, wie staatliche Gremien Interesse an Jugend in ihrem Eigensinn. Andererseits zeigten sich an diesem nicht interesselosen Interesse, etwa von Seiten der Studiengruppe für Jugendfragen des Eidgenössischen Departements des Innern, Implikationen von Beforschung: Das zusätzliche Wissen über die Jugendlichen sollte eben auch die Kontrollmöglichkeiten verbessern. Jugendpolitische Paradigmenwechsel ließen sich bis in die Achtzigerjahre in einer Linie beschreiben: vom traditionellen Modell einer „Politik für die Jugend“ zu einer „Politik der Jugend“, die um die Dimension der begrenzten Autonomie im Sinne eines Probehandeln erweitert wurde, bis hin zu einer „Politik mit der Jugend“, die definierte Partizipationsmöglichkeiten vorsah.⁵⁹ Die Partizipation der Jugendlichen wurde im politischen System teilweise simuliert, und eine fast ironische Reverenz der Kommissionspolitik des Bundes an die ihr „fremden“ Jugendlichen dürfte darin gelegen haben, dass den Jugendlichen zwar keine echte Repräsentation zugestanden wurde, dass sich jedoch die Erforschung der „inneren Fremden der Schweiz“, also der Heranwachsenden, selbst zu einer Praxis der Jugendpolitik entwickelte. Der Staat sah sich in den beginnenden Achtzigerjahren angesichts (erneuter) jugendlicher Proteste und in Erinnerung an die zurückliegende Irritations- oder gar Bedrohungswahrnehmung der frühen 1970er Jahre zum Handeln im Feld der Jugendpolitik herausgefordert. Aus solch einer Perspektive der Verflechtungen von sozialen Bewegungen und Institutionen können die Achtzigerjahre als eine „Ausköhlungsphase“ von Konflikten beschrieben werden, in der Protestströmungen durch politischen Gremienarbeit domestiziert wurden resp. sich domestizieren ließen.

Das Ende der Bildungsstrukturdebatten?

Die Bildungsexpansion war zwar zunächst ein quantitatives Phänomen gewesen, das allerdings mit dem Geburtenrückgang in der zweiten Hälfte der 1960er Jahre nicht einfach zu Ende war, sondern in reduziertem Ausmaß fortgesetzt wurde – dies nicht zuletzt wegen der vorgenommenen Strukturän-

⁵⁹ Bühler 2016, S. 290.

derungen. Denn die Bildungsexpansion war mit Bildungsreformen verbunden gewesen, die nun in den Achtzigerjahre Jahren nicht mehr vorwiegend unter programmatischen Perspektiven, sondern in ihren Folgen stärker analytisch und evaluativ fokussiert wurden. Nach der „realistischen Wendung“⁶⁰ verfügte die Erziehungswissenschaft inzwischen auch über ein elaborierteres und differenzierteres Methodeninstrumentarium als das dies noch in den 1960er Jahren zur Verfügung gestanden hatte. Dies erleichterte einen „realistischen“ Blick auf die Reformen, was auch dadurch motiviert war, dass der erfolgte Strukturausbau nun unter wirtschaftlich schlechteren Rahmenbedingungen weiter finanziert werden musste.

Die strukturellen Reformen waren in den 1960er und 1970er Jahren zwar nicht so weit gegangen, wie die Pläne (etwa der „Strukturplan“ des Deutschen Bildungsrates 1970) es vorgesehen hatten, betrafen aber eigentlich das gesamte Bildungswesen. Die hauptsächlichen Themen waren: Ausbau und Neukonzeption des Vorschulbereichs, die Gesamtschulreformen, die Reform der gymnasialen Oberstufe sowie die Reformen in den Bereichen Berufsbildung, Lehrerbildung und Hochschulen (u.a. Einführung von Gesamthochschulen, Fachhochschulen).⁶¹ Mit den Effekten dieser Reformen beschäftigten sich nun wissenschaftliche Studien und Reflexionen, die einerseits als Folge der empirischen Wende zu interpretieren sind, andererseits aber auch vom Ende der Bildungseuphorie und einem „kühleren“ Blick auf die Reformen zeugen.

Die zum Teil groß angelegten Schulversuche und Experimentalprogramme der 1970er Jahre wurden in den Achtzigerjahren beendet oder transformiert; Studien aus den 1970er Jahren, etwa die „Konstanzer Studie“ zu Einstellungsveränderungen junger Lehrpersonen in der Schulpraxis,⁶² wurden reinterpretiert und methodische Ansätze als zu eng geführt kritisiert;⁶³ die Reform der gymnasialen Oberstufe wurde bereits wieder in Frage gestellt, ganze Jahrgänge aus der akademisierten Lehrerbildung wurden in die Arbeitslosigkeit entlassen. Beide Kernmotive der Bildungsexpansion waren obsolet geworden: Der Nachwuchsmangel hatte sich in der Wirtschaftskrise in nichts aufgelöst und die Chancengleichheit konnte nun nicht mehr einfach politisch eingefordert werden, sondern wurde analytisch auf Möglichkeiten und Grenzen hin geprüft.⁶⁴ Die „Janusgesichtigkeit“⁶⁵ der Bildungsexpansion zeigte

⁶⁰ Roth 1963.

⁶¹ Vgl. Friedeburg 1989, S. 403ff.

⁶² Vgl. z.B. Hinsch 1979.

⁶³ Vgl. Hänsel 1985, S. 644.

⁶⁴ Vgl. u.a. Heckhausen 1981; Heid 1988.

⁶⁵ Doering-Manteufel/Raphael 2010, S. 16.

sich in den 1980er Jahren auch als Aufgabe der Erziehungswissenschaft. Torsten Gass-Bolm analysierte und periodisierte in seiner bildungshistorischen Studie die Entwicklung des westdeutschen Gymnasiums. Demnach wurde in den Achtzigerjahren die Reformeuphorie hinsichtlich des Wandels des Gymnasiums mit einer konservativen Tendenzwende bei gleichzeitiger Stabilisierung beendet.⁶⁶ Dies bedeutete eine Rückkehr zum Humanismus, der aber wenig mit dem konservativen Humanismus der 1950er Jahre gemein hatte, sondern sich durch ein nunmehr wenig elitäres Persönlichkeitskonzept mit den Leitbegriffen „Selbstständigkeit“ und „Mündigkeit“ auszeichnete.⁶⁷ Die Wiederentdeckung der „Allgemeinbildung“ und die Renaissance der Inhalte korrespondierten mit Einschränkungen der durch die Oberstufenreform von 1972 etablierten Wahlfreiheit von Grund- und Leistungskursen. Diese Entwicklungen können als Rücknahme von Reformspitzen oder – weitreichender – als Entpolitisierung zugunsten einer Pädagogisierung der Schule interpretiert werden.⁶⁸ Wenn die Achtzigerjahre als Zeit der Bilanzierungen von schulischen Experimenten der 1970er Jahre verstanden werden, so zeigt sich für die ehemals von breiten Kreisen getragenen Vorhaben, etwa die ebenfalls von der CDU gestützte Oberstufenreform, eine merkwürdige Ambivalenz: Die schulischen Neuordnungen und Strukturen waren inzwischen teilweise heftig umstrittenen, trotzdem konnten auch diejenigen, die sich an ihr Mitwirken kaum erinnern mochten, in den Achtzigerjahren nicht einfach mehr aussteigen.⁶⁹ Die Zeit von Prospektivstudien und Experimentalprogrammen mit „schulplanerisch präjudizierenden Momenten“⁷⁰ schien zumindest vorerst einer „gebremsten Modernisierung“⁷¹ gewichen zu sein. Dem Band liegt insgesamt die These zugrunde, dass das Bildungswesen in den Achtzigerjahre zwar den Eindruck von Stillstand erweckt, dass es sich aber inkrementell weiterentwickelte; nicht mehr in großangelegten Reformprojekten wie in den 1960er und frühen 1970er Jahren, sondern eher „im Stillen“. Hintergründig wurden die Reformen der 1960er und 1970er Jahre teilweise konsolidiert, teilweise transformiert, teilweise in vermindertem Tempo fortgeführt, aber auch kritisch bilanziert. Parallel dazu fand ein rascher Verwissenschaftlichungsprozess statt, und die Pädagogik wandelt sich zur Erziehungswissenschaft. Die alten wissenschaftlichen Orientierungen wurden in Frage gestellt, ohne dass sich neue Paradigmen tatsächlich durchzusetzen vermochten. Vor diesem Hintergrund präsentiert dieser Schwerpunkt des

⁶⁶ Vgl. Gass-Bolm 2005, S. 12.

⁶⁷ Ebd., S. 380.

⁶⁸ Vgl. ebd., S. 400.

⁶⁹ Vgl. Quesel 2012, S. 183.

⁷⁰ Egger 1983, S. 25; vgl. auch Hoffmann-Ocon 2012, S. 161.

⁷¹ Gass-Bolm 2005, S. 171

Jahrbuchs für Historische Bildungsforschung Beiträge zu verschiedenen bildungshistorisch relevanten Facetten des zeitgeschichtlichen Themas der Achtzigerjahre:

Eines des großen, wenn nicht das große Reformthema der 1970er Jahre war die Gesamtschulreform. Am Beispiel des Flächenversuchs mit Gesamtschulen im hessischen Wetzlar rekonstruiert Monika Mattes in ihrem Beitrag die Gesamtschul-Entwicklungen über ihre Konstituierungsphase hinaus. Als Besonderheit des Schulversuchs kann gelten, dass er sich nicht wie üblich auf eine Einzelschule bezog, sondern als Flächenversuch in einem ganzen Landkreis („Versuchslabor Wetzlar“) durchgeführt wurde. Der Beitrag legt seinen Fokus nun nicht primär auf die staatlichen Reformintentionen, sondern auf deren Umsetzung in einer komplexen Akteurskonstellation vor Ort, in der Akteure ihre Positionen änderten und lokale, zum Teil höchst differente Rahmenbedingungen die weitreichenden Reformambitionen „pragmatisierten“. Mit einem analytischen Blick auf die Implementation der Reform und deren Schwierigkeiten in der Umsetzungsphase ergibt sich, gerade wenn auch lokale und einzelschulische Rahmenbedingungen berücksichtigt werden, ein anderes Bild als dasjenige in den großen Reformprogrammen: Die weitreichenden Reformambitionen wurden bereits in den späten 1970er und vor allem in den 1980er Jahren reduziert, in lokale Settings eingepasst, ja teilweise unterlaufen. Der Beitrag ist aber auch ein Beispiel dafür, dass die Verwissenschaftlichung – hier in Form von Begleitstudien – nicht einfach zu einer rationaleren Bildungspolitik führte, sondern zunächst die Irritationen steigerte.

Das Zusammenwirken von pädagogischer Forschungspraxis und verdrängter NS-Erfahrung im „Post-War-Raum“ DDR rückt Katharina Lenski in den Mittelpunkt ihres Beitrags. Dabei erschließt sie die enge Verbindung von „Wissenschaftlichkeit“ und „Parteilichkeit“ am Beispiel von drei Lebensläufen bedeutsamer Exponenten einer neuen Wissenschaftlergeneration – sogenannter „Schrittmacher“, die zur Zeit der DDR den Bereich Bildung und Erziehung an der Friedrich-Schiller-Universität Jena mitverantworteten. Fokussiert werden Zusammenhänge von ausgeblendeten, teilweise geradezu dethematisierten NS-Erfahrungen und pädagogischen Forschungspraktiken. Mit den berufsbiografisch orientierten Fallstudien, die von den 1960er Jahren bis in die späten Achtzigerjahre reichen, macht Lenski darauf aufmerksam, dass eine enge, nur auf ein Jahrzehnt beschränkte Perspektive nicht ausreicht, um wissenschaftliche Praktiken in einem bestimmten Zeitabschnitt zu erfassen.

In seinem Beitrag verdeutlicht Robert Troschitz anhand tiefgreifender Transformationen des britischen Hochschulsystems in den Achtzigerjahren den bis heute prägenden Wandel von einer wohlfahrtsstaatlichen zu einer wettbewerbliehen Orientierung. In dieser Perspektive wird erkennbar, dass ein Ver-

ständnis der Achtzigerjahre mit Implikationen des Stillstands zumindest für einige europäische Bildungsräume der Revision bedarf. Auf der Grundlage von hochschulpolitischen Dokumenten wird ein Struktur- und Wertewandel beschrieben, der sich unter anderem in der stärkeren externen Kontrolle und in der Bedeutungszunahme von Qualitätsmanagement und Leistungsmessung zeigt. Mit dem hier von Troschitz eingenommen Blick erscheinen die Achtzigerjahre für das britische Hochschulfeld als Periode, in der ein Umbau einer gesellschaftlich und wohlfahrtsstaatlich orientierten akademischen Institution zu einer Einrichtung sich Bahn brach, die zunehmend als Unternehmen wahrgenommen wurde.

Dass die Erziehungswissenschaft zwar Teil des Wissenschaftssystems ist, aber immer auch auf gesellschaftliche Problemlagen und die gesellschaftlichen Erwartungen, zur Bearbeitung dieser Problemlagen beizutragen, reagiert, zeigt Philipp Eigenmann in seinem Beitrag zur Entstehung der interkulturellen Pädagogik als erziehungswissenschaftliche Teildisziplin. Er widmet sich zunächst dem Meister-Narrativ, wonach sich die Subdisziplin, die auf Fragen von Bildung und Migration ausgerichtet ist, von der Ausländerpädagogik über die interkulturelle Pädagogik zur Pädagogik der Vielfalt entwickelt habe. Im Beitrag wird diese „Fortschrittsgeschichte“ und Phasentheorie im Hinblick auf die Entstehung der Teildisziplin insofern dekonstruiert, als die Möglichkeit einer eindeutigen Phasierung in Frage gestellt wird. Die Phasen-Darstellung durch die Exponentinnen und Exponenten der Teildisziplin diene eher der Selbstlegitimation, indem die jeweilige Vorgängerphase als defizitär kritisiert wird. Der Autor zeigt dann auf, dass die Institutionalisierung der Teildisziplin in den 1980er Jahren weniger als Durchsetzung eines neuen Paradigmas „Interkulturelle Pädagogik“ interpretiert werden kann als vielmehr als Professionalisierung der pädagogischer Praxen und des (bildungs-)politischen Aktivismus des vorigen Jahrzehnts: Erst die enge Bezugnahme auf und die kritische Auseinandersetzung mit Erfahrungen, Theorien und Modellen der 1970er-Jahre habe die Entwicklung der Interkulturellen Pädagogik in den 1980er-Jahren überhaupt ermöglicht.

Ähnlich wie der Beitrag zur Gesamtschule fokussiert Lukas Höhener die Weiterentwicklung eines großen Reformthemas der 1970er Jahre, hier der Curriculumrevision, in den Achtzigerjahren. Am Beispiel der Freiburger Arbeitsgruppe für Lehrplanforschung zeigt er auf, wie in der Schweiz die öffentlichkeitswirksamen Curriculumsdiskussionen der 1970er Jahre in eine Phase der „stillen Lehrplanreformen“ übergingen. Dieser Übergang wurde unter anderem dadurch gefördert, dass maßgebliche Akteure der wissenschaftlichen Curriculumsdiskussion im Zuge des Aufbau von wissenschaftlichen Informations- und Planungsstellen in die Bildungsadministration wechselten. Ihr empirisches Wissen und ihre theoretischen Konzepte wurden nun

Grundlage einer Schulreform, die sich nicht mehr auf Strukturen konzentrierte, sondern Lehrplanreformen als innere Schulreform verstand. Die Curriculumrevision mutierte von einer Theoriedebatte zum politisch-administrativen Innovationsprogramm und bestimmte so auch in den 1980er Jahren einen Teil der Reformagenda, wie der Autor am Beispiel eines größeren gesamtschweizerischen Projekts zur Überprüfung der Situation der Primarschule und an den OECD/CERI-Regionalseminaren (Deutschland, Österreich, Schweiz) zeigen, kann.

Die hier im Jahrbuch für Historische Bildungsforschung 2017 präsentierten Beiträge nähern sich den Achtzigerjahren aus unterschiedlichen Perspektiven an. Sie fokussieren einen Zeitraum, der bislang (noch) nicht im Mittelpunkt der pädagogischen Historiografie stand. Hierfür erste Impulse zu geben, dies gerade auch für jüngere Forschende, die nicht einfach als Zeitzeugen oder sogar als Akteure gelten können, war eines der Ziele des vorliegenden Thementils. Dabei sind – notgedrungen – auch weitere Fragen und Hinweise auf zeitgeschichtliche Forschungsfelder entstanden. Grundsätzlich stellt der Schwerpunkt aber auch einen Versuch dar, durch zeitgeschichtliche Erkundungen mit dem Fokus Achtzigerjahre der Antwort auf die Frage näher zu kommen, ob die Periodenoptik dazu geeignet ist, neue Sichtweisen auf bildungshistorisch relevante Gegenstände entstehen zu lassen.

Quellen und Literatur

Gedruckte Quellen

- Aebli, Hans (1983): Die Wiedergeburt des Bildungsziels Wissen und die Frage nach dem Verhältnis von Weltbild und Schema. In: Zeitschrift für Pädagogik. 18. Beiheft, S. 33-44.
- Altmeyer-Baumann, Sabine (1987): „Alte Armut“ – „Neue Armut“. Eine systematische Betrachtung in Geschichte und Gegenwart. Weinheim.
- Beck, Klaus/Kell, Adolf (Hg.) (1991): Bilanz der Bildungsforschung. Stand und Zukunftsperspektiven. Weinheim.
- Beck, Ulrich (1986): Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne. Frankfurt a. M.
- Beck, Ulrich/Giddens, Anthony/Lash, Scott (1996): Reflexive Modernisierung. Eine Kontroverse. Frankfurt a. M.
- Bollnow, Otto Friedrich (1981): Der Begriff des pädagogischen Bezugs bei Herman Nohl. In: Zeitschrift für Pädagogik 27, H. 1, S. 31-37.
- Brand, Karl-Werner (1982): Neue soziale Bewegungen. Entstehung, Funktion und Perspektiven neuer Protestpotentiale – eine Zwischenbilanz. Opladen.
- Brand, Karl-Werner (Hg.) (1985): Neue soziale Bewegungen in Westeuropa und den USA. Ein internationaler Vergleich. Frankfurt a. M.

- Burger, Angelika/Seidenspinner, Gerlinde (1977): *Jugend unter dem Druck der Arbeitslosigkeit*. München.
- Dahinden, Martin (1987): *Neue soziale Bewegungen und ihre gesellschaftlichen Wirkungen*. Zürich.
- Egger, Eugen (Hg.) (1983): *Die Ausbildung der Lehrer für die Sekundarstufe I*. Bern.
- Flitner, Elisabeth H./Valtin, Renate (1985): „Das sage ich nicht weiter“: Zur Entwicklung des Geheimnisbegriffs bei Schulkindern. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 31, H. 6, S. 701-718.
- Fourastié, Jean (1979): *Les Trente Glorieuses, ou la révolution invisible de 1946 à 1975*. Paris.
- Frackmann, Margrit (1985): *Mittendrin und voll daneben. Jugend heute*. Hamburg.
- Friedeburg, Ludwig von (1989): *Bildungsreform in Deutschland*. Frankfurt a. M.
- Giddens, Anthony (1994): *Jenseits von Links und Rechts. Die Zukunft radikaler Demokratie*. Frankfurt a. M.
- Habermas, Jürgen (1987): *Theorie des kommunikativen Handelns. Zweiter Band. Zur Kritik der funktionalistischen Vernunft. Vierte, durchgesehene Auflage*. Frankfurt a. M.
- Hänsel, Dagmar (1985): Der Mythos vom konservativen Wandel der Lehrer. Eine Reinterpretation der Konstanzer Studie. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 31, H. 5, S. 631-646.
- Heckhausen, Heinz (1981): Chancengleichheit In: Schiefele, Hans/Krapp, Andreas (Hg.): *Handlexikon zur Pädagogischen Psychologie*. München, S. 54-60.
- Heid, Helmut (1988): Zur Paradoxie der bildungspolitischen Forderung nach Chancengleichheit. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 34, H. 1, S. 1-17.
- Helm, Ludger/Tenorth, Heinz-Elmar/Horn, Klaus-Peter/Keiner, Edwin (1990): Autonomie und Heteronomie. Erziehungswissenschaft im historischen Prozess. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 36, H. 1, S. 29-49.
- Hoffmann, Dietrich/Heid, Helmut (Hg.) (1991): *Bilanzierungen erziehungswissenschaftlicher Theorieentwicklung*. Weinheim.
- Huschke-Rhein, Rolf (1985): Worin könnte der „wissenschaftliche Fortschritt“ bestehen? Ein systempädagogischer Begründungsvorschlag am Beispiel der Friedenspädagogik. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 32, H. 3, S. 395-414.
- Huschke-Rhein, Rolf (1984): Über die Zukunft der Allgemeinen Pädagogik. Systematische und systemökologische Überlegungen. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 30, H. 1, S. 31-48.
- Jaide, Walter/Veen, Hans-Joachim (1989): *Bilanz der Jugendforschung*. Paderborn.
- Lompe, K. (Hg.) (1987): *Die Realität der neuen Armut. Analysen der Beziehungen zwischen Arbeitslosigkeit und Armut in einer Problemregion*. Regensburg.
- Lüders, Christian/Kade, Jochen/Hornstein, Walter (1995): Entgrenzung des Pädagogischen. In: Krüger, Heinz-Hermann/Helsper, Werner (Hg.): *Einführung in Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft*. Opladen, S. 207-215.
- Luhmann, Niklas (1989): Politische Steuerung: Ein Diskussionsbeitrag. In: *Politische Vierteljahresschrift* 30, H. 1, S. 4-9.
- Luhmann, Niklas/Schorr, Karl Eberhard (1979): *Reflexionsprobleme im Erziehungssystem*. Frankfurt a. M.
- Luhmann, Niklas/Schorr, Karl Eberhard (1982): Das Technologiedefizit der Erziehung und die Pädagogik. In: Luhmann, Niklas/Schorr, Karl Eberhard (Hg.): *Technologie und Selbstreferenz. Fragen an die Pädagogik*. Frankfurt a. M., S. 11-40.

- Lundgreen, Peter (1981): Das Bildungsverhalten höherer Schüler während der akademischen Überfüllungskrise der 1880er und 1890er Jahre in Preussen. In: Zeitschrift für Pädagogik 27, H. 2, S. 225-244.
- Macke, Gerd (1990): Disziplinenformierung als Differenzierung und Spezialisierung. Entwicklung der Erziehungswissenschaft unter dem Aspekt der Ausbildung und Differenzierung von Teildisziplinen. In: Zeitschrift für Pädagogik 36, H. 1, S. 51-72.
- Macke, Gerd (1994): Disziplinärer Wandel. Erziehungswissenschaft auf dem Weg zur Verselbständigung ihrer Teildisziplinen. In: Krüger, Heinz-Hermann/Rauschenbach, Thomas (Hg.): Erziehungswissenschaft. Die Disziplin am Beginn einer neuen Epoche. Weinheim, S. 49-68.
- Mayntz, Renate (1987): Politische Steuerung und gesellschaftliche Steuerungsprobleme – Anmerkungen zu einem theoretischen Paradigma. In: Ellwein, Thomas/Hesse, Joachim Jens/Mayntz, Renate/Scharpf, Fritz W. (Hg.): Jahrbuch zur Staats- und Verwaltungswissenschaft. Baden-Baden, S. 89-109.
- Miller-Kipp, Gisela (1984): Vom Theorieanspruch der Friedenserziehung. Neue Ansätze in einer alten Diskussion. In: Zeitschrift für Pädagogik 30, H. , S. 609-618.
- Mollenhauer, Klaus (1983): Vergessene Zusammenhänge. Über Kultur und Erziehung. Weinheim, München.
- Müller, Detlef K./Zymek, Bernd/Herrmann, Ulrich: Datenhandbuch zur deutschen Bildungsgeschichte. Bd. 2: Höhere und mittlere Schulen. 1. Teil: Sozialgeschichte und Statistik des Schulsystems in den Staaten des Deutschen Reiches 1800-1945. Göttingen.
- Müller, Sebastian F./Tenorth, Heinz-Elmar (1979): Erkenntnisfortschritt und Wissenschaftspraxis in der Erziehungswissenschaft. Zum Progress der Theorie des Bildungssystems seit der „realistischen Wendung“. In: Zeitschrift für Pädagogik 25, H. 6, S. 853-881.
- Oelkers, Jürgen/Lehmann, Thomas (1983): Antipädagogik. Herausforderung und Kritik. Braunschweig.
- Oswald, Hans/Krappmann, Lothar (1985): Kinderwünsche. In: Zeitschrift für Pädagogik 31, H. 6, S. 719-734.
- Picht, Goerg (1964): Die deutsche Bildungskatastrophe. Analyse und Dokumentation. Olten, Freiburg i. B.: Walter.
- Raschke, Joachim (1985): Soziale Bewegungen. Ein historisch-systematischer Grundriss. Frankfurt a. M., New York.
- Roth, Heinrich (1963): Die realistische Wendung in der pädagogischen Forschung. In: Die Deutsche Schule 55, H. 3, S. 109-119.
- Roth, Roland/Rucht, Dieter (Hg.) (1987): Neue soziale Bewegungen in der Bundesrepublik Deutschland. Bonn.
- Ruhloff, Jörg (1983): Ist Pädagogik heute ohne „Kritische Theorie“ möglich? In: Zeitschrift für Pädagogik 27, H. 2, S. 187-233.
- Scharpf, Fritz W. (1988): Verhandlungssysteme, Verteilungskonflikt und Pathologien der politischen Steuerung. In: Politische Vierteljahresschrift, Sonderheft 19, S. 61-87.
- Scharpf, Fritz W. (1989): Politische Steuerung und Politische Institutionen. In: Politische Vierteljahresschrift 30, H. 1, S. 10-21.
- Tenorth, Heinz-Elmar (1983): Die Krisen der Theoretiker sind nicht die Krisen der Theorie. In: Zeitschrift für Pädagogik 29, H. 3, S. 347-358.
- Tenorth, Heinz-Elmar (1988): Geschichte der Erziehung. Weinheim, München.

- Tenorth, Heinz-Elmar (1990): Vermessung der Erziehungswissenschaft. In: Zeitschrift für Pädagogik 36, H. 1, S. 15-27.
- The National Commission on Excellence in Education (1984): A Nation at Risk. Portland.
- Titze, Hartmut (1981): Überfüllungskrisen in akademischen Karrieren: eine Zyklustheorie. In: Zeitschrift für Pädagogik 30, H. 2, S. 219-224.
- Titze, Hartmut (1987). Datenhandbuch zur deutschen Bildungsgeschichte. Bd. 1: Hochschulen. 1. Teil: Das Hochschulstudium in Preussen und Deutschland 1820-1944. Göttingen.
- Ulich, Michaela (1985): „Eene, meene muh/raus bist du“. Rituale und Freiräume im traditionellen Kinderspiel. In: Zeitschrift für Pädagogik 31, H. 6, S. 735-746.
- Vonderach, Gerd (1989): Arbeitslosigkeit (Berufsnot) junger Menschen. In: Markelka, Manfred/Nave-Herz, Rosmarie (Hg.): Handbuch der Familien- und Jugendforschung. Band 2: Jugendforschung. Neuwied, S. 699-716.
- Widmaier, Peter (1966): Bildungsplanung. Ansätze zu einer rationalen Bildungspolitik. Stuttgart.
- Widmer, Konrad (1976): Bildungsplanung und Schulreform zwischen Euphorie und Resignation. In: Widmer, Konrad (Hg.): Bildungsplanung und Schulreform. Frauenfeld, Stuttgart, S. 7-21.
- Winkler, Michael (1985): Über das Pädagogische an der Antipädagogik. In: Zeitschrift für Pädagogik 31, H. 1, S. 65-76.

Literatur

- Bandel, Jan-Frederik (2015): „Rückzug nach verlorener Schlacht“. Jan-Frederik Bandel im Gespräch mit Ulrich Raulff über Theorielektüre in den Siebzigern, intellektuelles Renegatentum, allerlei Klischees und intellektuelle Krisenzonen. In: Kultur & Gespenster, H. 16, S. 195-216.
- Bellmann, Johannes (2016): Output- und Wettbewerbssteuerung im Schulsystem. Konzeptionelle Grundlagen und empirische Befunde. In: Heinrich, Martin/Kohlstock, Barbara (Hg.): Ambivalenzen des Ökonomischen. Analysen zur „Neuen Steuerung“ im Bildungssystem. Wiesbaden, S. 3-34.
- Berliner, David C./Biddle, Bruce J. (1995): The Manufactured Crisis. Myths, Fraud, and the Attack on America's Public Schools. Reading MA.
- Bühler, Rahel (2016): Eine neue Politik für eine neue Generation. Zum Wandel des Politikfelds Jugend in der Schweiz, 1960-1980. In: Criblez, Lucien/Rothen, Christina/Ruoss, Thomas (Hg.): Staatlichkeit in der Schweiz. Regieren und verwalten vor der neoliberalen Wende. Zürich, S. 271-296.
- Buomberger, Thomas (2017): Die Schweiz im Kalten Krieg 1945-1990. Baden.
- Brumlik, Micha (2006): „Kultur“ ist das Thema. Pädagogik als kritische Kulturwissenschaft. In: Zeitschrift für Pädagogik 52, H. 1, S. 60-68.
- Criblez, Lucien/Rothen, Christina/Ruoss, Thomas (Hg.) (2016): Staatlichkeit in der Schweiz. Regieren und verwalten vor der neoliberalen Wende. Zürich.
- Doering-Manteuffel, Anselm/Raphael, Lutz (2010): Nach dem Boom. Perspektiven auf die Zeitgeschichte seit 1970. Göttingen.
- Fabian, Sina (2016): Boom in der Krise. Konsum, Tourismus, Autofahren in Westdeutschland und Grossbritannien (1970-1990). Göttingen.
- Felsch, Philipp (2015): Der lange Sommer der Theorie. Geschichte einer Revolte 1960-1990. München.

- Gass-Bolm, Torsten (2005): Das Gymnasium 1945-1980. Bildungsreform und gesellschaftlicher Wandel in Westdeutschland. Göttingen.
- Göbel, Stefan (2013): Die Ölpreiskrisen der 1970er-Jahre. Berlin.
- Graf, Rüdiger (2014): Öl und Souveränität. Berlin.
- Hess, Frederick M./Petrilli, Michael J. (2006): No Child Left Behind. New York.
- Hoffmann-Ocon, Andreas (2012): Politisierung von Bildungsexpertise? – Zur Organisation der Sekundarstufe I in Ausschussentwürfen des Deutschen Bildungsrates und der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren. In: Hoffmann-Ocon, Andreas/Schmidtke, Adrian (Hg.): Reformprozesse im Bildungswesen. Zwischen Bildungspolitik und Bildungswissenschaft. Wiesbaden, S. 129-165.
- Hoffmann-Ocon, Andreas (2007): Zum Verhältnis von Wissenschaft und Bildungspolitik. Die Konflikte Heinrich Roths im Deutschen Bildungsrat. In: Die Deutsche Schule 99, H. 3, S. 267-286.
- Holenstein, André (2014): Mitten in Europa. Verflechtung und Abgrenzung in der Schweizer Geschichte. Baden.
- Kaelble, Hartmut (2011): Kalter Krieg und Wohlfahrtsstaat. Europa 1945-1989. München.
- Quesel, Carsten (2012): Allgemeine Hochschulreife als Steuerungsfiktion. In: Hoffmann-Ocon, Andreas/Schmidtke, Adrian (Hg.): Reformprozesse im Bildungswesen. Zwischen Bildungspolitik und Bildungswissenschaft. Wiesbaden, S. 167-206.
- Radkau, Joachim (2017): Geschichte der Zukunft. Prognosen, Visionen, Irrungen in Deutschland von 1945 bis heute. München.
- Raulff, Ulrich (2014): Wiedersehen mit den Siebzigern. Die wilden Jahre des Lesens. Stuttgart.
- Richter, Isabel (2016): Die Osterweiterung des Bewusstseins. Techniken der Selbstentgrenzung in den langen 1960er-Jahren. In: Mittelweg 36. Zeitschrift des Hamburger Instituts für Sozialforschung 25, H. 4-5, S. 107-126.
- Rohstock, Anne (2013): Bologna als amerikanisches Kind des Kalten Krieges. Westliche Universitäten zwischen institutionellem Erbe und Weltkultur, 1945-2011. In: Buck, Marc Fabian/Kabaum, Marcel (Hg.): Ideen und Realitäten von Universitäten. Frankfurt a. M., S. 199-220.
- Rödler, Andreas (2015): 21.0. Eine kurze Geschichte der Gegenwart. München.
- Rosanvallon, Pierre (2012): Für eine Begriffs- und Problemgeschichte des Politischen. Antrittsvorlesung am Collège de France. In: Mittelweg 36, Zeitschrift des Hamburger Instituts für Sozialforschung 20, H. 6, S. 43-66.
- Shaker, Paul/Heilman, Elizabeth E. (2008): Reclaiming Education for Democracy. Thinking Beyond No Child Left Behind. New York, London.
- Siegfried, Detlef (2014): K-Gruppen, Kommunen und Kellerclubs. Sven Reichardt erkundet das westdeutsche Alternativmilieu. In: Mittelweg 36. Zeitschrift des Hamburger Instituts für Sozialforschung 23, H. 3, S. 99-114.
- Skenderovic, Damir/Späti, Christina (2012): Die 1968er Jahre in der Schweiz. Aufbruch in Politik und Kultur. Baden.
- Stöver, Bernd (2017): Der Kalte Krieg. Geschichte eines radikalen Zeitalters 1947-1991. München.
- Tändler, Mark (2016): Das therapeutische Jahrzehnt. Der Psychoboom in den siebziger Jahren. Göttingen.
- Tanner, Jakob (2015): Geschichte der Schweiz im 20. Jahrhundert. München.
- Tröhler, Daniel (2016): Die Pädagogisierung des Kalten Krieges. Militärische Interessen an Schulreformen nach Sputnik. In: Boser, Lukus/Bühler, Patrick/Hofmann,

Michèle/Müller Philippe (Hg.): Pulverdampf und Kreidestaub. Beiträge zum Verhältnis zwischen Militär und Schule in der Schweiz im 19. und 20. Jahrhundert. Bern, S. 391-411.

Anschrift der Autoren

Prof. Dr. Lucien Criblez,
1958, Universität Zürich,
Institut für Erziehungswissenschaft,
Freiestrasse 36, 8032 Zürich;
E-Mail: lcriblez@ife.uzh.ch;
Forschungsschwerpunkte: Historische
Bildungsforschung, Bildungspolitik-
analysen, Lehrerbildung.

Prof. Dr. Andreas Hoffmann-Ocon,
1969, Pädagogische Hochschule Zü-
rich,
Zentrum für Schulgeschichte,
Lagerstrasse 2, 8090 Zürich;
E-Mail: a.hoffmann-ocon@phzh.ch;
Forschungsschwerpunkte: Historische
Bildungsforschung, Lehrerinnen- und
Lehrerbildung, Wissensgeschichte der
Bildung und Erziehung.

Gesamtschule im Flächenversuch. Erfahrungen mit einem bildungspolitischen Experiment im hessischen Wetzlar 1965-1990

1 Einleitung

Als eine Kernidee der Schulreform im 20. Jahrhundert¹ – und nach Höhepunkten der deutschen Einheitsschuldebatte in den 1920er Jahren und in der alliierten Schulplanung nach 1945 – erfuhr die ‚Schule für alle‘ in der Bundesrepublik der 1960er Jahre eine neuerliche Wiederbelebung: Als ‚Gesamtschule‘ wurde sie zum zentralen bildungspolitischen Reformprojekt der sozialdemokratisch regierten Bundesländer und der seit 1969 im Bund regierenden sozialliberalen Koalition. Mit der Bildungskommission des Deutschen Bildungsrats empfahl ein Expertengremium die experimentelle Erprobung integrierter Gesamtschulen, um deren Hauptpostulate zu überprüfen wie „Chancengleichheit für alle; Förderung des einzelnen gemäß Neigung und Fähigkeit; Vermeidung verfrühter Laufbahnentscheidungen.“² Nach einer kurzen bildungspolitischen Konsensphase, in der auch christdemokratische Kultusminister Schulversuche mit integrierten Schulformen befürworteten, verschärfte sich die parteipolitische Polarisierung seit den frühen 1970er Jahren erneut, als in Hessen neue Rahmenrichtlinien für die Fächer Deutsch und Gemeinschaftskunde durchgesetzt werden sollten. Spätestens seit den 1980er Jahren galt die Gesamtschule in der schulpolitischen Diskussion der alten Bundesrepublik als gescheitertes Experiment: Sie hatte, wie die Schulvergleichsforschung zeigte, weder zu besseren Leistungsergebnissen geführt noch dem in der Elterngunst zunehmend stärker nachgefragten Gymnasium den Rang ablaufen können. Anstatt wie geplant das bisherige dreigliedrige

¹ Zu den langen Linien und zur ‚Einheitsschule‘ der DDR vgl. Geißler 2014.

² Deutscher Bildungsrat, Empfehlungen der Bildungskommission: Einrichtung von Schulversuchen mit Gesamtschulen, verabschiedet auf der 19. Sitzung der Bildungskommission am 30./31. Januar 1969, S. 9.

Schulsystem zu ersetzen, war sie u.a. in Hessen, Nordrhein-Westfalen, Berlin und Hamburg zur vierten Schulform geworden.³

Für eine historische Analyse der westdeutschen Gesamtschulreformen greifen pauschale Kategorien wie Erfolg und Scheitern indessen zu kurz. Gerade weil das Großprojekt Gesamtschule von heftigen hochideologisierten Auseinandersetzungen begleitet war, empfiehlt sich ein exemplarischer Zugriff, um so die Reichweite dieser Schulreform am konkreten regionalgeschichtlichen Einzelbeispiel zu vermessen. Der vorliegende Beitrag⁴ nimmt im Folgenden mit dem Landkreis Wetzlar (heutiger Lahn-Dill-Kreis)⁵ ein kleinräumiges Untersuchungsfeld in Mittelhessen in den Blick. Dort begann 1971 im Rahmen der Modernisierungspolitik im hessischen Schulwesen ein neuartiger Reformversuch, bei dem die integrierte Gesamtschule nicht wie üblich als einzelne Modellschule, sondern in der Fläche eines ganzen Landkreises eingeführt wurde. Als sogenannter Flächenversuch Wetzlar findet dieser in der zeitgenössischen Gesamtschulpublizistik einige Beachtung, in historiografischen Darstellungen zur hessischen Schulgeschichte wird er hingegen kaum erwähnt.⁶ Das Versuchsziel, über den Organisationsrahmen Gesamtschule mehr Schülerinnen und Schüler für einen höheren Schulabschluss zu qualifizieren, verweist auf das bildungsökonomische und gesellschaftspolitische Grundanliegen der westdeutschen Reform-Ära. Darüber hinaus lässt sich der Modellversuch in einer landesgeschichtlichen Traditionslinie verorten, die über die erste ‚Gesamtschule‘⁷ der 1950er Jahre bis zu den Vorschlägen zur

³ Vgl. aus der Vielzahl an Publikationen, die meist die eigene Zeitzeugenschaft einschließen, zum Beispiel Fend 1982; Friedeburg 1989; Gudjons/Köpke 1996; Herrlitz/Weiland/Winkel 2003. Zu einzelnen Positionen im Konfliktfeld Gesamtschule vgl. den Quellenband von Ludwig 1981.

⁴ Der Text entstand im Rahmen des interdisziplinären SchiWa-Projekts (‚Schule im Wandel‘) am DIPF, dessen Ausgangspunkt die Gesamtschulstudien von Helmut Fend aus den 1970er Jahren bilden. Während das quantitative Teilprojekt die Fend-Daten nach heutigen Standards reanalyisierte, konzentrierte sich das historische Teilprojekt auf die Rekonstruktion der regionalen Fallstudie Wetzlar. Vgl. <https://www.dipf.de/de/forschung/projektarchiv/schiwaschule-im-wandel-v> (Abrufdatum 12.01.2018).

⁵ Zur verwaltungsgeschichtlichen Besonderheit Wetzlars gehört, dass der Landkreis Wetzlar 1977 zusammen mit dem Dillkreis und dem Landkreis Gießen zum neuen Lahn-Dill-Kreis vereinigt wurde. Sitz der Kreisverwaltung wurde die gleichzeitig gebildete kreisfreie Stadt Lahn, welche durch die Vereinigung der Städte Gießen und Wetzlar mit 14 umliegenden Gemeinden entstand. Nach massivem Protest der Bevölkerung wurde die Stadt Lahn 1979 wieder aufgelöst und der Lahn-Dill-Kreis ohne Gießen weitergeführt. Seit 1987 ist das Staatliche Schulamt für den Lahn-Dill-Kreis und den Landkreis Limburg-Weilburg zuständig. Vgl. <https://de.wikipedia.org/wiki/Lahn-Dill-Kreis> (Abrufdatum 12.01.2018) sowie die Broschüre Staatliches Schulamt 2003.

⁶ Vgl. den kurzen Hinweis bei Dörger 1994, S. 5.

⁷ Die Schule in Kirchhain, die 1955 Volks-, Mittel- und Oberschule räumlich zusammenlegte, trug in Hessen als erste die Bezeichnung ‚Gesamtschule‘; vgl. Dörger 1994, S. 5.

Leistungsdifferenzierung des christdemokratischen Kultusministers Erwin Stein in den Nachkriegsjahren zurückreicht und Hessen neben den Stadtstaaten West-Berlin und Hamburg als einen der frühen bildungspolitischen Reformmotoren der Bundesrepublik ausweist.⁸

Ziel dieses Textes ist es, *erstens*, anhand des lokalhistorischen Settings Wetzlar nachzuvollziehen, wie eine auf soziale Integration zielende Schulreform eingeführt wurde und sich über einen längeren Zeitraum entwickelte und daran, *zweitens*, in einem nachgeordneten Schritt, exemplarisch die Schwierigkeiten historiografischer Periodisierungen für lokale Schulverhältnisse in den Blick zu nehmen. Wie wurde die staatliche Reformintervention ‚von oben‘ in Richtung Gesamtschule von unterschiedlichen Akteuren vor Ort politisch und gesellschaftlich ausgehandelt, konkret umgesetzt und erfahren? Wie agierten Schulpolitiker, Eltern, Schulleitungen, Lehrerinnen und Lehrer in diesem auf den ersten Blick fast kulturevolutionär anmutenden Schulexperiment, das darauf zielte, das traditionelle Schulsystem in einem gesamten Landkreis komplett außer Kraft zu setzen? Mit welchen Strategien reagierten die Schulen auf die politisch gesetzten Rahmenbedingungen und passten diese an die eigenen Notwendigkeiten an? Wie entwickelten sie sich als Regelschulen im ‚Normalbetrieb‘ etwa in Bezug auf das genuine Ziel von Gesamtschulen, Schülerinnen und Schüler unabhängig von ihrer sozialen Herkunft besser zu fördern? Am überschaubaren Fallbeispiel Wetzlar lassen sich nicht nur die schulpolitischen Akteurskonstellationen näher untersuchen, sondern auch die Wechselbeziehungen zwischen gesamtgesellschaftlichen Entwicklungen, neuen pädagogischen Ideen, Werten und Wissensformen einer ‚gemeinsamen Schule für alle‘ und der tatsächlichen (einzel-)schulischen Praxis.

Die Frage, inwiefern es sich bei den 1980er Jahren im westdeutschen Schulwesen um ein ‚stilles‘ Jahrzehnt handelt, berührt zunächst das generelle Problem einer bildungshistorischen Periodisierung in Dekaden und wirft dann für die (Gesamt-)Schullandschaft Wetzlars als weitere Frage auf, wie sich dort äußere Zäsuren der hessischen Bildungspolitik niederschlugen und regional- und schulspezifische Entwicklungen beeinflussten. Der Untersuchungszeitraum erstreckt sich auf die Jahre zwischen der Landschulreform Mitte der

⁸ In Hessen, das eine vergleichsweise fortschrittliche Bildungspolitik verfolgte, begannen die Reformen früher als in den meisten anderen Bundesländern. Der Erziehungswissenschaftler Christoph Führ charakterisierte die schul- und sozialpolitischen Normen der hessischen Nachkriegsverfassung von 1946 in mehrerlei Hinsicht als ‚bahnbrechend‘: Hessen hatte als erstes Land in den westlichen Besatzungszonen Unterrichtsgeld- und Lernmittelfreiheit eingeführt. Erziehungsbeihilfen waren in der Verfassung verankert, um jedem befähigten Kind, unabhängig von seiner sozialen Herkunft, den Besuch weiterführender Schulen zu ermöglichen. Den Eltern kam ein starkes Mitbestimmungsrecht zu. Der hessische Kultusminister Erwin Stein (CDU) setzte sich für die Verlängerung der Grundschule mit differenzierendem Unterricht ein; vgl. hierzu Führ 1995, S. 161f. sowie Rudloff 2008.

1960er Jahre und 1989/90, als die erste der 12 integrierten Wetzlarer Gesamtschulen in eine schulformbezogene Gesamtschule mit Gymnasialzweig umgewandelt wurde. Der breite Fokus ist dadurch begründet, dass die für die 1980er Jahre aufgeworfene Periodisierungsfrage den diachronen Vergleich mit der vorangegangenen reformintensiven Phase impliziert.

Da der Schulversuch unter intensiver politischer und wissenschaftlicher Beobachtung stand, ergibt sich gerade für die 1970er Jahre eine relativ dichte Quellenüberlieferung.⁹ Die neben schriftlichen Quellen herangezogenen narrativen Zeitzeugeninterviews mit Lehrerinnen und Lehrern bzw. Schulleiterinnen und Schulleitern liefern nicht nur wichtige Hintergrundinformationen, sondern sind aufschlussreich für die Frage, wie die strukturelle Umwandlung bestehender Schulen erfahren wurde.¹⁰ Darüber hinaus verweisen sie auf das über das persönliche Einzelgedächtnis hinausgehende kollektive Gedächtnis der sozialen Akteursgruppe der Wetzlarer Lehrerinnen und Lehrer. Zu vermuten ist, dass die politischen Vorgaben für den Flächenversuch in gewisser Weise identitätsbildend in die Schulen hinein wirkten und sich dort trotz politischer Animositäten und Konkurrenz eine Art pädagogische Erzählgemeinschaft formte.

2 Bildungspolitische Ausgangslage

Mit dem ‚Großen Hessenplan‘ (1965) zählte das Bundesland zu den Vorreiterländern, die Planung früh als Instrument politischen Reformhandelns einsetzten und die dabei im Zeichen steigender Schülerzahlen das Bildungswesen als integralen Bestandteil der Landesentwicklung konzipierten, um in einer Landschulreform den Bau neuer Schulen im ländlichen Raum voranzutreiben.¹¹ Bereits im ‚Großen Hessenplan‘ war von „Gesamtschulen“ die Rede, die „sowohl um des pädagogischen als auch des organisatorischen Fort-

⁹ Der Beitrag stützt sich auf eine breite Grundlage unterschiedlicher Quellen wie schulpädagogische Periodika, insbesondere Lehrerzeitschriften wie die Hessische Lehrerzeitung (HLZ), Tageszeitungen, Archivmaterialien, Materialien der empirischen Schulforschung, Zeitzeugeninterviews mit vier ehemaligen Schulleiterinnen und Schulleitern, einer Lehrerin, einem ehemaligen Mitarbeiter der Konstanzer Forschungsgruppe um Helmut Fend sowie einem ehemaligen Studienassessor und Ministerialdirigenten des Hessischen Kultusministeriums.

¹⁰ Wie in Oral History-Erzählungen üblich, sind die geschilderten früheren Wahrnehmungen und Erlebnisse von späteren Deutungen und Rechtfertigungen nur schwer zu trennen und folgen bestimmten Konventionen und Mustern, um das Erzählte plausibel und sozial akzeptabel zu machen; vgl. mit weiteren Literaturangaben Wierling 2003.

¹¹ Die hessische Planungsära begann bereits mit dem ersten ‚Hessenplan‘ (1951); vgl. van Laak 2015; Rudloff 2003, S. 259ff.

schritts willen“ anzustreben seien.¹² Weit gebräuchlicher war im Kultusministerium jedoch zunächst das Konzept der sogenannten Mittelpunktschule, das anstelle der großen Zahl einklassiger Dorfschulen auf die organisatorische Zusammenfassung der Hauptschulen mehrerer Gemeinden an einem Standort setzte, wobei möglichst jeweils ein Realschulzweig integriert werden sollte.¹³ Auch für die Schulpolitik im ländlich geprägten Kreis Wetzlar mit seinen 46, teilweise sehr kleinen Gemeinden stellte die Landschulreform den Bezugsrahmen dar: Hier gab es bei Verabschiedung eines ersten Schulorganisationsplans Ende 1965 bereits zwei Mittelpunktschulen, zwei weitere waren in Planung, während ansonsten Volksschulen dominierten.¹⁴ Die frühen Planungen zielten vor allem darauf, das Bildungsgefälle zwischen Stadt und Land abzubauen und den Kreis in das Schulbauinvestitionsprogramm der Landesregierung einzubeziehen, um die ländliche Infrastruktur zu verbessern – durch neue funktionale Schulzentren zur Zentralisierung und Rationalisierung des Schulbetriebs und durch den verstärkten Ausbau von Buslinien.¹⁵ Auf der Bildungslandkarte Hessens galt Wetzlar als bildungsmäßig „unterversorgtes Gebiet“¹⁶ mit Übergangsquoten zu weiterführenden Schulen, die 1967 unter dem hessischen Landesdurchschnitt lagen: Lediglich 9 Prozent der 15- bis 16-jährigen Schülerinnen und Schüler eines Jahrgangs erreichten eine Versetzung in Klasse 11 eines Gymnasiums und 12 Prozent den Zugang für einen Realschulabschluss.¹⁷ Als politische Schlüsselfigur agierte der sozialdemokratische Landrat Werner Best, dem es gelang, für die schulische Neuorganisation Wetzlars die eigenen politischen Ambitionen mit der frühen bildungsökonomischen Gesamtschulstrategie der SPD zusammenzubringen.¹⁸ So erklärte er Ende 1967 gegenüber der ‚Wetzlarer Neuen Zeitung‘, es seien „allen Kindern ohne Rücksicht auf Wohnort oder Elternhaus die gleichen Bildungschancen zu bieten. [...] die Gesellschaft dürfe auf niemanden verzichten, der nicht nur Begabung, sondern vor allem Fleiß und Energie mitbringe.“¹⁹ In Bests eigenen Reformplänen lag das Augenmerk vorrangig auf dem Organisationsaspekt von Schule, wenn er als Minimalbedingung einer Gesamtschule die gemeinsame Schulleitung für alle in einem Bezirk bestehenden Schulformen festlegte. Als das Kultusministerium an diesen Plänen

¹² Hepp 2003, S. 17f.

¹³ Vgl. Dörger 2003, S. 5.

¹⁴ Vgl. Arbeitspapier 1 1975, S. 43.

¹⁵ Vgl. ebd.; vgl. auch: Gesamtschulplanung im Kreis Wetzlar. In: WNZ 02.12.1967.

¹⁶ Arbeitspapier 2 1975, S. 59.

¹⁷ Die Zahlen entstammen einem Beitrag des Schulamtsdirektor Ringsdorf 1987, S. 21; vgl. auch: Ein Paradebeispiel für strukturelle Bildungsprozesse? In: HLZ 27, 1974, H. 7/8, S. 14.

¹⁸ Bereits Ende 1970 stieg Werner Best zum Hessischen Landwirtschaftsminister auf.

¹⁹ Fünf Gesamtschulen für den Kreis Wetzlar. In: WNZ 11.11.1967. Landrat Best plädierte für Gesamtschulen, die zu Tagesheimschulen weiterentwickelt werden sollten.

die mangelnde gesamtschulpädagogische Zielsetzung kritisierte, wurde deutlich, wie rasch sich das Diskursfeld Gesamtschule im letzten Drittel der 1960er Jahre dynamisierte.²⁰ Die Vorstellungen darüber, was genau eine Gesamtschule sein sollte, waren im Begriff, sich stärker als zuvor auseinander zu bewegen zwischen eher ländlichen Schulstandorten wie Wetzlar und den reformerischen Triebkräften des Wiesbadener Kultusministerium.

Im Ministerium, wo Kultusminister Ernst Schütte im Oktober 1967 eine Arbeitsgruppe unter Leitung seiner FDP-Staatssekretärin Hildegard Hamm-Brücher einrichten ließ, wurde, analog zu den Debatten im Deutschen Bildungsrat, die Gesamtschule nunmehr als geeignete Schulform diskutiert, um das Schulwesen an die Herausforderungen des technologischen Fortschritts anzupassen und seine Verwissenschaftlichung und Demokratisierung einzuleiten.²¹ Als erster Schritt in diese Richtung sollte im August 1969 die ‚Förderstufe‘ eingeführt werden, um Schülerinnen und Schüler der 5. und 6. Klassen in einer schulformunabhängigen Orientierungsstufe gemeinsam zu unterrichten.²² Neben der Förderstufe schrieben die neuen Hessischen Schulgesetze die additive (aus den drei Schulformen Hauptschule, Realschule, Gymnasium bestehende) Gesamtschule für die Klassen 7 bis 10 als Regelschule vor – unter der Voraussetzung, dass „die örtlichen Verhältnisse es zulassen.“²³ Die erbitterten Widerstände der CDU gegen die Verabschiedung dieser Gesetze kündigten bereits den bevorstehenden parteipolitischen Kulturkampf um die hessische Gesamtschule an.²⁴

Eine gesellschaftspolitische Neukodierung der Gesamtschule erfolgte Ende der 1960er Jahre in dem Maße wie die Einflüsse der Studentenbewegung und der Neuen Linken und deren Marxismus-Rezeption den bildungspolitischen Kurs der hessischen SPD mitbestimmten.²⁵ Nach dem Regierungswechsel 1969 und dem Amtsantritt Ludwig von Friedeburgs als Kultusminister beschleunigte sich das Reformtempo der hessischen Schulpolitik und die Zielperspektive einer ‚Schule der Zukunft‘ war klar auf die Gesamtschule in ihrer integrierten Form gerichtet, weil diese den zeitgenössischen Reformpostulaten von Chancengleichheit, Emanzipation und Mündigkeit am besten zu ent-

²⁰ Das Hessische Kultusministerium kritisierte an Bests Schulorganisationsplan den Kostenplan wie auch ein Übermaß an Eigeninitiative. HHStA 504/4450, Dr. W. Best, Vorschläge zur Schulorganisation in Hessen (o.D., um 1967); vgl. auch: Ein Paradebeispiel für strukturelle Bildungsprozesse? In: HLZ 27, 1974, Nr. 7/8, S. 14.

²¹ Vgl. Dörger 1994, S. 5; Hepp 2003, S. 17f.

²² Bereits der Rahmenplan des Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen hatte eine solche Förderstufe zur Modernisierung des Gymnasiums vorgeschlagen; vgl. Gass-Bolm 2005, S. 177.

²³ Daten der hessischen Gesamtschulgeschichte, S. 153.

²⁴ Vgl. Hepp 2003, S. 17.

²⁵ Vgl. Faulenbach 2011, S. 290ff.

sprechen schien. Für den Kultusminister und seine Mitstreiter sollte die nach demokratischen Prinzipien mit neuen Formen der Willensbildung, Entscheidung und Kontrolle organisierte schulformübergreifende Gesamtschule als Vehikel einer Gesellschaftsreform dienen.²⁶

Von Entwürfen radikaler Gesellschaftsveränderung war man indessen in Wetzlar weit entfernt. Hier war seit 1968 eine Planungsgruppe aus Lehrerinnen und Lehrern aller Schulformen, Vertretern des Kreises als Schulträger, Eltern und Schulaufsicht aktiv,²⁷ um die Einführung der Förderstufe vorzubereiten. Als der Kreistag im November 1969 einen ‚Organisationsplan für die Gesamtschulen im Kreis Wetzlar‘ mit den Stimmen der CDU einstimmig verabschiedete, schwebte seinen Vertretern ein Schulmodell vor, das die Gesamtschule zwischen „demokratischer Leistungsschule“²⁸ und modernem multifunktionalen Bildungszentrum ansiedelte.²⁹ Während sich auf Landesebene um 1970 die Konfliktlinien der politischen Lager in der Gesamtschulfrage klar abzeichneten, herrschte in Wetzlar offenbar ein parteiübergreifender bildungsökonomisch grundierter Modernisierungskonsens. Wie die weitere Entwicklung zeigt, fungierte hier die Idee, über eine verbesserte Schulbildung eine gesellschaftliche Modernisierung als eine Art lokales bzw. regionales Sinnstiftungsmuster herbeizuführen, das sich in den ersten Jahren des Flächenversuchs weiter festigte.³⁰

3 „Versuchslabor“ Wetzlar

Der Flächenversuch fiel in die kurze Boomphase hessischer Gesamtschulen um 1970, als die Einführung dieser Schulform auf der Bildungsagenda der SPD-geführten Landesregierung ganz oben stand und der Schulentwicklungsplan als Teil des Landesentwicklungsplans ‚Hessen 80‘ mit einer Zielgröße von 380 bis 1980 neu zu errichtenden integrierten Gesamtschulen ein rasantes Expansionsprogramm formulierte.³¹ Bis 1985 sollte an allen hessischen Sekundarschulen die Umwandlung zu integrierten Gesamtschulen begonnen haben.³² Die damaligen Reformpläne gelten heute auch den ehemals

²⁶ Vgl. Hepp 2003, S. 17f.

²⁷ Vgl. Ringsdorf 1987, S. 21.

²⁸ So lautete der vielzitierte Titel einer frühen Gesamtschulpublikation von Sander/Rolff/Winkler von 1967.

²⁹ Vgl. HHStA 504/4450, Kreisausschuß des Landkreises Wetzlar, Schulverwaltungsamt, Dr. W. Best an den Regierungspräsidenten in Darmstadt vom 16.12.1969.

³⁰ Dieses Muster prägte erwartungsgemäß auch die Erzählungen in den Interviews.

³¹ Vgl. Hepp 2003, S. 18f.

³² Das eine oder andere Gymnasium bleibt. In: Der Spiegel, H. 33 vom 07.08.1972.

an der ministeriellen Umsetzung Beteiligten retrospektiv als „Husarenritt“.³³ Allein zwischen 1969 und 1974 stieg in Hessen die Zahl additiver Gesamtschulen von 3 auf 54 und die integrierter Gesamtschulen von 4 auf 68 an.³⁴ Im Schuljahr 1975/76 befanden sich 56 Prozent aller Gesamtschulen der Bundesrepublik in diesem Bundesland.³⁵

Nachdem im politischen Erwartungshorizont des Kultusministeriums unter Ludwig von Friedeburg die landesweite Einführung eines integrierten Gesamtschulsystems kurz bevorstand, galten Schulversuche mit diesem Schultyp als unabdingbar. Auch der Deutsche Bildungsrat hatte 1969 systematische Schulversuche mit Gesamtschulen empfohlen, um Erkenntnisse über deren Wirkungen u.a. auf individuelle Förderung und Chancengleichheit zu gewinnen.³⁶ Von einem Flächenversuch, der die integrierte Gesamtschule als Regelschule für alle einführte, versprachen sich die Bildungsplaner den Vorteil einer Laborsituation unter „Normalbedingungen“: Hier könnten „normale Schulwirklichkeit“ realistischer simuliert und „Verzerrungen“ bei ihrer empirischen Erforschung vermieden werden, die sich bei Leistungsmessungen und Befragungen an vielen Modellgesamtschulen dadurch ergäben, dass dort entweder Kinder aus sozial benachteiligten Familien oder die mit der Gesamtschulidee sympathisierende, sich fortschrittlich verstehende Lehrer- und Elternschaft überrepräsentiert waren.³⁷ Der Probelauf mit einem Flächenversuch sollte zudem eine Entscheidungshilfe bieten in der Frage, ob die neue Schulform zukünftig als Einzelschule oder flächenweise einzuführen sei.³⁸ In der schulpolitischen Versuchslandschaft wurde Wetzlar insofern einzigartig, als hier die integrierte Gesamtschule flächendeckend in Stadt *und* Land errichtet werden sollte. Bei drei weiteren Flächenversuchen in den Landkreisen Gießen, Kassel und Hanau waren hingegen die Städte entweder ganz vom Versuch ausgenommen oder die städtischen Gesamtschulen blieben an den Standorten traditioneller Gymnasien wie in Gießen schulformbezogen.³⁹

Obschon die Initiative vom Kultusministerium ausging, lässt sich der Wetzlarer Schulversuch kaum als einseitige, in top down-Manier aufgezwungene Maßnahme interpretieren. Vielmehr war er für die lokalen schulpolitischen Akteure anschlussfähig an deren eigene Reformvorstellungen und Interessen.⁴⁰ Unter Lehrerinnen und Lehrern, Schulleitern,⁴¹ Eltern und Lokalpoliti-

³³ Interview mit Herrn A. am 09.12.2013, der als Studienassessor einer Strategiegruppe im Kultusministerium zur Durchsetzung der Gesamtschule angehörte.

³⁴ Vgl. Dörger 1994, S. 5.

³⁵ Vgl. Hepp 2003, S. 19.

³⁶ Vgl. Deutscher Bildungsrat 1970.

³⁷ Vgl. Fend 1979, S. 48.

³⁸ Ebd.

³⁹ Vgl. Dörger 1994, S. 5.

⁴⁰ Vgl. Ringsdorf 1987, S. 21f.

kern war ja bereits ein Diskussionsprozess über die organisatorische und methodisch-didaktische Neugestaltung des Sekundarschulwesens im Gange, der maßgeblich vom Direktor des Staatlichen Schulamts Otto Ringsdorf initiiert worden war. Reformorientierte Schulräte wie Ringsdorf übernahmen für das Kultusministerium eine wichtige Vermittlungsfunktion.⁴² Ringsdorf, der zum Leiter des Flächenversuchs ernannt wurde, gelang es durch eine Art freundlich-autoritären Paternalismus offenbar, dass die Schulkonferenz dem Flächenversuch an jeder Schule zustimmte.⁴³ Auch für die Modernisierungsstrategie des Landrats Werner Best erwies sich das Versuchsprojekt als passfähig. Die Politik des Kultusministeriums, den Landkreisen nur unter der Bedingung, dass diese integrierte Gesamtschulen errichteten, großzügige staatliche Finanzmittel für Schulneubauten bereitzustellen, deckte sich mit dem regionalpolitischen Interesse an Schulen, die zu „echten Kultur- und Sportzentren ausgeweitet“ werden konnten.⁴⁴

Für die Schulen selbst bedeutete die Strukturreform höchst Unterschiedliches: Die ländlichen Schulen, bei denen es sich hauptsächlich um Volksschulen/Hauptschulen bzw. wie in Ehringhausen, Aßlar, Atzbach und Braunfels um Mittelpunktschulen handelte, erfuhren die Umwandlung zur Gesamtschule tendenziell als Aufwertung durch infrastrukturelle Verbesserungen und besseren Bildungszugang. Hingegen war in der Stadt Wetzlar (1975: 37.000 Einwohner)⁴⁵ die Einführung des integrierten Gesamtschulsystems wesentlich einschneidender, denn hier bestanden mit der ‚Goethe-Schule‘ für Jungen und der ‚Lotte-Schule‘ für Mädchen zwei ehemals geschlechtergetrennte Gymnasien mit einer langen Tradition. Nun sollten die ‚Goethe-Schule‘ in eine gymnasiale Oberstufenschule umgewandelt und die ‚Lotte-Schule‘ ganz aufgelöst werden. In der schriftlichen Überlieferung finden sich kaum Spuren einer Konfrontation mit der bürgerlichen Elternklientel dieser Schulen. Lediglich die Festschrift der ‚Goethe-Schule‘ konstatierte in vorsichtiger Diktion, dass das „Ende von zwei herkömmlichen Gymnasien“ und „das Aufgehen in einer neuen Schule für viele schmerzhaft war.“⁴⁶ Einen indirekten Hinweis auf die Haltung potentieller Gymnasialeltern bietet eine Infratest-

⁴¹ In den ersten Jahren hatten ausschließlich Männer die Schulleitung inne.

⁴² Vgl. HHStA 504, Regierungspräsident Darmstadt an Hessischen Kultusminister vom 24.09.2073.

⁴³ Ringsdorfs Popularität in der lokalen Schulpolitik wurde in einigen Zeitzeugeninterviews bestätigt.

⁴⁴ Arbeitspapier I 1975, S. 44.

⁴⁵ Vgl. ebd.

⁴⁶ Stadtarchiv Wetzlar, Goethe-Schule Wetzlar. Festschrift zum 200jährigen Bestehen des Gymnasiums in Wetzlar, 1999. Bei einer zufälligen Begegnung im Stadtarchiv Wetzlar Ende 2013 sprach ein ehemaliger Vater von Gymnasialschülern indes retrospektiv von einer „Amputation“ des Gymnasiums.

Umfrage von 1974, bei der 18 Prozent der nach ihrer Schulzufriedenheit befragten Eltern angaben, sie würden ihre Kinder lieber auf eine andere Schule schicken.⁴⁷

Der Flächenversuch startete 1971/72 mit einer integrierten Unterrichtsorganisation für alle Siebtklässler an den Standorten der bisherigen Mittelpunktbzw. Volksschulen, nachdem ein Jahr zuvor die verbindliche Förderstufe kreisweit eingeführt worden war. Wie an den meisten hessischen Gesamtschulen wurde der Unterricht in der Mittelstufe in einen Kern- und Kursunterricht gegliedert.⁴⁸ Der leistungsheterogene Kernbereich umfasste zunächst die Fächer Deutsch, Gesellschaftslehre, Kunst, Musik und Sport, teilweise auch Naturwissenschaften (soweit diese nicht als Fachleistungs- oder Wahlpflichtunterricht stattfanden). Der nach dem Kurs-Prinzip organisierte Fachleistungsunterricht sollte in „relativ homogenen Lerngruppen“ in den Fächern Englisch, Mathematik und teilweise Naturwissenschaften erfolgen.⁴⁹ Hinzu kam als dritte Säule der Wahlpflichtunterricht in den Fächern, Latein, Französisch, Russisch, Polytechnik (Technik/Wirtschaft), Sport und teilweise Naturwissenschaften, bei dem Schülerinnen und Schüler im 7. Schuljahr ihr erstes und im 9. Schuljahr ihr zweites Fach wählten.⁵⁰ Mit dieser fachlichen Leistungssortierung im Kern-Kurs-Prinzip erhoffte man sich eine bessere individuelle Förderung und Motivierung von Schülerinnen und Schülern, gerade im Hinblick auf die höhere soziale Heterogenität an Gesamtschulen.⁵¹ Tatsächlich sollte die Fachleistungsdifferenzierung, wie unten genauer ausgeführt wird, zu einem der gesellschaftspolitischen Hauptkampffelder des Schulversuchs werden.

Im Zenit des reformpolitischen Planungsoptimismus und technokratischen Machbarkeitsdenkens um 1970 entwickelt, waren in die Wetzlarer Versuchsanordnung Vorstellungen über Unterricht, Leistung und Förderung eingeflossen, die neben der empirischen Sozialwissenschaft auf das dynamische Begabungsparadigma Heinrich Roths und mechanistisch-behavioristische Lernmodelle rekurrierten. Alle 12 Gesamtschulen unterlagen den gleichen standardisierten Rahmenbedingungen hinsichtlich Ausstattung, Unterrichtsinhalten und -methoden, um dadurch ihre Leistungsergebnisse empirisch vergleichbar zu machen. Der Anspruch lautete, die Leistungsbeurteilung der

⁴⁷ Vgl. Dokumentation im Flächenversuch. In: Gesamtschule, 1975, H. 3, S. 17f.

⁴⁸ An den Wetzlarer Gymnasien war das Kurssystem, mit dem anstatt in Klassen in leistungsbezogenen Kursen unterrichtet wurde, in einzelnen Fächern bereits zwischen 1969 und 1971 erprobt worden, um Schülerinnen und Schüler sowie Lehrerinnen und Lehrer mit der Unterrichtsorganisation einer Gesamtschule vertraut zu machen; vgl. Ringsdorf 1987.

⁴⁹ Vgl. Arbeitspapier 1 1975, S. 49.

⁵⁰ Ebd.

⁵¹ Vgl. Deutscher Bildungsrat 1970, S. 26.

Schülerinnen und Schüler der Subjektivität der Lehrperson zu entziehen und zu verwissenschaftlichen. Dies sollte zum einen mithilfe eines sog. „Diagnosebogen[s] zum Stand des Lernprozesses“⁵² geschehen, den die Gesamtschulplaner des Kultusministeriums gemeinsam mit Psychologen des Deutschen Instituts für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF) entwickelten und der Anfang der 1970er Jahre in Hessen anstelle des Halbjahreszeugnisses ausgegeben wurde. Das andere Instrument, um die Leistungsmessung zu objektivieren, waren einheitliche schulübergreifende Tests, die vorrübergehend an die Stelle von Klassenarbeiten traten.⁵³

Der Anspruch der Projektbeteiligten, die Wetzlarer Gesamtschulen zu homogenisieren und zu normieren, erforderte einen hohen Planungs-, Organisations- und Kommunikationsaufwand. Neben der Planungsgruppe des Kreises gab es weitere, regelmäßig tagende schulische Gremien wie die Schulleiterdienstversammlung, die Arbeitsgemeinschaften der Pädagogischen Leiter und der Stufenleiter aller Schulen, die ihrerseits als Multiplikatoren für Gesamtschulthemen wie Lernziele, Lernzielkontrolle oder auch Methoden für innere und äußere Differenzierung fungierten.⁵⁴ Die curriculare Abstimmung zwischen den einzelnen Schulen fand auf Kreisfachkonferenzen statt, für die jede Schule „Fachverbindungslehrer“ entsandte, um dort mit „Kreisfachberatern“ für alle Fächer lernzielorientierte Rahmenrichtlinien zu entwickeln, die an die Stelle der traditionellen Lehrpläne treten sollten.⁵⁵ Wer sich als Lehrerin oder Lehrer hier einbrachte, erhielt in den ersten Jahren sechs Stunden Entlastung.⁵⁶

Die Spannungslinien zwischen administrativer Reißbrettplanung und tatsächlicher Schulpraxis traten von Anfang an deutlich zutage. Eine Arbeitsgruppe Wetzlarer Lehrerinnen und Lehrer sah 1975 durch die Vielzahl an Gremien die Kommunikations- und Entscheidungsprozesse erschwert, zumal diese mit dem bisherigen Schulleitungsprinzip der Alleinverantwortlichkeit kollidierten. Die „ohnehin schon schwierigen Bemühungen um curriculare und organisatorische Innovation“ würden durch das „Postulat der Einheitlichkeit“ zusätzlich erschwert, das etwa in Gestalt der „kreiseinheitlichen Tests“ zu gravierenden Beeinträchtigungen des Schulalltags führte: So mussten an allen 12 Gesamtschulen in jedem Fach die Klassenarbeiten am gleichen Tag geschrie-

⁵² Diagnosebogen zum Stand des Lernprozesses, 1971.

⁵³ Interview mit Frau D. am 04.03.2014; vgl. auch Arbeitspapier 2, S. 61.

⁵⁴ Da das Bundesbildungsministerium Finanzmittel bereitstellte, wurde für den Flächenversuch ein Arbeitsprogramm formuliert, welches auf differenzierte Lernangebote für alle 12 Gesamtschulen abhob.

⁵⁵ Vgl. Soll das schon die Schule der Zukunft sein? Gesamtschulentwicklung = Prüfstein zur Landtagswahl. In: HLZ 27, 1974, H. 9, S. 17f.; Ein Paradebeispiel für strukturelle Bildungsprozesse? In: HLZ 27, 1974, H. 7/8, S. 13.

⁵⁶ Interview mit Herrn A. am 09.12.2013.

ben werden, was unter den Schulen „Eifersüchteleien“, „bei den Schülern unnötige Aufregung und bei den Lehrern vermeidbaren Konkurrenzdruck“ auslöste.⁵⁷ Auch zweifelte man das dem Großversuch zugrundeliegende wissenschaftliche Objektivitätsideal an, sei doch eine Validität der Testergebnisse durch die hochgradig unterschiedlichen Ausgangsbedingungen der Einzelschulen (wie die Schülerverteilung auf einzelne Kurse, die personelle Ausstattung, die Kursgrößen, die Wochenstunden pro Fach und Fördermaßnahmen) gar nicht gegeben. So würde der Flächenversuch „unter der Voraussetzung einer falsch verstandenen Einheitlichkeit [...] zu Aussagen herangezogen, die zu beweisen er nicht in der Lage ist.“⁵⁸ Trotz dieser frühen Kritik an den rigiden Prämissen des Schulversuchs kristallisierte sich unter Wetzlarer Schulakteuren in Bezug auf die Schulform Gesamtschule zunächst ein relativer Konsens heraus, den es im Folgenden genauer zu beleuchten gilt.

4 Wetzlarer Schulkonsens? Akteure, Interessen, Narrative

Im August 1974 führte das Münchner Infratest-Institut im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Wissenschaft in Wetzlar eine Befragung durch, um das Stimmungsbild zur Schulreform in einem Gebiet auszuloten, das aufgrund der ländlichen Bedingungen eine gewisse Gesamtschulfreundlichkeit erwarten ließ. Auf die Frage, ob sie vor dem Hintergrund ihrer persönlichen Erfahrungen mit integrierten Gesamtschulen für oder gegen deren Einführung in ganz Hessen seien, antwortete in der Tat die Mehrheit (immerhin 61 % der Eltern und 66 % der Lehrerinnen und Lehrer) positiv.⁵⁹ Zur Einschätzung des Rufs ihrer eigenen Schule befragt, stimmten 59 % der Eltern und 57 % der Lehrer für die Antwort, es handle sich um „eine Schule, in die man beruhigt seine Kinder schicken kann.“⁶⁰ Bei aller quellenkritischen Vorsicht, die Meinungsumfragen gegenüber angezeigt ist, können diese in Korrelation mit anderen Quellen als ein Indikator für die in Bezug auf Schule herrschenden Werthaltungen gelesen werden. So lässt sich etwa auch aus einem Arbeitspapier Wetzlarer Lehrerinnen und Lehrer auf eine relative Akzeptanz der Gesamtschule Wetzlarer Prägung schließen, wenn es dort hieß, für die Bevölkerung sei dieser Schultyp „quasi bildungsmäßiger Normalzustand“ und „auch im öffentlichen Bewusstsein zur Regelschule geworden.“ Und:

⁵⁷ Arbeitspapier 2 1975; Interview mit Herrn R. am 07.04.2014.

⁵⁸ Arbeitspapier 2 1975, S. 66.

⁵⁹ Befragt wurden 830 „repräsentativ ausgewählte“ Eltern und 250 Lehrerinnen und Lehrer; vgl. Dokumentation: Gesamtschule im Flächenversuch. Ergebnisse einer Umfrage in Wetzlar. In: Gesamtschule, 1975, H. 3, S. 17f.

⁶⁰ Ebd. S. 18.

„Polemische Diskussionen aus einem falsch angesetzten Vergleich mit dem traditionellen Schulsystem sind nicht an der Tagesordnung.“⁶¹

Die demoskopischen Zustimmungswerte sind umso bemerkenswerter, als kurz zuvor, im Schuljahr 1972/1973, die Rahmenrichtlinien für Sekundarstufe I für Gesellschaftslehre und Deutsch hessenweit Proteste nicht nur gegen die neuen Lehrpläne, sondern gegen die Gesamtschule generell ausgelöst hatten. CDU, katholische Kirche, konservative Pädagogen und der sich neu gründende Hessische Elternverein (HEV) agitierten landesweit gegen die linke und herrschaftskritische Stoßrichtung der Rahmenrichtlinien als einer „Anleitung zur permanenten Revolution im Klassenzimmer.“⁶² Die Gegenveranstaltungen der Landesregierung vermochten indes nicht zu verhindern, dass gerade auch an den Schulen die Reformstimmung kippte und das Projekt Gesamtschule zunehmend skeptischer betrachtet wurde.⁶³ Der rasche Aufbau integrierter Gesamtschulen ohne gleichzeitige Abstimmung mit der Lehrerbildung habe unter Lehrerinnen und Lehrern, so beklagte die Hessische Lehrzeitung (HLZ), zu „andauernder Mehrbelastung“, einem „sich langsam ausbreitenden Gefühl der Hoffnungslosigkeit“⁶⁴ und insbesondere unter Junglehrern zu einer „Gesamtschulmüdigkeit“ geführt.⁶⁵

Inwieweit betraf dieser Umschwung des Meinungsklimas in der pädagogischen Fachöffentlichkeit auch den erst kurz zuvor begonnenen Wetzlarer Schulversuch? Offenbar verschärfte der Erlass der Rahmenrichtlinien die ohnehin schwierige einheitliche Rahmung des Flächenversuchs und trug zu dessen „immer größeren Zersplitterung“⁶⁶ bei. Die HLZ beobachtete, dass einige Schulen und Lehrerkollegien mit den neuen Lehrplänen arbeiteten, andere hingegen nicht. Auch sei es mehrfach zu Auseinandersetzungen mit Elternvertretern gekommen, die verhindern wollten, dass sich ihre Schule an der Erprobung der Rahmenrichtlinien beteiligte.

Dennoch eignete sich Wetzlar kaum für die konfrontative Lagerbildung im hessischen Gesamtschulstreit, hatte doch auch der CDU-Kreisverband für den Versuch mit integrierten Gesamtschulen gestimmt. Vielmehr war man

⁶¹ Arbeitspapier 2, 1975, S. 62.

⁶² Hepp 2003, S. 20. Ziel der hessischen Gesamtschulpolitik waren neue Curricula mit fächerübergreifenden Lernzielen. Diese lagen zum Schuljahresanfang 1972/73 in Form von Rahmenrichtlinien für Primarstufe und Sekundarstufe I vor. Die hochabstrakt formulierten und technokratisch anmutenden Rahmenrichtlinien für Deutsch und Gesellschaftslehre gingen von gesellschaftskritischen und emanzipatorischen Sozialisationstheorien und Politikvorstellungen aus und zielten auf Herrschaftskritik und Systemveränderung.

⁶³ Vgl. Hepp 2003, S. 20.

⁶⁴ Ein Paradebeispiel für strukturelle Bildungsprozesse? In: HLZ 27, 1974, H. 7/8, S. 13.

⁶⁵ Gesamtschulmüdigkeit. In: HLZ, 26, 1973, H. 2, S. 3f.

⁶⁶ Soll das schon die Schule der Zukunft sein? Gesamtschulentwicklung = Prüfstein zur Landtagswahl. In: HLZ 27, 1974, H. 9, S. 18.

auf Lokal- wie auf Landesebene bemüht, die spezifischen Bedingungen Wetzlars zu einem Erfolgsnarrativ zu formen, das sowohl die zeitgenössische Wahrnehmung als auch retrospektive Betrachtungen des Schulversuchs prägen sollte.⁶⁷ Zu diesem Narrativ zählte zuallererst das Faktum des verbreiteten Zugangs zu höheren Schulabschlüssen und der sozialen Aufstiegserfahrung, mit dem die Schulreformer den Nerv der ländlich geprägten Region trafen, wo bis dahin, so der Schulamtsdirektor gegenüber dem SPIEGEL, nur „des Pastors und des Lehrers Sohn“ Abitur gemacht hätten.⁶⁸ Ein zweites narratives Element bildete der in Wetzlarer Gesamtschulen zunächst am häufigsten vertretene Lehrertypus des „erfahrene[n] Pädagogen aus den alten Schulen“, ⁶⁹ d.h. ältere Volksschullehrerinnen und -lehrer, die noch die Reformdebatten um das ländliche Volksschulwesen der 1950er Jahre kannten.⁷⁰ Die erste Schulleitergeneration teilte zweifellos zentrale kollektivbiografische Erfahrungen, handelte es sich bei ihnen doch, wie eine ehemalige Schulleiterin anmerkte, um „im Krieg gestandene Männer, die demselben Jahrgang entstammten und teilweise die gleichen Schulen besucht hatten.“⁷¹

Viele Volksschullehrerinnen und -lehrer lehnten es zunächst ab, an einer Gesamtschule zu arbeiten. Dass sie sich dennoch damit arrangierten, war auf das erfolgreiche verbandspolitische Agieren der Lehrgewerkschaft GEW zurückzuführen, die in Hessen eine besoldungsmäßige Angleichung an die anderen Lehrergruppen durchsetzte. Lehrerzeitschriften wie *Zeitzeugeninterviews* bestätigen einhellig, dass es über die Besoldungsfrage gelang, Augenhöhe mit den Studienräten herzustellen und das „Minderwertigkeitsgefühl des alten (seminaristisch) ausgebildeten Volksschullehrers“⁷² abzubauen. Darüber hinaus gründete das starke Interesse der GEW an Gesamtschulgründungen an den damit verbundenen Aufstiegsmöglichkeiten durch neue Leiterstellen.

Die den – medialen wie mündlichen – Wetzlarer Gesamtschulerzählungen anhaftenden Attribute wie ‚Besonnenheit‘ und ‚Augenmaß‘ verweisen darauf, dass Volksschullehrer mit ihrem Erfahrungshintergrund den Flächenversuch zunächst maßgeblich prägten. Unter jungen Gymnasiallehrern wurde der großstadtferne „Dienstort Wetzlar“ hingegen zunächst „nur widerwillig akzeptiert.“⁷³ Als dritter Faktor für die Spezifik Wetzlarer Gesamtschulen las-

⁶⁷ Vgl. *Zeitzeugeninterviews* mit Frau D. am 04.03.2014 und mit Herrn G. am 09.04.2014.

⁶⁸ In A die Schlaunen, in C die Doofen. In: SPIEGEL, 1980, H. 16, S. 90.

⁶⁹ Ebd.

⁷⁰ Vgl. Soll das schon die Schule der Zukunft sein? Gesamtschulentwicklung=Prüfstein zur Landtagswahl. In: HLZ 27, 1974, H. 9, S. 17-19, hier S. 17.

⁷¹ Interview mit Frau D. am 04.03.2014.

⁷² Interview mit Herrn C. am 03.03.2014; vgl. auch Kollatz 1977, S. 53.

⁷³ Soll das schon die Schule der Zukunft sein? Gesamtschulentwicklung = Prüfstein zur Landtagswahl. In: HLZ 27, 1974, H. 9, S. 18.

sen sich die Eltern bzw. Elternvertreter anführen, die sich, wie unten am Beispiel des Kurssystems gezeigt werden soll, als kritische Garanten schulischer Leistungsorientierung verstanden.⁷⁴

Die Wetzlarer Lehrer und Eltern waren in ihren mentalen Dispositionen ganz offensichtlich weit vom Wertekosmos der Gesamtschulbewegung um die Gemeinnützige Gesellschaft Gesamtschule (GGG) entfernt, d.h. jenem Sammelbecken vornehmlich junger, sich links-progressiv verstehender Erziehungswissenschaftler und Lehrer, dem Anfang der 1970er Jahre in Sachen integrierte Gesamtschule die zentrale Definitionsmacht zukam.⁷⁵ Dies zeigte sich in der bereits erwähnten Infratest-Befragung von 1974, bei der sich die befragten Eltern für Verhaltensweisen wie Fleiss (94%), Pünktlichkeit (93%), Selbstbeherrschung (93%) sowie „sich anpassen können“ mit über 90% aussprachen, während es bei Lehrerinnen und Lehrern durchschnittlich 20% weniger waren. Zwar äußerten Eltern mit 90% und Lehrerinnen und Lehrer mit 92% die Meinung, dass Schülerinnen und Schüler es offen sagen können müssen, wenn sie anderer Meinung sind als „der Lehrer“. Aber: Der Lehrer solle ruhig mal durchgreifen und wenn es nötig ist „eine Ohrfeige“ austeilen, bejahten 58% der Eltern und immerhin 18% der Lehrerinnen und Lehrer.⁷⁶

Das Kultusministerium interpretierte die Ergebnisse als eine Wetzlartypische „konservative Grundströmung“.⁷⁷ Die Kontinuität traditioneller Erziehungswerte zusammen mit der Bodenständigkeit und Traditionalität der Schulen selbst machten die Versuchsregion mithin überaus funktional für die Neuausrichtung der hessischen Schulpolitik nach der Landtagswahl 1974. Der Erdrutschsieg der CDU und eigene Stimmeneinbußen zwangen Kultusminister Ludwig von Friedeburg zum Rücktritt. Sein Nachfolger Hans Krollmann versprach eine Politik der ‚Konsolidierung‘, der zufolge keine neuen Gesamtschulen gebaut, sondern die bestehenden gefestigt werden sollten. Darüber hinaus wurde eine Kommission zur Überarbeitung der umstrittenen Rahmenrichtlinien eingesetzt.⁷⁸

Es war durchaus als politisches Signal im Rahmen des neuen Konsolidierungskurses zu verstehen, wenn der Bundeskongress der GGG im Mai 1975 nach Wetzlar verlegt wurde und dadurch eine Variante von integrierter Gesamtschule in den Mittelpunkt der pädagogisch-professionellen Aufmerksamkeit rückte, die den medialen Gesamtschulstereotypen wenig entsprach:

⁷⁴ Vgl. In A die Schlaunen, in C die Doofen. In: SPIEGEL 1980, H. 16, S. 93.

⁷⁵ Vgl. Gesamtschule im Flächenversuch. Ergebnisse einer Umfrage in Wetzlar. In: Gesamtschule 1975, H. 3 (Mai).

⁷⁶ Vgl. HHStA 504, 4728a, Ref. II B – Gerhardt, Auswertung der Befragung von Infratest, 15.10.1974.

⁷⁷ Vgl. ebd.

⁷⁸ Vgl. Führ 1995.

Weder standen die Wetzlarer Schulen im Verdacht, auf Gesellschaftsveränderung zielende linke Kaderschmieden mit kommunistischer oder antiautoritärer Lehrerschaft zu sein, noch wurde dort der Leistungsgedanke vernachlässigt, und zumindest bei den in alten Schulgebäuden untergebrachten städtischen Schulen handelte es sich nicht um die in der öffentlichen Kritik stehenden „Beton-Mammuschulen“. ⁷⁹ Gerade weil sie von manchem Gesamtschulaktivisten als „miefige Schulen in der Peripherie“ ⁸⁰ wahrgenommen wurden, appellierte die Staatssekretärin im Hessischen Kultusministerium in ihrem Grußwort, der „für die Gesamtschulentwicklung so wichtige Flächenversuch [möge] Anerkennung auch von der Gruppe [erhalten], die man [...] zur kritischen Avantgarde der Gesamtschulbefürworter in der BRD rechnen kann.“ Der Kreis Wetzlar habe bisher außerhalb des Interesses derer gestanden, die mit Einzelversuchen auf eine „andere Innovationsstrategie“ setzten und deren Gesamtschulen „in jeder Hinsicht optimal ausgestattet, bis in die letzten Fasern wissenschaftlich begleitet“ waren. ⁸¹ Ihr optimistisches Resümee, „daß die Gesamtschule angenommen, akzeptiert ist, daß offenbar Gesamtschule als zukünftige Regelschule tragfähig ist – darin sehe ich das vorläufige Ergebnis des Flächenversuchs“, ⁸² erwies sich indes als voreilig. Das Kultusministerium gab noch im selben Jahr eine Studie in Auftrag, deren Ergebnisse die Skepsis gegenüber der Gesamtschule eher verstärken als beruhigen sollten.

5 Kontroverses Wissen über Schule: Wetzlar und die Konstanzer (Gesamt-)Schul-Studie

Mit der Gründung des ‚Hessischen Instituts für Bildungsplanung und Schulentwicklung‘ (HIBS) als Stabsinstitut zielte das Kultusministerium im Oktober 1975 auf die weitere Beruhigung der hessischen Schulverhältnisse. ⁸³ Dieses übernahm neben fachkollegialer Beratung für Lehrkräfte im Umgang mit den überarbeiteten Rahmenrichtlinien auch die Abwicklung des Forschungsauftrags für eine wissenschaftliche Begleituntersuchung in Wetzlar. Der dem Schulforscher und Leiter des ‚Zentrum I für Bildungsforschung‘ an der Universität Konstanz, Helmut Fend, erteilte Auftrag lautete, „mit Mitteln empirischer Sozial- und Schulforschung zu untersuchen, welche Bedingungen, Variablen, organisatorischen und inhaltlichen Vorgaben die Verwirklichung der

⁷⁹ Vgl. die Charakterisierung Wetzlar in einem SPIEGEL-Artikel: In A die Schläuen, in C die Doofen. In: SPIEGEL 1980, H. 16.

⁸⁰ Interview mit Herrn B. am 10.12.13.

⁸¹ Rüdiger 1975, S. 30.

⁸² Ebd., S. 32.

⁸³ Vgl. GEW-Besuch beim Hessischen Institut für Bildungsplanung und Schulentwicklung. In: HLZ 1978, H. 3, S. 12f.

Ziele der Gesamtschule bei deren flächenmäßiger Einführung fördern, hindern bzw. beschleunigen.“⁸⁴ Von einem solchen Projekt, das die Wirkung und Leistungsfähigkeit der Gesamtschule im Vergleich mit dem dreigliedrigen Schulsystem untersuchen sollte,⁸⁵ versprach sich das unter Druck stehende Ministerium⁸⁶ neben Legitimation vor allem neues datengestütztes Steuerungswissen für die Weiterentwicklung der Gesamtschulen.⁸⁷ Umfangreiche Datenmengen, die in mehreren Erhebungswellen 1976, 1977 und 1978 per Fragebogen unter Schülerinnen und Schülern, Lehrerinnen und Lehrern sowie Eltern erhoben wurden – an den Wetzlarer Gesamtschulen und den traditionellen Schulen im benachbarten soziodemografisch vergleichbaren Dillkreis – legten die Basis für die bis dato größte Studie zum Schulsystemvergleich.⁸⁸ Tatsächlich sollte die Fend-Studie zur Enttäuschung ihrer sozialdemokratischen Auftraggeber keine eindeutigen Hinweise liefern, dass die Gesamtschule in Bezug auf soziale Gerechtigkeit, Schülerleistungen und Schulklima per se die bessere Schule sei.⁸⁹ Die Bedeutung der Studie lag vielmehr in ihrer politischen Wirkungsmacht, hatte sie doch den heftigen parteipolitischen Streit um die Gesamtschule mit wissenschaftlichen Mitteln zumindest befriedet. Eines ihrer Ergebnisse lautete nämlich, dass die Unterschiede zwischen den einzelnen Schulen wesentlich größer seien als die Schulsystemeffekte von Gesamtschule und traditionellem Schulsystem; dies sollte sich für die neue Forschungsperspektive auf ‚Schulqualität‘ in den 1980er Jahren als paradigmatisch wegweisend erweisen.⁹⁰

Noch bevor die Daten und deren Deutungen vorlagen, schien bereits die Durchführung der Fend-Erhebung Irritationen und Misstrauen an den Wetzlarer Schulen auszulösen. Die Arbeitsgemeinschaft der Schulelternbeiratsvorsitzenden kritisierte, es habe bei den Befragungen und Tests „gravierende

⁸⁴ Fend 1979, S. 46.

⁸⁵ Für den Vergleich der Gesamtschule mit dem traditionellen Schulsystem wurden außer in Hessen auch in Nordrhein-Westfalen und Niedersachsen Daten zu affektiven und leistungsbezogenen Aspekten des Schulsystems erhoben z.B. zum Entscheidungsverhalten von Eltern in Bezug auf die Schulwahl ihrer Kinder oder zum Selbstverständnis und Wohlbefinden von Lehrerinnen und Lehrern sowie Schülerinnen und Schülern; vgl. Fend 1982.

⁸⁶ Die hessische FDP hatte bei den Koalitionsverhandlungen mit der SPD ihren Verbleib in der Regierung nicht nur davon abhängig gemacht, dass das Tempo in der Gesamtschulpolitik zurückgenommen würde, sondern auch auf eine wissenschaftliche Untersuchung bestanden; vgl. Interview mit Herrn A. am 09.12.2013.

⁸⁷ Auch Nordrhein-Westfalen und Niedersachsen traten mit entsprechenden Forschungsaufträgen an die Konstanzer Schulforscher heran.

⁸⁸ Vgl. Fend 1979, S. 46.

⁸⁹ Vgl. die differenzierte Zusammenfassung bei Fend 1982.

⁹⁰ Vgl. Steffens/Bargel 1993.

Mängel“⁹¹ gegeben wie die angeblich mangelnde Qualifikation der Mitarbeiter, fehlende Unterlagen, welche zu „Verspätungen und Unruhe“ geführt hätten, und „unklare oder nicht altersgerechte Testanweisungen.“ Tatsächlich stießen sich viele Eltern an einigen Fragetypen, die ihrer Meinung nach unzulässig die Privatsphäre berührten, wie etwa Fragen nach persönlichen Gefühlen, nach Drogen- und Medikamentenkonsum oder nach der elterlichen Reaktion auf schlechte Schulleistungen. Aber auch der Intelligenztest und biometrische Abfragungen wurden als inakzeptabel empfunden. Für die Wetzlarer Elternbeiratsvorsitzenden stand fest: „Viele Fragen hatten mit einer fachlichen Leistungsmessung nichts zu tun. Durch diese unnötige Belastung wurde die Bereitschaft der Schüler zur richtigen Beantwortung der Fachfragen nicht gefördert.“

Die Verunsicherung unter den Eltern lösten nicht allein die Ergebnisse, sondern auch das zeitliche Zusammentreffen zweier unterschiedlicher Testformate aus: An der Datenerhebung der Forschungsgruppe beunruhigten zum einen die schlechten Leistungsergebnisse der Wetzlarer Schulen und zum anderen die Intelligenztests, die für Wetzlarer Schülerinnen und Schüler niedrigere Werte gemessen hatten als für diejenigen aus dem Dill-Kreis. Die eher Gymnasialeltern repräsentierenden Elternvertreter äußerten zudem die Sorge, die Fendschen Testaufgaben seien zusätzlich an die niedrigeren Intelligenzwerte angepasst worden.⁹² Ein zweiter, von der Wetzlarer Industrie- und Handelskammer (IHK) durchgeführter Leistungstest wiederum hatte 1978 Befürchtungen genährt, der Gesamtschulunterricht vernachlässige Basisfertigkeiten wie Rechtschreibung und Grundrechenarten.⁹³ Damit war für die Eltern, deren tradierten Leistungsmaßstäben die Zielsetzung des IHK-Tests eher entsprach, die Leistungskraft der Wetzlarer Gesamtschulen doppelt in Frage gestellt. Um Gewissheit zu erhalten, forderten diese von der Forschung einen neuen Test, der rein leistungsbezogen sein sollte.⁹⁴ Zu diesem Test kam es allerdings nicht, obwohl auch das Hessische Kultusministerium bessere Leistungsergebnisse erwartet hatte. Dort entschied man sich offenbar in Abstimmung mit der Konstanzer Forschergruppe für die Strategie, die Ergebnisse durch Korrelation mit den noch schlechteren Leistungsergebnissen in Nordrhein-Westfalen zu relativieren, um auf diese Weise die lokale Bevölke-

⁹¹ Für dieses und alle folgenden Zitate: Der Test der Uni Konstanz ist mangelhaft und ohne Aussagekraft. In: WNZ vom 12.12.1978.

⁹² Vgl. HHStA 504, 4743, Hessischer Landtag, 9.WP, Stenografische Berichte der 17. Sitzung des Kulturpolitischen Ausschusses vom 27.11.1980 und der 21. Sitzung vom 12.03.1981.

⁹³ Vgl. HHStA 504, 4743, Vorläufige Einschätzung der vorliegenden Untersuchungsergebnisse (Fend), o.D. (um 1979).

⁹⁴ Vgl. Der Test der Uni Konstanz ist mangelhaft und ohne Aussagekraft. In: WNZ vom 12.12.1978.

nung zu beruhigen und der Seite der Gesamtschulgegner keine Argumente zu liefern.⁹⁵

Wie sich im extrem aufgeladenen schulpolitischen Klima Hessens die (fach-) öffentliche Rezeption der Fend-Daten vollzog, lässt sich im Rahmen dieses Beitrags nur annäherungsweise beantworten. Die selektiven Daten und Einzelbefunde der Studie ließen sich sowohl von Gesamtschulgegnern wie etwa dem Philologenverband und dem HEV nutzen als auch von den Befürwortern in das Wetzlarer Erfolgsnarrativ einspeisen.⁹⁶ Das HIBS stellte in einer eigenen Broschüre heraus, dass in Wetzlar das Stadt-Land-Bildungsgefälle und die Benachteiligung von Mädchen abgebaut worden sei, und die Region mit ihrer traditionell unterdurchschnittlichen Schulversorgung 1977 mit „einer prognostizierten Abschlussquote von 66,3% weiterführender Abschlüsse (Realschule und Gymnasium) über dem Landesdurchschnitt (60,1%) liegt.“⁹⁷ Hinter der Deutung der Fend-Studie mit „Gesamtbilanz positiv“⁹⁸ verbargen sich allerdings schulische Praktiken, die die Gesamtschule in Wetzlar überhaupt erst zu einem relativ konsensfähigen Modell haben werden lassen.

6 Praxis von Wetzlarer Gesamtschulen in den 1970/80er Jahren

Mit Blick auf die höhere Leistungsheterogenität an Gesamtschulen hatte der Deutsche Bildungsrat 1969 empfohlen, durch Kurse unterschiedlicher Anforderungsniveaus „eine Differenzierung nach der Eignung der Schüler Fach für Fach – also als fachspezifische Leistungsdifferenzierung durchzuführen.“⁹⁹ Wie Gesamtschulen diesem Differenzierungsgebot organisatorisch entsprachen, ob mit innerer Differenzierung oder einer Außendifferenzierung in 2-5 Kursniveaus, wurde unterschiedlich gehandhabt. Die Wetzlarer Schulen hielten fast alle an einer strikten Praxis äußerer ABC-Differenzierung fest, nachdem es unter Pädagoginnen und Pädagogen in den frühen Jahren hochumstritten war, ab welcher Klassenstufe, mit wie vielen Niveaus und wie genau didaktisch-methodisch differenziert werden sollte.¹⁰⁰ 1978 sollte eine Richtlinie eine hessenweite Vereinheitlichung herstellen, wonach Religion und Gesellschaftslehre im Kernunterricht, Deutsch, Mathematik und 1. Fremdspra-

⁹⁵ Vgl. Interview mit Herrn A. am 09.12.2013.

⁹⁶ Vgl. zu den turbulenten Anhörungen im Hessischen Landtag HLZ 33, 1980, S. 20f.

⁹⁷ Fend 1979, S. 50.

⁹⁸ Siegfried Seiler: Gesamtschulflächenversuch Wetzlar. Gesamtbilanz positiv. In: HLZ 1979, H. 9, S. 8-11.

⁹⁹ Deutscher Bildungsrat 1970, S. 26.

¹⁰⁰ Die Differenzierungsfrage bildete ein Leitmotiv in den geführten Interviews.

che in Klasse 9 und 10 auf zwei und höchstens drei Anspruchsebenen unterrichtet werden sollten.

Entgegen der Intention, Schülerinnen und Schüler durch das Kurssystem zu motivieren, in den nächsthöheren Kurs aufzusteigen, kam es, wenn zweimal im Jahr Neueinstufungen anstanden, praktisch kaum zu einer solchen Aufwärtsmobilität. Bereits die Fend-Studie kritisierte die Rigidität der Wetzlarer Differenzierungspraxis, die bei leistungsstarken Schülerinnen und Schülern zwar zu einer größeren Schulzufriedenheit, bei den leistungsschwachen, als C-Kurs-Schülerinnen und -Schüler stigmatisierten jedoch umgekehrt zu einem Verlust an Motivation und Anstrengungsbereitschaft führe.¹⁰¹ Die Diagnose von „Lernschwäche“ und „Schulunlust“¹⁰² der Wetzlarer C-Kurs-Schülerinnen und -Schüler wurde 1980 zum Ausgangspunkt für ein Modellprojekt des HIBS, das bessere Fördermöglichkeiten für diese Schülergruppe ausloten wollte.¹⁰³ Dieses Projekt, an dessen Ende womöglich die Abschaffung der C-Kurse gestanden hätte, wurde in der Region vehement abgelehnt – nicht nur deshalb, weil es vom Kultusministerium offenbar völlig unzureichend kommuniziert worden war, sondern weil es den Kern des Wetzlarer Gesamtschulkonsenses berührte.¹⁰⁴ Ein am Modellprojekt beteiligter Schulforscher erinnert sich an eine „Riesenseinmischung zwischen der Projektleiterin und den Schulen“ und beschreibt die Lage wie folgt: „Die Gesamtschulen hatten immer Angst, dass man ihnen die ABC-Förderung wegnehmen würde, deren Auffassung war, nur mit dem ABC-System lasse sich Gesamtschule fahren.“¹⁰⁵ Die Projektleiterin konstatierte retrospektiv einen

„gesellschaftlichen Zwang, diese flächendeckende Gesamtschule hoch selektiv zu halten. Die Gruppierung der privilegierten Schüler innerhalb der Gesamtschule muß nämlich ‚sauber‘ bleiben, die muß immer ‚sauberer‘ werden.“¹⁰⁶

Die an das dreigliedrige Schulsystem angelehnte ABC-Differenzierung diente spätestens in den 1980er Jahren offenbar bei den meisten Schulen als Instrument, um auf die zunehmenden Migrationsbewegungen zu reagieren. So saßen Schülerinnen und Schüler mit nichtdeutschem Familienhintergrund mit Hinweis auf ihre Sprachkenntnisse meist in den C-Kursen. Wie dabei die Leistungskriterien für die Kurseinstufung in starkem Maß soziokulturell überformt waren, erläutert ein ehemaliger Schulleiter im Interview wie folgt:

¹⁰¹ Vgl. Fend 1979; Fend 1982.

¹⁰² In A die Schlaunen, in C die Doofen. In: SPIEGEL, 1980, H. 16, S. 100.

¹⁰³ Vgl. Steffens 1984, S. 134.

¹⁰⁴ Vgl. Die C-Kurse werden nicht abgeschafft – ohne das Einverständnis der Eltern geschieht nichts. In: WNZ vom 26.04.1980.

¹⁰⁵ Interview mit Herrn B. am 10.12.2013.

¹⁰⁶ GGG 1-86, Dokumente – Informationen – Arbeitsmaterialien. Bundeskongreß in Wetzlar, S. 18.

„Wobei also ich manchmal auch den Verdacht hatte, n’ braves Mädchen, was von der Leistung her hätte im C-Kurs landen müssen, wurde im B-Kurs mitgenommen, weil man halt eben vom Verhalten des Mädchens überzeugt war, aber weniger von der Leistung, während, sagen wir mal, n’ frecher Türke, der vielleicht frech war und genauso die B-Kurs-Leistung hätte bringen können, in dem C-Kurs verblieb, weil er, was weiß ich, ständig den Unterricht gestört hat.“¹⁰⁷

Zu dieser segregierenden und exkludierenden Praxis gehörte auch die Bildung sog. Abschlussklassen, die die C-Kurs-Schülerinnen und -Schüler in eigenen Klassen zusammenfassten mit der Begründung, diese könnten dadurch besser auf die praktischen Anforderungen des Berufslebens vorbereitet werden. Auch wenn die Abschlussklassen als Element der äußeren Differenzierung in der Fend-Gruppe, im Ministerium und zum Teil auch an den Schulen als pädagogisch ungeeignet in der Kritik standen – für einen Teil der Wetzlarer Schulverantwortlichen bestand ihr Nutzen offenbar darin, überhaupt integrierte Gesamtschule flächendeckend praktizieren zu können. Dass sich die selektiven Mechanismen in den 1980er Jahren verstärkten, deutete Schulamtsdirektor Ringsdorf im August 1983 gegenüber dem Hessischen Kultusminister an:

„Im Bereich der Integrierten Gesamtschulen zeigt sich in zunehmendem Maße eine Lernziel- und curriculare Orientierung an den leistungsstarken Schülern, was wiederum zu einem ‚Abhängen‘ leistungsschwächerer Schüler und zur Zementierung abschlussbezogener Gruppen führt. Die Folge ist, daß bereits ab Jahrgangsstufe 8 – spätestens 9 – keine Durchlässigkeit mehr gegeben und für die ‚abgehängten‘ Schüler keine höheren Abschlüsse mehr möglich sind.“¹⁰⁸

Diese schulischen Handlungslogiken lassen sich zum einen – und darauf deuten einige Zeitzeugeninterviews hin – mit schulinternen Stimmungslagen und pädagogischen Kulturen erklären.¹⁰⁹ Zum anderen und damit verschränkt sind schulextern die tiefgreifenden gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Wandlungsprozesse heranziehen, die seit den mittleren 1970er Jahren den Übergang der Reformperiode der „langen 1960er Jahre“ in eine neue Phase „nach dem Boom“ bestimmten.¹¹⁰ Massenarbeitslosigkeit und Diskurse über die „Abiturienten-Schwemme“¹¹¹ ließen das einstige Leitziel der Gesamtschule, die Zahl höherer Schulabschlüsse zu steigern, obsolet erscheinen. Vor diesem Hintergrund lassen sich die Abschlussklassen eher als Ausdruck eines hilflosen Pragmatismus interpretieren, denn aus Sicht einiger Schulleitungen wa-

¹⁰⁷ Interview mit Herrn C. am 03.03.2014.

¹⁰⁸ HHStA 504, 8545, Staatliches Schulamt an den Hessischen Kultusminister vom 18.08.1983.

¹⁰⁹ Vgl. Interview mit Frau E. am 05.03.2014 und Interview mit Herrn F. am 07.04.2014.

¹¹⁰ Doering-Manteuffel/Raphael 2008.

¹¹¹ Abitur. Deutscher Drang. In: SPIEGEL, 1971, H. 18, S. 91f.

ren diese Klassen alternativlos und als eine sinnvolle sozial präventive Antwort gerechtfertigt, um die als leistungsschwach eingestuften, häufig migran-tischen Jugendlichen angesichts der auch in Wetzlar rasch steigenden Ju-gendarbeitslosigkeit und Lehrstellenverknappung auf eine schwierige Zu-kunft vorzubereiten. Welche schulischen Handlungszwänge und -spielräume bestanden, wird im Folgenden exemplarisch und in Schlaglichtern für zwei Schulen genauer beleuchtet.

7 Schulen und Strategien: Zwei Beispiele

Die Kestner-Schule und die August-Bebel-Schule können im Wetzlarer Ge-samtschulspektrum als die beiden gegensätzlichen Pole betrachtet werden. Die innerstädtische Kestner-Schule entwickelte sich schon relativ früh zum „heimlichen Gymnasium“¹¹², nachdem die strategische Entscheidung getrof-fen worden war, das Fach Latein dort bereits in der Förderstufe ab der 5. Klasse anzubieten, um bildungsinteressierte Mittelschichtsfamilien über feste Schulbezirksgrenzen hinweg gezielt anzusprechen. Viele Eltern nutzten diesen Weg als Sprungbrett auf die beliebte Schule und meldeten ihre Kinder nach dem ersten Jahr wieder vom Lateinunterricht ab.¹¹³ An der Kestner-Schule achteten Eltern wie Lehrerinnen und Lehrer besonders darauf, dass das Leistungsniveau der A-Kurse in Mathematik und Englisch dem des Gymnasiums entsprach. Eine Gruppe besonders ehrgeiziger bildungsinteres-sierter Eltern setzte alles daran, ihre Kinder in diesen Fächern in den an-spruchsvollen A-Kursen unterzubringen und intervenierte bei der Schullei-tung, wenn es zu „Abstufungen“ kam.¹¹⁴ Wie dort über eine hochselektive Kursorganisation ein gymnasialähnlicher Charakter hergestellt wurde, be-schrieb der ehemalige Leiter einer konkurrierenden Schule wie folgt:

„Sie können natürlich den Stundenplan, also die Klassenbildung so geschickt ma-chen, dass also im Grunde genommen die Lateinschüler auch im A-Kurs sitzen, in Mathematik und in Englisch auch. Sie haben in der Gesamtschule, wenn sie diese eigentlich nicht gedachte Strukturierung nutzen, dann haben Sie auf einmal eigent-lich nicht nur ein Gymnasium, sondern Sie haben ein Gymnasium mit Stern-chen.“¹¹⁵

Nicht nur unter Eltern, auch im Lehrerkollegium scheint diese Praxis auf breite Zustimmung gestoßen zu sein. Von den Lehrerinnen und Lehrern wa-ren nicht alle bereit, auch in C-Kursen zu unterrichten. Wer es mit einer

¹¹² Interview mit Frau D. am 04.03.2014.

¹¹³ Vgl. Interview mit Frau E. am 05.03.2014.

¹¹⁴ Interview mit Frau D. am 04.03.2014.

¹¹⁵ Interview mit Herrn C. am 03.03.2014.

Gymnasiallehrausbildung explizit nicht wollte, wurde dort auch nicht eingesetzt. In Leitung und Lehrerschaft dominierten eher traditionelle Wert- und Ordnungsvorstellungen, die auch das Verständnis von Förderung prägten. So wurde die problematische Entwicklung der C-Kurse weniger als pädagogisch gestaltbares soziales Exklusionsproblem begriffen, sondern vielmehr als naturwüchsiges Ergebnis mangelnder Anstrengungsbereitschaft interpretiert:

„Da [, in den C-Kursen,] fanden sich ja die, die wirklich nicht konnten und Hilfe brauchten und da fanden sich die, die nicht wollten. Und die, die nicht wollten, die konnten Sie nicht mit entsprechend methodisch aufgearbeiteten Vermittlungen packen. [...] Wir fingen immer mit ganz kleinen C-Kursen an, was ja für die Kinder, die dann ich den C-Kursen waren, nicht schlecht war. Die hatte man mal in ‘ner kleinen Population. Aber die wuchsen von Abstufungstermin zu Abstufungstermin, der zwei Mal im Jahr war, zunehmend. [...] Die Eltern haben natürlich immer versucht, den oberen Kurs zunächst mal zu nehmen, ja. Und wenn Sie ein Fach Englisch haben, da ist natürlich die Euphorie der Schüler am Anfang um einiges höher als wenn es dann wirklich in Arbeit ausartet. So dass die Tendenz, abgestuft zu werden, sich schon aus der Struktur des Menschen, der Pädagogik der Anforderungen ergibt, ja.“¹¹⁶

Das zweite Beispiel, die August-Bebel-Schule, bildete hinsichtlich Schülerklientel und Förderkonzeption das Gegenstück zur Kestner-Schule: Durch ihren Standort im Stadtteil Nieder-Girmes, der aufgrund seines wachsenden Migrantenanteils an der Arbeiterbevölkerung als sozialer Brennpunkt galt, hatte diese zunächst den Ruf einer ‚Schmuddelschule‘ oder ‚Ausländerschule‘. Als die Schule Ende der 1980er Jahre mit geschrumpfter Schülerzahl kurz vor der Schließung stand, leitete sie eine Art pädagogischen Erneuerungsprozess ein und schaffte es innerhalb weniger Jahre, ihre Schülerzahlen fast zu verdoppeln. Der damalige Schulleiter beschrieb die Bemühungen wie folgt:

„[...] wir müssen versuchen, deutsche Schüler an die Schule zu kriegen, ohne die türkischen rauszuwerfen und haben dann versucht ein wirklich pädagogisches Konzept zu fahren, das auch deutschen Eltern entsprach. [...] [Hierzu gehörte es], nach innen wirklich zu überlegen, ist das pädagogisch sinnvoll, was wir tun, ist der Stundenplan z.B. auch, das war für mich immer n‘ ganz wichtiger Punkt, pädagogisch aufgebaut und nicht einfach nur ganz stur nach Fächern geordnet und dergleichen, sondern kann man mit dem Stundenplan wirklich pädagogisch arbeiten.“¹¹⁷

Aus Sicht ihrer beiden ehemaligen Schulleiter habe die Bebel-Schule, ‚ihre Ausländer‘ nicht versteckt, sondern als pädagogische Herausforderung angenommen. Der Unterricht war stärker projektorientiert, die Förderung indivi-

¹¹⁶ Interview mit Frau D. am 04.03.2014.

¹¹⁷ Interview mit Herrn F. am 07.04.2014.

dueller und die an anderen Wetzlarer Schulen berüchtigte äußere Differenzierung weniger ausgeprägt. So wurde etwa in Mathematik und Englisch spärlich differenziert, in Naturwissenschaften gab es bis zur 8. Klasse Kernunterricht. Nicht zuletzt durch die Umstellung auf Ganztagschule wurde die Bebel-Schule seit den 1990er Jahren für berufstätige Eltern zunehmend attraktiver. Dadurch gelang es, die aus dem benachbarten Stadtteil Naunheim bislang aus dem Einzugsgebiet geflüchteten deutschen Mittelschichtschüler als neue Klientel zurückzugewinnen.¹¹⁸

Gegenwärtig gehört die Bebel-Schule zu den nachgefragtesten Schulen der Region, während das einstige ‚heimliche Gymnasium‘ Kestnerschule 2015 schließen musste. Die Frage, inwiefern die unterschiedlichen pädagogischen Handlungsorientierungen und Praktiken beider Schulen indirekt auch über ihre Zukunftsfähigkeit mitentschieden, lässt sich im Rahmen dieses Beitrags nicht beantworten. In der Rückschau erscheinen die 1980er Jahre indessen als Schlüsselphase, in der das austarierte Gefüge der Wetzlarer Gesamtschulen unter wachsenden politischen und elterlichen Druck geriet.

8 Neustrukturierung der Wetzlarer Schullandschaft seit den 1980er Jahren

Der Rückgang der Schülerzahlen, aber auch Schülerabwanderungen an den Rändern des Flächenversuchs veranlassten die Politik in den 1980er Jahren, über Schulschließungen und eine Neugestaltung der Wetzlarer Schullandschaft öffentlich nachzudenken. Das Wetzlarer Modell wurde dabei insbesondere durch die Schuldiskussion auf Landesebene infrage gestellt, in der CDU und Hessischer Elternverein das elterliche Recht auf ‚freie Schulwahl‘ propagierten – ein Slogan, der nach dem christdemokratischen Wahlsieg 1987 in ein entsprechendes Gesetz münden sollte. Bereits 1980 hatte es eine erste erfolglose Bürgerinitiative zur Wiedereröffnung eines Gymnasiums in Wetzlar gegeben. Fünf Jahre später unternahm der Bezirksverband des HEV einen erneuten Vorstoß, den der Kreistag jedoch abschmettete. Auf die Klage des HEV beim Verwaltungsgericht Gießen erging am 12. Februar 1988 das Urteil, wonach der Schulträger Lahn-Dill-Kreis nicht verpflichtet sei, ein Gymnasium zu errichten, da „kein Bedarf“ bestehe. Demgegenüber behauptete der HEV-Bezirksverband, dass allein aus dem Gebiet des Altkreises Wetzlar 1‘000 Schülerinnen und Schüler jährlich außerhalb der Kreisgrenzen „fliehen“ würden, zu denen die in Wetzlar-Stadt wohnenden Schülerinnen

¹¹⁸ Vgl. Interview mit Herrn C. am 03.03.2014.

und Schüler noch nicht dazugerechnet seien.¹¹⁹ Nach dem Regierungswechsel 1987 erwartete auch ein Teil der Wetzlarer Eltern, dass sich die Kreis-CDU für die Wiedereinführung des dreigliedrigen Schulsystems einsetzen würde.¹²⁰ Jedoch lehnten CDU und FDP ein Gymnasium in Wetzlar weiterhin ab und argumentierten, dieses hätte „erhebliche Auswirkungen“ auf das Gesamtgefüge der Gesamtschulen, die „über kurz oder lang ihr Angebot in jetziger Qualität und Breite nicht aufrechterhalten könnten. Die Ergebnisse jahrelanger Aufbauarbeit, an der die Elternbeiräte beteiligt waren, wären gefährdet.“¹²¹ Anstatt ein Gymnasium im Wetzlarer Zentrum zu errichten – die Gymnasialbefürworter hatten eigentlich die Umwandlung der leistungsbetonten Kestner-Schule oder Stein-Schule anvisiert – entschied man, mit der Eichendorff-Schule eine Gesamtschule in der Peripherie, nämlich im städtebaulich eher unattraktiven Dalheim, im Schuljahr 1989/90 zur Kooperativen Gesamtschule mit Hauptschul-, Realschul- und Gymnasialklassen ab dem 5. Schuljahr umzuwandeln. Entgegen den Erwartungen, auf diese Weise die Nachfrage zu kanalisieren, schickten jedoch zunehmend mehr Eltern ihre Kinder in den Gymnasialzweig.¹²²

Die Gymnasiumsfrage blieb virulent: Eine Expertenkommission hatte seit August 2001 den Auftrag, die bestehenden Schulstrukturen zu überprüfen. Hintergrund war eine Empfehlung der Hessischen Landesregierung aus CDU/FDP an den Schulträger, im Rahmen des Schulentwicklungsplans „zu prüfen, ob dieser den erkennbaren Elterninteressen“ entspreche. Zudem forderte eine von der Regierung initiierte Schulgesetznovelle, dass „in zumutbarer Entfernung ein bildungsgangbezogener Abschluss“ ermöglicht werden sollte.¹²³ Während der sozialdemokratische Kreisschuldezernent die bereits mit gymnasialem Zweig bestehende kooperative Gesamtschule in Dalheim als gesetzeskonform ansah, sprachen sich nun die CDU und die IHK für ein Gymnasium aus mit dem Argument, diese Schulform fördere die Leistungsorientierung und helfe dem Wirtschaftsstandort Wetzlar bei der Gewinnung von Führungskräften mit schulpflichtigen Kindern.¹²⁴ Ende 2001 votierte die Expertenkommission schließlich knapp mit 11 zu 9 Stimmen für ein Mittelstufengymnasium in Wetzlar. Aus Kostengründen kam nur die Umwandlung

¹¹⁹ Vgl. Eltern im Lahn-Dill-Kreis sind bestürzt, weil es in Wetzlar kein Gymnasium geben soll. In: Dillpost vom 02.03.1988.

¹²⁰ Vgl. ebd.

¹²¹ Kein Gymnasium. In: Dillpost vom 23.02.1988.

¹²² Vgl. die Darstellung zum 50jährigen Jubiläum: Die Eichendorffschule – eine bewegte Geschichte. Kurzdarstellung als PDF auf der Website der Schule: www.eichendorffschule-wetzlar.de/app/download/5807440271/Geschichte.pdf.

¹²³ Entscheidung über Gymnasium für Wetzlar steht auf der Tagesordnung. In: WNZ vom 4.12.2001.

¹²⁴ Vgl. ebd.

einer bestehenden Schule in Frage.¹²⁵ 2002 entschied der Kreistag, dass von den kandidierenden zwei Schulen nicht die Kestner-Schule, sondern die Stein-Schule aufgrund der größeren Räume und der Nähe zum Oberstufengymnasium Goethe-Schule zum Mittelstufengymnasium ausgebaut werden sollte.¹²⁶ Damit verlor das einstige Quasi-Gymnasium Kestner-Schule nach einer Phase als Kooperative Gesamtschule seine Schülerinnen und Schüler zunehmend an das neue Gymnasium, musste dadurch den Gymnasialzweig wieder einstellen und wurde schließlich zur „Rest-Schule“.¹²⁷ Mit der Sogkraft des neuen Gymnasiums brach das jahrelang ausbalancierte Wetzlarer System aus Koexistenz und Konkurrenz von Gesamtschulen auseinander.

Fazit und Ausblick

Seit den 1960er Jahren bündelten sich die bildungspolitischen Auseinandersetzungen über eine Reform des westdeutschen Sekundarschulwesens im Projekt der Gesamtschule. Der Beitrag plädiert dafür, den Höhenkamm der pädagogischen und gesellschaftspolitischen Programmatik zu verlassen und am Beispiel der lokalthistorischen Konstellation des Landkreises Wetzlar (und späteren Lahn-Dill-Kreises) die Ebene der Umsetzung genauer zu betrachten. Die Untersuchung des 1970/71 offiziell gestarteten Flächenversuchs zeigt, wie regionale Eigenlogiken einerseits und innere Prozesse und Praktiken in den Schulen andererseits staatliche Reforminterventionen bremsen und umformen konnten. Das Hessische Kultusministerium verfolgte in Wetzlar den technokratisch anmutenden Plan, Gesamtschule in einem gesellschaftlichen Großversuch zu erproben, indem die dortigen Haupt- und Mittelpunktschulen und zwei Gymnasien in 12 integrierte Gesamtschulen transformiert und einem vereinheitlichten Organisationsrahmen untergeordnet wurden. In der Hochphase reformoptimistischer Gesellschafts- und Bildungsplanung ging es darum, die Gesamtschule vor ihrer landesweiten Einführung in einer gesamten Region als Regelschule einzuführen. Zwar stieß die Umsetzung dieser Pläne unter Wetzlarer Schulpraktikern durchaus auf Kritik, dennoch erwies sich das Projekt Flächenversuch seit Ende der 1960er Jahre als überaus passfähig für die Interessen und Sinnhorizonte einer bereits durch die Landschulreform geprägten parteiübergreifenden lokalen Modernisierungskoalition und deren schulpolitischen Schlüsselfiguren wie den Landrat, den Schulamtsdirektor und die (anfangs noch allesamt männlichen) Schulleiter.

¹²⁵ Vgl. Wetzlar soll zum nächsten Schuljahr ein Mittelstufengymnasium bekommen. In: WNZ vom 12.12.2001.

¹²⁶ Vgl. Kreistag über künftiges Gymnasium entschieden. In: WNZ vom 28.02.2002. Die Kestner-Schule wurde Kooperative Gesamtschule.

¹²⁷ Vgl. hierzu auch das Interview mit Frau D. am 04.03.2014.

Bereits von Anfang an hatte jede Wetzlarer Gesamtschule offenbar eine eigene Strategie entwickelt, um den durch den Flächenversuch implementierten Strukturrahmen für sich zu nutzen oder zu unterlaufen. Dabei bildete sich in den 1970er Jahren im Zusammenspiel von gesamtschulpolitischen Vorgaben wie der äußeren Leistungsdifferenzierung und den eher traditionellen mentalen Dispositionen bei Eltern und Lehrerschaft ein spezifisches Arrangement von Gesamtschule heraus. Der Ansatz, Schülerinnen und Schüler durch einen leistungsdifferenzierten Kern-Kurs-Unterricht zu fördern, traf hier auf persistente Erziehungs- und Leistungsvorstellungen seitens der Eltern und der Lehrerinnen und Lehrer, die sich ihrerseits stark an der Hierarchie der herkömmlichen drei Schulformen orientierten. Auf diese Weise entstanden in Wetzlar größtenteils Gesamtschulen, deren Praxis auf die Schaffung möglichst leistungshomogener Kurse entlang einer scharfen ABC-Differenzierung ausgerichtet war und dadurch das alte dreigliedrige Schulsystem faktisch fortsetzte. Die Leistungsorientierung, die diese Gesamtschulen von gängigen Gesamtschulstereotypen abhob, wurde zum zentralen Bestandteil eines identitätsstiftenden Narrativs.

Für die vielschichtigen Bedingungskontexte schulischen Handelns spielten neben den elterlichen Bildungsstrategien die in Schulleitung und Lehrerkollegium vorherrschenden pädagogischen Überzeugungen und Kulturen eine Rolle. Dass es in der Frage, wie die an Gesamtschulen grundsätzlich höhere Schülerheterogenität pädagogisch zu bearbeiten ist, innerhalb des Wetzlarer Flächenversuchs durchaus Varianten gab, verdeutlichen prototypisch die Beispiele der Bebel-Schule und der Kestner-Schule: Während in der Kestner-Schule Leistungsorientierung und die „Sehnsucht nach der homogenen Lerngruppe“ (Klaus-Jürgen Tillmann)¹²⁸ aufrechterhalten wurde, begriff die Bebel-Schule ihre heterogene Schülerschaft als Ausgangsbasis für ein neues Schulkonzept, das das Lernangebot stärker an den individuellen Lernvoraussetzungen ausrichtete und lediglich eine Zweierdifferenzierung praktizierte. Die Geschichte des Flächenversuchs zeigt, dass pauschale Periodisierungen verbunden mit Etikettierungen, die Phasen der Reform und des Stillstands voneinander abgrenzen, in der Regel historisch wenig zutreffend sind. Während der bildungsreformerische Aufbruch in der öffentlichen Debatte auf Bundes- und Länderebene, aber auch an manchen Modellgesamtschulen Mitte der 1970er Jahre zum Erliegen kam, schien in Wetzlar die Fallhöhe zwischen den politisch-pädagogischen Höhenflügen und der Phase der ‚Ernüchterung‘ geringer auszufallen.¹²⁹ Dabei war die Kontroverse um die Hessi-

¹²⁸ Tillmann 2007, S. 3.

¹²⁹ Allerdings schienen auch hier besoldungsrechtliche Neuregelungen Ende der 1970er Jahre mit einer faktischen Rückstufung von A13 auf A12 unter engagierten Lehrerinnen und Leh-

schen Rahmenrichtlinien, der für die westdeutsche Gesamtschulpolitik ein Zäsurcharakter zukam, für Wetzlar zwar nicht irrelevant, aber doch weniger einschneidend. Als eine lokalhistorisch langfristig wirksamere Zäsur, die das in den 1970er Jahren geprägte Erfolgsnarrativ allmählich unterminierte, lässt sich eher die Debatte um die Leistungsergebnisse der Fend-Studie um 1980 verstehen. Auch wenn Eltern und Lehrerschaft die Durchführung der Studie kritisierten, hatten sie sich, ebenso wie das Kultusministerium, von ihr doch einen wissenschaftlichen Beweis der Leistungskraft ihrer Gesamtschulen erhofft.

Die Wetzlarer Schulen hielten auch in den Folgejahren größtenteils an der Praxis der C-Kurse und Abschlussklassen für die als leistungsschwach kategorisierten Schülerinnen und Schüler fest, trotz der Kritik der Schulforscher und des Ministeriums. Was angesichts steigender Jugendarbeitslosigkeit und Migration durchaus als pragmatisches Handlungsinstrumentarium gelten konnte, verlor indessen seine Wirksamkeit und Überzeugungskraft, je präsenter in den 1980er Jahren das Projekt eines echten Gymnasiums in den Wetzlarer Schuldebatten wurde. Dieser Beitrag situierte den Wetzlarer Flächenversuch in einer bildungshistorischen Periodisierung, die die 1980er Jahre vor allem als Nachgeschichte der reformintensiven 1960/70er Jahre fasst. Es muss einem anderen Beitrag vorbehalten bleiben, den Referenzrahmen zu verschieben und diese Periode vielmehr als eine Vorgeschichte der 1990er Jahre zu denken.

Quellen und Literatur

Ungedruckte Quellen

Hessisches Staatsarchiv (HHStA)

HHStA, 504. (Bestand Hessisches Kultusministerium).

Interviews

Interview mit Herrn A. vom 09.12.2013; mit Herrn B. vom 10.12.13; mit Herrn C. vom 03.03.2014; mit Herrn F. vom 07.04.2014; mit Herrn G. am 09.04.2014. Interview mit Frau D. vom 04.03.2014; Frau E. vom 05.03.2014.

Gedruckte Quellen

- Arbeitspapier 1 (1975): AG Modellversuch oder Flächenversuch. In: Gesamtschule 75, Bundeskongreß Gesamtschule 8.-10. Mai 1975 in Wetzlar, o.O., S. 43-57.
- Arbeitspapier 2 einer Gruppe Wetzlarer Lehrer (1975): Flächenversuch Wetzlar. Erfahrungen und Positionen. In: Gesamtschule 75, Bundeskongreß Gesamtschule 8.-10. Mai 1975 in Wetzlar, o.O., S. 58-74.
- Deutscher Bildungsrat (1970): Empfehlungen der Bildungskommission 1967-1969. Stuttgart 1970.
- Diagnosebogen zum Stand des Lernprozesses. Objektive Leistungsmessung an hessischen Gesamtschulen, hg. Von Günter Stark/Bernd Frommelt, Hessisches Institut für Lehrerfortbildung, Fulda 1971.
- Die Eichendorffschule – eine bewegte Geschichte: www.eichendorffschule-wetzlar.de/app/download/5807440271/Geschichte.pdf (Abrufdatum 26.02.2018).
- Fend, Helmut (1979): Erweiterte Kurzfassung der Forschungsergebnisse zur Vergleichsuntersuchung der Region Wetzlar und des Dillkreises. In: HIBS Info (Informationen des hessischen Instituts für Bildungsplanung und Schulentwicklung), H. 1, S. 46-60.
- Kollatz, Udo (1977): Eingeplante Fehler oder fehlgeplante Einflüsse. In: transfer. Planung in öffentlicher Hand. Bd. 4. Opladen, S. 46-58.
- Ludwig, Harald (Hg.) (1981): Gesamtschule in der Diskussion Bad Heilbrunn.
- Rüdiger, Vera (1975): Einführung in die Podiumsdiskussion. In: Gesamtschule 75, Bundeskongreß Gesamtschule 8.-10. Mai 1975 in Wetzlar, o.O. S. 29-37.
- Sander, Theodor/Hans-G. Rolff/Gertrud Winkler (1967): Die demokratische Leistungsschule: zur Begründung und Beschreibung der differenzierten Gesamtschule. Hannover.
- Steffens, Ulrich (1984): Michaela – Wie Schüler mit Lernproblemen ihre Gesamtschule erleben. In: Die Deutsche Schule 76, H. 2, S. 134-157.

Zeitschriften und Zeitungen

- Dill-Post. Jg. 1988.
- Gesamtschule. Zeitschrift für die Sekundarstufe. Jg. 1975.
- Hessische Lehrerzeitung (HLZ): Jg. 1973-1980.
- Der Spiegel. Jg. 1971-1972, 1980.
- Wetzlarer Neue Zeitung (WNZ): 1967, 1978-1980, 2001-2002.

Literatur

- Daten der hessischen Gesamtschulgeschichte. In: 25 Jahre Gesamtschule in Hessen. Bestandsaufnahme IGS. Wiesbaden 1994, S. 151-159.
- Dörger, Ursula (1994): Entwicklung der integrierten Gesamtschulen in Hessen. In: 25 Jahre Gesamtschule in Hessen. Bestandsaufnahme IGS. Wiesbaden, S. 5-10.
- Doering-Manteuffel, Anselm/Raphael, Lutz (2008): Nach dem Boom. Perspektiven auf die Zeitgeschichte seit 1970. Göttingen.
- Fend, Helmut (Hg.) (1982): Gesamtschule im Vergleich. Bilanz der Ergebnisse des Gesamtschulversuchs. Weinheim.

- Friedeburg, Ludwig von (1989): Bildungsreform in Deutschland. Geschichte und gesellschaftlicher Widerspruch. Frankfurt/M.
- Führ, Christoph (1995): Schulpolitik in Hessen 1945-1994. In: Heidenreich, Bernd (Hg.): Hessen. Gesellschaft und Politik. Stuttgart, S. 157-177.
- Geißler, Gert (2014): Schulgeschichte in Deutschland. Von den Anfängen bis in die Gegenwart. Frankfurt/M.
- Hepp, Gerd F. (2003): Schulpolitische Profile und Entwicklungstrends. Hessen von 1945-1991. In: Hepp, Gerd F./Weinacht Paul-Ludwig (Hg.): Wieviel Selbständigkeit brauchen Schulen? Schulpolitische Kontroversen und Entscheidungen in Hessen (1991-2000). München, Neuwied, S. 14-26.
- Herrlitz, Hans-Georg/Weiland, Dieter/Winkel, Klaus (Hg.) (2003): Die Gesamtschule. Geschichte, internationale Vergleiche, pädagogische Konzepte und politische Perspektiven. Weinheim, München.
- Laak, Dirk van (2015): Mythos ‚Hessenplan‘ – Aufstieg und Wandel einer Landesplanung nach dem Zweiten Weltkrieg. In: Strubelt, Wendelin/Briesen, Detlef (Hg.): Raumplanung nach 1945. Kontinuitäten und Neuanfänge in der Bundesrepublik Deutschland. Frankfurt/M., New York, S. 127-149.
- Ringsdorf, Otto (1987): Einige Anmerkungen zur Schule und ihren Reformbestrebungen in Vergangenheit und Gegenwart. In: 50 Jahre Schulentwicklung Kestnerschule Wetzlar 1937-1987. Festschrift. Wetzlar.
- Rudloff, Wilfried (2008): Schulpolitik und Schulkämpfe in Hessen. In: Schroeder, Wolfgang (Hg.): Parteien und Parteiensystem in Hessen. Vom Vier- zum Fünfparteiensystem? Wiesbaden, S. 332-360.
- Rudloff, Wilfried (2003): Bildungsplanung in den Jahren des Bildungsbooms, in: Frese, Matthias u.a. (Hg.): Demokratisierung und gesellschaftlicher Aufbruch. Die sechziger Jahre als Wendezeit der Bundesrepublik, Paderborn u.a., S. 259-282.
- Staatliches Schulamt für den Lahn-Dill-Kreis und den Kreis Limburg-Weilburg (Hg.) (2003): Schulamt und Schulen – Ein Modell für Innovation und Kooperation. Wetzlar.
- Steffens, Ulrich/Bargel, Tino (1993): Erkundungen zur Qualität von Schule. Neuwied u.a.
- Tillmann, Klaus-Jürgen (2007): Kann man in heterogenen Lerngruppen alle Schülerinnen und Schüler fördern? Der Blick der Bildungsforschung in das Regelschulsystem. Vortrag auf der Didacta am 1.3.2007 in Köln, https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/schule/lehren_und_lernen/schulanfang/tillmann07_heterogenitaet_selektion_auch_GSOR071230_1_.pdf. (Abrufdatum 08.03.2018).
- Wierling, Dorothee (2003): Oral History. In: Maurer, Michael (Hg.): Neue Themen und Methoden der Geschichtswissenschaft. Stuttgart, S. 81-151.

Anschrift der Autorin

Dr. Monika Mattes
 Bibliothek für Bildungsgeschichtliche
 Forschung (BBF)
 im Deutschen Institut für Internationa-
 le Pädagogische Forschung (DIPF)
 Warschauer Straße 34-38
 10243 Berlin
 E-mail: mattes@dipf.de

Katharina Lenski

Post-War-Raum DDR. Pädagogische Forschungspraxis im Spiegel verdrängter Erfahrung

1 Einleitung

Seit einiger Zeit wird darüber diskutiert, inwieweit die Geschichte der beiden deutschen Staaten als Nachkriegsgeschichte zu begreifen ist. Bislang stand der „Kalte Krieg“ im Mittelpunkt des Interesses und verschärfte eine auf-rechnende Wahrnehmung. Diese vernachlässigte die langfristigen Wirkungen des NS-Erbes. Tony Judt resümierte für das Nachkriegseuropa, es gründe auf „einer vorsätzlichen Amnesie“: Verdrängung der eigenen Erfahrung als dominanten Lebensform.¹ In diesem Zusammenhang müssen die postnazistischen Gesellschaften zunächst als „Tätergesellschaften, die sich ihrer Vergangenheit nicht stellten“, angesehen werden.²

Die DDR-Forschung ist deshalb durch zwei grundlegende Probleme gekennzeichnet. Neben der durch das Denken in Kalte-Kriegs-Kategorien festgelegten problematischen Top-Down-Perspektive fehlen nach wie vor empirische Studien zum Nationalsozialismus und dessen Nachwirkungen.³ Mehrere Autor*innen forderten dazu auf, die Zeit nach 1945 mit ihrer Vorgeschichte zu kontextualisieren: Es sei komplex zu denken; sowohl räumlich, zeitlich wie

¹ Judt 2006, so auch Stone 2014 und Knigge 2016. Die folgenden Ausführungen basieren auf Lenski 2017. Ich danke den Herausgebern und Peer-Reviewer*innen für die konstruktiven Hinweise und Anregungen.

² Dazu jüngst Fulbrook 2016.

³ Wildt 2008; Wierling 2016. Hinzu kommt, dass der Ort des sozialistischen Gesellschaftsexperiments an der Scheidelinie zwischen Ost und West bislang nicht ausreichend fruchtbar gemacht wurde, da die DDR nur selten adäquat kontextualisiert wurde (Niethammer 1994, Henke 2003, Frei 2008, Kocka 2016, Wierling 2016). Neue Aufschlüsse versprechen dabei Fragen der Verflechtung der Länder, ihrer Institutionen und besonders der Akteure (Bauerkämper 2016, Troebst 2016). Empfohlen wurde, die provinzialisierte DDR-Forschung nicht zu reproduzieren, sondern sie auch nach Westen zu erweitern (so Großbölting 2016).

begrifflich. Die Qualität eines erweiterten Fragehorizonts erweise sich daran, die zeitlichen und mentalen Kontinuitätslinien einzubeziehen.⁴

Die nicht nur temporäre Stabilität der diktatorischen Regime nach 1945 lässt also fragen,⁵ welche Praktiken aus dem Nationalsozialismus wie nachwirkten.⁶ Der Untersuchung von Gruppen und Einzelpersonen aus generationeller Perspektive kommt dabei große Bedeutung zu, da diese über die politischen Zäsuren hinweg Aufschluss über kohortenspezifische Prägungs-, Erfahrungs- und Orientierungsmuster versprechen. Oftmals wirkten die sozialen Praktiken der Aus- und Abgrenzung unhinterfragt weiter und reproduzierten oder adaptierten sich.⁷ Mit Blick auf die personellen und institutionellen Kontinuitäten ist nach dem (Weiter-) Wirken von Einstellungen, Wissensbeständen, Praktiken zu fragen.⁸ Diese drei Dimensionen wurden für die NS-Zeit durch (kollektiv-) biographische Untersuchungen beispielhaft erforscht.⁹ Für die Zeit nach 1945 liegen nur wenige solcher Studien vor.¹⁰ Es fehlen sektorenspezifische gruppenbiografische Untersuchungen, so für den Bereich der Erziehung und Bildung.¹¹

Das Beispiel der in diesem Artikel untersuchten Jenaer Erziehungswissenschaft zeigt den Gewinn von Studien, die biographische Längsschnitte nutzen, um Kontinuitäten und Dispositionen des Denkens und Handelns der Post-War-Gesellschaft freizulegen. Die Jenaer Universität bietet sich als Beispiel an, da sich diese als reformfreudig und nach dem Mauerbau als Vorreiterin der Dritten Hochschulreform zeigte, was zunächst auf einen gegenläufigen Befund hindeutet. Doch der biographische Längsschnitt demonstriert, wie sich die mentalen Traditionen unter der Oberfläche gewendeter Weltbilder reproduzierten. Während die Mentoren die „bürgerlichen“ Professoren herausdrängten, um konforme Kader zu plazieren, etablierten die Schüler neue Forschungsfelder wie die so genannte „Einstellungserziehung“. Mit dieser verankerten sich ideologische Inhalte in der Mitte des wissenschaftlichen Raums und provozierten damit dessen thematische und methodische Schließung.

Im Folgenden werden drei der wichtigsten Protagonisten der Hochschulreformen vorgestellt. Während der NS-Zeit in konträren politischen Lagern sozialisiert, stellte sich gegensätzlich zur ursprünglichen Orientierung ein ver-

⁴ Niethammer 1994; Fulbrook 2016.

⁵ Kaelble/Kocka/Zwahr 1994; Port 2006/2010.

⁶ Herbert 1996; Fulbrook 2009/2013; Knigge 2016.

⁷ Niethammer 1994/2014.

⁸ Fulbrook 2016; Knigge 2016.

⁹ Niethammer 1972/1982 und 1994; Herbert 1996; Wildt 2003.

¹⁰ Für die DDR: Niethammer/von Plato/Wierling 1991; Jessen 1999; Wierling 2002; Bergien 2013; Niethammer/Engelmann 2014; Neumann-Thein 2014; König 2014.

¹¹ Lenski 2017.

blüffend ähnlicher Befund hinsichtlich ihrer Handlungsmuster nach 1945 heraus. Alle drei Personen wirkten auf unterschiedliche Weise seit der frühen DDR teils bis in die späten 1980er Jahre an der formierenden Umkreisung der Wissenschaftler*innen und des Nachwuchses mit, sie lieferten die inhaltlichen Begründungen für Disziplinierungsinstrumente und argumentierten zum Teil über das Jahr 1989 hinaus mit den Vorteilen der dogmatischen *Erziehung zur richtigen Einstellung*. Die Wirkungen ihrer Tätigkeit werde ich im dritten Punkt am Beispiel des „Jenaer Forschungskreises“ vorstellen.

In den 1980er Jahren zeigten sich trotz der scheinbaren Stabilität der repressiven Strukturen Krisen, die den Nachwuchs zum Aufbruch aus allgemeingültigen Wahrheiten zwangen und deshalb zu Konflikten mit den etablierten Verantwortungsträgern führten. Der Zukunftspessimismus der jungen Generation wurde einerseits durch die Aufrüstung in Ost und West, doch auch von dem ausgrenzenden und abwertenden Umgang der Erziehenden mit den Nachwachsenden provoziert. In Jena zeigte sich mit der Verfolgung der unabhängigen Friedensbewegung das Beharren auf Ausschließungsmustern, die durch die dortigen Forschungen zur „Einstellungserziehung“ fundamentiert waren.¹²

Als Bezugspunkt dieser Argumentation diene das Bild vom „Neuen Menschen“, das als Positivstereotyp diejenigen ausschloss, die nicht der *sozialistischen Menschengemeinschaft* angehören sollten.¹³ Dieser „Neue Mensch“ wurde in den 1960er Jahren zur „allseitig entwickelten sozialistischen Persönlichkeit“ umetikettiert, was den bürokratisch-militarisierten Charakter des Menschenbildes jedoch nicht änderte. Arbeitsam und parteitreu, gefolgsam und diszipliniert, niemals aus der Zustimmung-Ordnung ausscherend: das war das Ideal des Neuen Menschen.¹⁴ In diesem Denken wurde die Gesellschaft als Gefechtsstand im Kalten Krieg entworfen.

2 Generationelle Konstellationen

Der Jenaer Universitätsgeschichte von 1983 ist zu entnehmen, es sei eine zentrale Aufgabe der sozialistischen Umgestaltung der Universität gewesen, die „Gesellschaftswissenschaften als schlagkräftige Waffe im ideologischen Kampf der Partei zur Geltung zu bringen“: Insbesondere Georg Mende (geb. 1910), Werner Dorst (geb. 1914) und Helmut Korch (geb. 1926) hätten sich

¹² Zur Friedensbewegung aus der Fülle der Literatur vgl. Silomon 1999, Leistner 2016. Zu Jena zum Teil heroisierend u.a. Neubert 1997.

¹³ Zu den Feindbildern Satjukow/Gries 2004. Zu „Der neue Mensch“ Arnd Bauerkämper in http://docupedia.de/zg/Bauerkaemper_neue_mensch_v1_de_2017, letzter Zugriff 05.09.2017.

¹⁴ Vgl. Brock 2009, S. 220-252.

dabei hervorragend engagiert.¹⁵ Alle drei etablierten sich als Mentoren einer neuen „parteilichen“ Wissenschaftlergeneration. Ein Blick auf den Erfahrungs- und Wirkungsraum dieser drei Personen zeigt den Zusammenhang der ausgeblendeten NS-Erfahrung mit der pädagogischen Forschungspraxis.

Georg Mende und der Klassenkampf

Sowohl für Mende als auch für Dorst waren die „besten Lebensjahre“ im Nationalsozialismus hingegangen; Korch war dort erwachsen geworden.

Allerdings brachte der Älteste andere Erfahrungen mit als die Jüngeren. Der Lehrersohn Georg Mende hatte Philosophie, Psychologie, englische Philologie und Literaturwissenschaften studiert und sich kurz vor der Machtergreifung mit 22 Jahren der KPD angeschlossen. Im Herbst 1933 nach Prag geflüchtet, wurde er bald zur Lehre von Ernst Mach promoviert. Er kam 1935 wegen Vorbereitung zum Hochverrat für zwei Jahre in Gestapohaft.¹⁶ Dem schloss sich eine als gemeinnützig bezeichnete Tätigkeit in einem Anwaltsbüro in seiner Geburtsstadt Breslau bis 1939 an. Insgesamt knapp sechs Jahre kämpfte er anschließend als Unteroffizier bei der Wehrmacht und erlebte 1945 eine kurze britische Gefangenschaft. Im Jahr 1946 trat er erst in die Hamburger Kulturverwaltung und kurz danach in die Provinzialverwaltung Sachsen-Anhalt ein. Mende gehörte 1948 zum ersten Jahrgang der an der Parteihochschule Klein-Machnow ausgebildeten „Kaderphilosophen“¹⁷, die dort für die Besetzung von philosophischen Lehrstühlen ausgebildet wurden.¹⁸ Die Erfahrung von Haft und Kriegsgewalt blieb verschüttet. Er wurde als dogmatisch, engstirnig und fanatisch bezeichnet.¹⁹

Im Krisenjahr 1953 wechselte er als Leiter der universitären Propagandakommission von Halle nach Jena, da man ihm durch sein Wirken in Halle eher als der Jenaer Parteileitung zutraute, die „bürgerlichen Professoren“ zu reglementieren und Kritiker von der Universität zu drängen.²⁰ Zwei Jahre zuvor hatte er sich zwar mit einer Polemik gegen die Existenzphilosophie habili-

¹⁵ Schmidt u.a. 1983, S. 384.; Kantel 1985, S. 7-25. In diesem Kontext wurde auch die unter Leitung von Max Steinmetz entstandene Geschichte der Universität lobend erwähnt. Steinmetz 1958/1962. Vgl. Lenski 2017.

¹⁶ Vgl. die ausführliche Vita bei Dahms 2007, S. 1282-1289, die hauptsächlich auf Mendes Personalakte im Jenaer Universitätsarchiv basiert.

¹⁷ Vgl. Kapferer 1990.

¹⁸ Vgl. Dahms 2007, S. 1583.

¹⁹ „Mende ist stur und engstirnig fanatisch sozialistisch, sieht auch recht fanatisch aus, hat in der Ungarnsache, in der Bloch-Affaire usw. ganz in der Ulbrichtlinie gestanden, hat mir oft und so auch diesmal wieder erklärt, ich sei kein Marxist“ schrieb der Romanist Victor Klemperer am 20.11.1958 in sein Tagebuch (Klemperer 1999, S. 729).

²⁰ Lenski 2007, S. 215.

tiert, hatte mit seiner wissenschaftlichen Arbeit jedoch nicht überzeugt, da er auf der Grundlage einer recht schmalen Informationsbasis zu einseitig argumentiere.²¹ Dennoch wurde Mende auf politischem Wege installiert und schließlich zum Direktor des Jenaer Instituts für Philosophie ernannt.²² Dort setzte er Impulse gegen die „bürgerlichen Professoren“, um deren Integrität und Kompetenz in Zweifel zu ziehen und sie aus der Fachgemeinschaft zu drängen. Dies demonstrieren sein Eingreifen in Dissertations- und Habilitationsverfahren,²³ die „Revisionismus“-Debatten 1958²⁴ oder die Kampagnen gegen zahlreiche Professoren wie die gegen den Arzt Walter Brednow 1962.²⁵ Mende, seit 1958 Prorektor für den wissenschaftlichen Nachwuchs, galt als unduldsamer Dogmatiker. Als der Jenaer Rektor Josef Hämel 1958 kurz vor dem Universitätsjubiläum in den Westen floh, kursierte an der FSU der Satz: „Sei kein Dämel, mach’s wie Hämel, sonst bist Du am Ende allein bei Mende.“²⁶ Dieser Spottvers karikierte den repressiven Rahmen, den Mende gegen Normabweichler (mit-) schuf, und in dem nur diejenigen aufsteigen sollten, die sich dem Diktum unterwarfen.

Mende wurde kurz nach der Kampagne gegen Walter Brednow, dem in der NS-Zeit übrigens eine Karriere versagt geblieben war, mit der Medaille „Kämpfer gegen den Faschismus“ geehrt. Dennoch erfasste ihn die MfS-Hauptabteilung IX/11, die Informationen zu NS-Kriegsverbrechen sammelte, bis 1981 in ihrer Vorgangskartei.²⁷ Davon unberührt wirkte Mende rahmensetzend für die neue Wissenschaftlergeneration. Während er sich einerseits an der Verdrängung der bürgerlichen Professoren beteiligte, engagierte er sich andererseits bei der Platzierung konformer Kader, wie der von Werner Dorst.²⁸ Diese Schüलगeneration übernahm die weitere inhaltliche Ausgestaltung der neuen Universität.

Werner Dorst und der Neue Mensch

Werner Dorst war 1958 wegen „Revisionismus“-Vorwürfen als Direktor des Deutschen Pädagogischen Zentralinstituts abgelöst worden. Dank einer ideologischen Kampfschrift gegen die westdeutsche Pädagogik konnte er sich je-

²¹ Vgl. Dahms 2007, S. 1584.

²² Vgl. ebd., S. 1585.

²³ Vgl. u.a. die Promotionen von Günter Mortan und Eckhard Mesch. Dazu Dahms 2007, S. 1573-1575.

²⁴ Vgl. Lenski 2007, S. 216-217.

²⁵ Vgl. Tomesch 2003, S. 43.

²⁶ Lenski 2007, S. 216-217.

²⁷ Vgl. BStU, MfS, HA IX/11, AK 1396/81.

²⁸ Vgl. Dahms 2007, S. 1573-1575.

doch habilitieren und damit rehabilitieren, was von seinem Zweitgutachter Mende unterstützt wurde.²⁹ Im Jahr 1961 folgte Dorst diesem als Prorektor für den wissenschaftlichen Nachwuchs und stieg 1962 für zwei Jahre zum Ersten Prorektor und damit in das wirkmächtigste Universitätsamt auf.

Seine Vorgeschichte hatte ihn, der sich als Arbeitersohn bezeichnete, allerdings vorerst zum Erzieher der hitlertreuen Jugend qualifiziert. Der Geschichtslehrer war zum 1. Juli 1933 der SA beigetreten und hatte sich damit in deren Gewaltraum integriert. Im Jahr 1934 trat er mit dreiundzwanzig Jahren der NSDAP bei und gehörte seit 1938 dem Nationalsozialistischen Lehrerbund an, bevor er 1941 in Halle das Examen für den höheren Schuldienst ablegte.³⁰ Obendrein bewarb er sich als Erzieher einer Adolf-Hitler-Schule.³¹ Diese Parteischulen waren beauftragt, die *erbgesundheitslich und rassisch einwandfreie* Partei- und Kampfelite zu erziehen. Die mit einer Gymnasiallehrerbefähigung ausgestatteten Erzieher wurden zwei Jahre lang auf der Ordensburg Sonthofen speziell für die Adolf-Hitler-Schulen vorbereitet.³² Die handverlesenen Bewerber sollten bereits über eigene Erfahrungen als Hitler-Jugendführer verfügen, womit die Trennung von Wissensvermittlung und Erziehung ausdrücklich aufgehoben wurde.³³ Die Ausbildung spielte sich zudem in einem militarisierten Regime ab.³⁴ Das verweist auf die enge Bindung zur NS-Ideologie und zur „Menschenerziehung“ jener Zeit.

Im Jahr 1941 wurde Dorst in das III. Bataillon des Grenadierregiments 445 der Wehrmacht eingezogen. Zwei Jahre darauf geriet er, immerhin als Oberleutnant, in sowjetische Gefangenschaft, wo er sich 1944 dem Nationalkomitee Freies Deutschland anschloss. Seit 1946 assistierte er in der Zentralen Antifaschule Krasnogorsk für drei Jahre der Umerziehung seiner Kameraden in Geschichte und Philosophie. Als er 1949 zurückkehrte, hatte er zwei Jahre an der Ostfront und sechs Jahre im Lager verbracht.

Dieser Erfahrungsraum unterscheidet sich zunächst in der ursprünglichen Orientierung und der damit verbundenen Konsequenzen von dem seines Mentors Georg Mende. Während bei diesem allerdings eine Orientierungskontinuität sichtbar wird, wurde der Standpunkt von Dorst aus der Erfahrung des unterlegenen Herrenmenschen gespeist.³⁵ Er trug die erlernte Praxis weiter, andere im Sinne der eigenen Ideologie zu formen. In Krasnogorsk lernte

²⁹ Vgl. dazu und zum Folgenden, sofern nicht anderweitig belegt, Friedenthal-Haase 2007, S. 2071-2105.

³⁰ Vgl. ThStA Rud BPA Gera; UPL Jena 849, Bl. 16; ThStA Rud BPA Gera; UPL Jena 289, Bl. 29r.; Geißler 2010, S. 251f.

³¹ Geißler 2010, S. 251f.

³² Vgl. Klare 2011, S. 137-160.

³³ Vgl. Feller/Feller 2001, S. 140f.

³⁴ Vgl. Wiwie 2010, S. 214f.

³⁵ Vgl. zu seiner Umorientierung Friedenthal-Haase 2007, S. 2073.

er, seine Orientierung zu adaptieren.³⁶ Die sowjetische Kollektiverziehung im Stil Makarenkos, wie sie Dorst vertrat, diente der Herstellung eines homogenen (Kollektiv-) Subjekts.³⁷ Die dafür notwendige Ausbildung des „richtigen“ Weltbildes etablierte sich später in der DDR als wichtigster Bestandteil der Erziehung. Sie zieht sich nach seiner Umorientierung als zweite Schicht und Kontinuum durch Dorsts Leben. Nach der Ablösung als Direktor des Deutschen Pädagogischen Zentralinstituts konnte er sich dank genannter Habilitation und des seit 1959 eingerichteten „Jenaer Forschungskreises“ zur „Einstellungserziehung“ an der FSU etablieren.

Seine NS-Belastung schien ihm vorerst nicht zu schaden. Allerdings ist nicht auszuschließen, dass er 1964 deshalb so abrupt als Erster Prorektor sowie als Prorektor für den wissenschaftlichen Nachwuchs ausschied, weil die SED-Bezirksleitung im gleichen Jahr über die Belastung informiert wurde.³⁸ Das änderte nichts an seiner Wirksamkeit an der Sektion Erziehungswissenschaften der FSU, wo er bis 1974 als Direktor und Lehrstuhlinhaber für systematische Pädagogik verblieb. Obwohl 1977 emeritiert, publizierte er weiterhin bis 1989 und trug intensiv zur Diskussion um die „Einstellungserziehung“ bei. Er blieb der „Abgrenzung nach außen und der Landnahme nach innen“³⁹ verpflichtet, wie es seine Habilitation 1961 exerziert hatte. Zeitlebens fand er nicht aus der „Kartierung des feindlichen Geländes“⁴⁰ heraus.

Helmut Korch und die Sicherheit des Schweigens

Georg Mende begutachtete gemeinsam mit dem dritten „Schrittmacher“, mit Helmut Korch, mehrere Dissertationen zur „Einstellungserziehung“. Damit schließt sich der Kreis zur jüngeren Schülergeneration Mendes, die in ihrer Jugend die weitestgehende Radikalisierung erlebt hatte. Die Hitlerjugend- bzw. Aufbaugeneration der DDR war zu jung gewesen, um eine andere Welt als die des Nationalsozialismus erfahren zu haben. Ihr stand kaum genug relativierendes kulturelles Kapital zur Verfügung. Das deutet sich mit den schemenhaft nachzuvollziehenden Lebensstationen von Helmut Korch an. Dieser, 1926 geboren, war derjenige unter den drei „Schrittmachern“, dessen Horizont auf den Nationalsozialismus beschränkt war, und der die Kriegsradikalisierung durchlaufen hatte.⁴¹ Lediglich eine kurze englische Gefangen-

³⁶ Vgl. u.a. Dorst 1953.

³⁷ Ebd. Vgl. Studer/Haumann (Hg.) 2009.

³⁸ Vgl. ThStA Rud BPA Gera, UPL Jena 288, Bl. 58f. Dort wird ausdrücklich festgehalten, er sei „faschistisch belastet“.

³⁹ Friedenthal-Haase 2007, S. 2080.

⁴⁰ Ebd.

⁴¹ Weiterführend vgl. Wierling 2009, S. 204-219.

schaft in Italien lässt sich als Bruch konstatieren.⁴² Dies wurde angestrengt beschwiegen. Seine Erfahrung deutete sich erst an, als zum Ende der 1970er Jahre sein Sohn einem Bekannten beichtete, der Vater sei als SS-Gebirgsjäger schuldig geworden, was prompt die Stasi erfuhr.⁴³ Die offiziellen Stellen reagierten jedoch nicht auf diese verschwiegene NS-Belastung. Sein Eintritt in die SED im Jahr 1946 lässt deshalb fragen, wie es zum Orientierungswandel kam. Diese Frage wird jedoch vorerst nicht zu lösen sein. Von 1947 bis 1950 bereitete sich Korch mit einem Studium an der Jenaer gesellschaftswissenschaftlichen Fakultät auf eine schnelle Dozentenlaufbahn als Gesellschaftswissenschaftler vor. Er war der überhaupt erste Aspirant des Jenaer Instituts für Gesellschaftswissenschaften und wurde dort dank einer Sonderförderung promoviert.⁴⁴ Bereits während der „Treitschke-Diskussion“ engagierte er sich 1951 gegen den prominenten „bürgerlichen“ Historiker Karl Griewank.⁴⁵ Diskussionen wie diese sollten die wissenschaftliche Reputation der so genannten bürgerlichen Professoren beschädigen und diese aus dem Amt drängen.⁴⁶ Von 1959 bis 1963 und von 1969 bis 1972 amtierte Korch als Direktor des Instituts für Marxismus-Leninismus (IML), wo er letztere Praxis fortsetzte.⁴⁷ So meldete er sich 1962 wie auch Mende und Dorst u.a. in der oben erwähnten politischen Affäre gegen den Jenaer Internisten Walter Brednow zu Wort.⁴⁸ Als Institutsdirektor wurde er zudem seit 1963 als inoffizieller Mitarbeiter der MfS-Hauptverwaltung Aufklärung geführt.⁴⁹ Seit dem gleichen Jahr leitete er den neu eingerichteten Forschungsschwerpunkt „Philosophische Fragen der Naturwissenschaft, Hypothese und

⁴² Vgl. ThStA Rud BPA SED Gera, UPL Jena 849, Bl. 4: Delegiertenkonferenz SED UPL Jena 1966; SU 28, Nr. 3 (1985), S. 4; Schmidt u.a. (Hg.) 1983, S. 534; UAJ, Bestand M 656/6, Bl. 41.

⁴³ Vgl. BStU, MfS, BV Gera, AKG-VSH 1973, Information der HA II/7 Nr. 2208/77; ThStA Rud BPA SED Gera, UPL Jena 849, Bl. 4.

⁴⁴ Insbesondere am Institut für Gesellschaftswissenschaften war die Zahl der außerplanmäßigen Aspiranturen nach der Verordnung über die wissenschaftliche Aspirantur an den Universitäten und Hochschulen vom 15.11.1951 stark angewachsen. Waren es 1949 sieben gewesen, stieg die Zahl bis 1954 auf 66. Vgl. Kantel 1985, S. 12-14. Zu Korch vgl. Ploenus 2007, S. 211-216, 239-241.

⁴⁵ Vgl. Kaiser 2007, S. 241-266. Es beteiligten sich zahlreiche SED-Mitglieder. Lenski 2017, S. 90.

⁴⁶ Im Ungarn-Jahr 1958 kritisierte er den „physikalischen Idealismus Carl-Friedrich von Weizsäckers“, das Thema seiner Promotion 1958. Vgl. UAJ M 656/6, Habilitationsakten 1965, Bl. 41.

⁴⁷ Vgl. Schmidt u.a. (Hg.) 1983, S. 467; Ploenus 2007, S. 142, 211-216, 239-242.

⁴⁸ Vgl. Korch 1962.

⁴⁹ Vgl. BStU, MfS, HV A 4601/60 (seit 1959); BStU, MfS IM „Ebert“ Reg.-Nr. XV 3928/63, AIM 2768/72. Die HV A/V (später HV A/XIV) betrieb Wissenschaftsspionage. Vgl. Müller-Enbergs 2011, S. 213-214. Zur Rolle der HV A/XIV in Jena: Vgl. Lenski 2017.

Theorie in der Naturwissenschaft“, später den entsprechenden Lehrstuhl am Institut für Marxismus-Leninismus.⁵⁰ Als er 1964 zum Sektionsdirektor ernannt wurde, lautete die öffentliche Begründung dafür unter anderem, dass dank seiner Hilfe enge Kontakte zur Militärakademie in Dresden geknüpft worden seien.⁵¹ Die enge Bindung zwischen Universität und Militärakademie symbolisierte einmal mehr die weitere Militarisierung der Universität.

Bis zum Oktober 1966 amtierte Korch für ein Jahr u.a. in der Nachfolge von Mende und Dorst als Prorektor für den wissenschaftlichen Nachwuchs, womit er über sein Fachgebiet hinaus in wissenschaftliche Karrieren eingreifen konnte.⁵² Seit 1967 gehörte er als Lehrstuhlleiter „Philosophische Fragen der Naturwissenschaft“ der Arbeitsgruppe zu zentralen Problemen der Kooperation von Zeiss-Betrieb und FSU an, denn die FSU war beauftragt, die „ideologischen Führungsprozesse“⁵³ des Zeiss-Betriebs zu unterstützen. Rückblickend pries die universitätsinterne Historiographie seinen Lehrstuhl als „ideologischen Schrittmacher“.⁵⁴

Das Beispiel demonstriert zwei Pfeiler der „sozialistischen Wissenschaft“. Da Korch die eigene Erfahrung beschwieg und somit verdrängte, konnte sein vormaliges Menschenbild lediglich unter ideologischen Prämissen *humanisiert* werden. Dies trug zur Herausbildung einer „neuen“ Wissenschaft bei, die notwendig Konkretes verdrängen musste. Es demonstriert die enge Verknüpfung von Ideologisierung, Militarisierung und geheimem Handeln im Zusammenhang mit den innerhalb der Bürokratie besetzten Positionen.

3 „Einstellungserziehung“: Der Jenaer Forschungskreis

In der Diskussion um die Einordnung der DDR-Erziehungswissenschaft zeigen sich insbesondere zwei Strömungen, die an die Reflexion über die NS-Pädagogik bzw. -Erziehungswissenschaft erinnern.⁵⁵ Die einen übergehen sie stillschweigend, die anderen fordern ihre Analyse und Einordnung, um mentale Kontinuitäten nicht zu vertuschen.⁵⁶ Die besondere Rolle der DDR-Universitäten ist selten thematisiert worden, wie es die Anhörungen der Enquete-Kommissionen „Aufarbeitung der Geschichte und Folgen der SED-

⁵⁰ Vgl. Zimmermann/Tomesch 2007, S. 1339-1340. Auch Zinserling, Dorst, Friedrich Möbius, Rudolf Neubert und Eberhard Goetze hatten sich öffentlich gegen Brednow ausgesprochen. Vgl. SU (1962), Jg. 5, Nr. 2-7, 9, 12.

⁵¹ Vgl. SU Jg. 11 (1968) 19, S. 4.

⁵² Vgl. Lutze u.a. 2007, S. 2270.

⁵³ UAJ, BC 588, unpag.: Festlegungen vom 29. 6.1967.

⁵⁴ Kantel 1988, S. 10 (unv.); Ders. 1985, S. 7-25, hier S. 11.

⁵⁵ Vgl. zusammenfassend zum Diskurs um die NS-Zeit Bair 2011, S. 13-26, hier S. 14.

⁵⁶ Vgl. Tenorth 1989, S. 261-280.

Diktatur in Deutschland“ in den 1990er Jahren demonstrierten: Dort erhielten Zeitzeug*innen und Experten Gelegenheit, während zweier Sitzungen zum Problem der „Erziehung zur sozialistischen Persönlichkeit“ zu reflektieren. Der damalige Rektor der Martin-Luther-Universität Halle bestritt bereits vor Beginn der eigentlichen Debatte die zentrale Bedeutung des sozialistischen Menschenbildes für die Universität, auch wenn besonders bei den Studierenden die ideologische Erziehung rigide Formen angenommen hätte. Die weitere Diskussion konzentrierte sich auf die Schule, die Universität blieb weithin unbeachtet.⁵⁷

Dabei war diese ganz besonders mit der Formierung des „Neuen Menschen“ beauftragt. Waren zunächst die Studierenden die Adresse der Interventionen, mussten sich das Lehr- und Verwaltungspersonal und selbst die parteilosen Universitätsangehörigen ideologischen Passageriten unterwerfen.⁵⁸ Die Universitäten hatten einen Deutungsrahmen für die heranzubildenden Kader zu liefern, die wiederum zur „richtigen Einstellung“ zu erziehen hatten. Dieser Anspruch verdichtete sich mit dem Bildungsgesetz von 1965 und mehr noch mit der Dritten Hochschulreform.

Während in der Bundesrepublik, wenn auch langsam, eine kritische Reflexion einsetzte, konzentrierte sich die DDR-Diskussion auf die Erziehung des als Kollektivperson konzipierten *sozialistischen Menschen*. Der Erfahrungsraum der NS-Zeit blieb ausgeblendet, so dass zwar die Utopie beschworen wurde, doch die konkrete Vergangenheit außen vor blieb.

Seit der Dritten Hochschulreform waren diejenigen Instrumente an der Universität installiert worden, die insbesondere die sichtbare Unterordnung derer zu erzwingen hatten, die nicht der Partei angehörten, wobei ideologische, militärische und geheime Kooperationen ineinandergriffen.⁵⁹ Deshalb bildeten die Jenaer Gesellschaftswissenschaften den Forschungskreis „Erziehung zur gesellschaftlichen Verantwortung“, den Werner Dorst leitete. Der zweiten Gruppe „Philosophische Fragen der Naturwissenschaft“ stand Helmut Korch vor.⁶⁰ Beide entdeckten den Zeiss-Betrieb als Praxisfeld. Bislang hatte Ersterer mit Erziehungsexperimenten in den Schulalltag eingegriffen.⁶¹ Nun erweiterte er sein Handlungsfeld: Die Gruppe führte nach Gründung des Forschungsverbandes „Wissenschaftlicher Gerätebau“ im Schuljahr 1970/71 ein

⁵⁷ Vgl. Berg 1995, S. 205-210. Zu „Der neue Mensch“ Arnd Bauerkämper In: [http:// docupedia.de /zg/Bauerkaeemper_neue_mensch_v1_de_2017](http://docupedia.de/zg/Bauerkaeemper_neue_mensch_v1_de_2017), letzter Zugriff am 05.09.2017.

⁵⁸ Zu Passageriten vgl. Genep 1909 und Turner 1969.

⁵⁹ Vgl. Ohse 2003, S. 116-118, 163.

⁶⁰ Zu Helmut Korch vgl. Schmidt u.a. (Hg.) 1983, S. 405; Ploenus 2007, S. 211-216, 239-241.

⁶¹ Vgl. Fiedler 1967 (unv.).

Massenexperiment mit 2000 Lehrlingen im neu eröffneten Großinternat des Jenaer Zeiss-Betriebs zur „Selbsterziehung der Lehrlinge“ durch.⁶²

So spannten die Gesellschaftswissenschaften in Universität und Betrieb einen ideologischen Bezugsrahmen, dem sich nicht nur die Geistes-, sondern auch die Naturwissenschaftler zu verpflichten hatten.

Die Wirkungen der so errichteten Architektur der Jenaer Erziehungswissenschaft lassen sich anhand diverser Dissertationen aus dem „Jenaer Forschungskreis“ verfolgen. Der spätere Parteisekretär der Universität reichte 1966 seine Dissertation ein.⁶³ In einem einjährigen „Feldexperiment“ in mehreren neunten und zehnten Klassen mussten sich Jenaer Schüler*innen nach der stalinistischen Methode von Kritik und Selbstkritik zur FDJ erklären. Die Schülerinnen und Schüler durften in diesem „Feldexperiment“ die dafür verwendeten Fragebögen nicht anonym ausfüllen, was mit der generellen Unterstellung begründet wurde, sie hätten bei anonymer Abfrage keine realen Meinungen niedergelegt, was die wissenschaftliche Methodik quasi auf den Kopf stellte. Das generelle Misstrauen gegenüber den Nachwachsenden stand demnach a priori und ersetzte Vertrauen und selbständiges Denken. Im Jahr 1965 gaben Kritiker zu bedenken, die Kinder würden mit derartigen Erziehungspraktiken zur Lüge erzogen.⁶⁴ Doch der Gutachter der Dissertation, Werner Dorst, lobte den Durchgriff.⁶⁵ Die Studie diene „unmittelbar der Erziehungspraxis“, da nach dem erwähnten „Feldexperiment“ „signifikante Verhaltensänderungen“ auf Schüler*innenseite eingetreten seien.

Der Mentor selbst trennte somit nicht Beobachtung und Intervention, plädierte aber für die Geheimhaltung der Studie.⁶⁶ Keines der Gutachten monierte

⁶² Vgl. Kaffenberger 1972, S. 161f. (unv.).

⁶³ Vgl. Fiedler 1967 (unv.). Peter Fiedler (geb.1936), 1951-1955 Abitur ABF Halle, 1954 Kandidat SED, 1955-1960 Studium FSU Lehrer Deutsch/Geschichte, 1960-1964 1. Sekretär FDJ-HSGL FSU, 1965-1967 wiss. Aspirant FSU/Pädagogik, 1966-1972 UPL-Sekretär FSU, später Stellvertretender Minister für das Hoch- und Fachschulwesen. Vgl. ThStA Rud BPA SED Gera UPL Jena 849, Bl. 20: Kurzbiographie (1966); Lölke 1984 (unv.).

⁶⁴ Vgl. Ohse 2003, S. 238. Die Kritik kam von prominenter Stelle, vom Staatssekretär für Kichenfragen.

⁶⁵ Vgl. ThStA Rud BPA SED, UPL Jena 0289, Bl. 29, Fragebogen.

⁶⁶ Vgl. UAJ, Bestand M Nr. 619/17, Bl. 133-136, Erstgutachten von Dorst. In seinen Thesen beschrieb Fiedler seine Erkenntnismethoden (ebd. Bl. 141 und 147 f.): „Einstellungsbildung durch die Tätigkeit der FDJ-Gruppen in 9. und 10. Klassen [...] Meßpunkte: Lern- und Arbeitsleistung, Bereitschaft zur FDJ-Funktion, Verhältnis Erwartung/Bereitschaft, Verhältnis zur FDJ (Plakat), Verhältnis zur FDJ (Aufsatz), Verhältnis zur FDJ (produktiv oder rezeptiv), Einstellungsskala, Einschätzung eigener Mitarbeit, Sozialprestige, Beurteilung durch Mitschüler, Einschätzung durch Lehrer [...], Aktivitäten mit der Versuchsklasse: 1. monatliche Mitgliedervollversammlung als Kristallisationspunkt, 2. marxistische Zirkel zur Festigung des Aktivs, 3. ständige Analyse der Lerneinstellung und -ergebnisse, gesellschaftlich wertvolle, kollektive Arbeitsleistungen, vielseitige Tätigkeit auf kulturellem und sportlichem

die Vermischung von Beobachtung und Intervention im Experiment. Durch die Geheimhaltung entzog sich die Arbeit dem Diskurs, was kein Einzelfall blieb und als weiteres wissenschaftsfremdes Element in den Normenkatalog der neuen Wissenschaft einzog.

Theorie und Praxis zu verbinden, hieß nun nicht nur, den geistigen und habituellen Marschtritt der Schüler*innen zu messen, sondern auch Abweichungen und selbst gelinde Anzeichen von Individualität zu bestrafen. Wenn auch die Jenaer Arbeitsgruppe in den örtlichen Schulen mit darüber hinausgehenden Forderungen zunächst kaum gehört wurde,⁶⁷ fand sie beim FDJ-Zentralrat Resonanz.⁶⁸

Damit deutet sich ein Netzwerk an, das eine scheinbar stabile Realität schuf, die jedoch auf Misstrauen und Geheimhaltung beruhte. Das Thema der „Einstellungserziehung“ aktualisierte sich unter den Etiketten von Didaktik und soziologischer Forschung bis zum Ende der DDR, wie aus einer langen Liste weiterer Arbeiten hervorgeht.⁶⁹ Damit hatte sich in der Erziehungswissenschaft eine Themen- und Methodenverfestigung eingestellt, die bis zum Jahr 1989 herrschte.⁷⁰

4 Erziehungswissenschaften in der Post-War-Gesellschaft

Zusammenfassend zeigt sich, dass die „Einstellungserziehung“ die Ausgrenzung von Themen und Personen als wissenschaftliches Prinzip etablierte, was den Gedanken einer fragenden, prinzipiell offenen Forschung konterkarierte. Die Bürokratie hielt die im Forschungskreis entstehenden Studien zum Teil jahrzehntelang geheim, womit sie dem Diskurs und damit einer der wichtigsten Wissenschaftsbedingungen entzogen waren. Zugleich gingen sie jedoch in pädagogische Handlungsanweisungen ein. Die Argumente leiteten sich von Feindbildern ab, die an die der Staatssicherheit anschlossen. Sie rekurrierten auf das Feindbild der „politisch-ideologischen Diversion“, die insbesondere unter der Jugend befürchtet wurde. Tatsächlich handelte es sich um einen Zuschreibungsprozess, der mit der Realisation des „sozialistischen Menschen“ argumentierte. So entwickelten sich Feindbildräume, welche die sachliche Grundlage der Wissenschaft zugunsten bürokratisch-ideologisierender Routinen einhegten. Diese waren durch ihren zentralen Bezug zum Objekt „Jugend“ verbunden. Untersucht man die Übersetzung des Begriffs

Gebiet.“

⁶⁷ Vgl. UAJ, Bestand M Nr. 619/17, Bl. 151.

⁶⁸ Vgl. Kaffenberger 1972, S. 260 (unv.).

⁶⁹ Lenski 2017, S. 97-102.

⁷⁰ Vgl. zur Wissenserzeugungsforschung Tenorth 2016, S. 502-512. Vielen Dank an Gert Geißler für den Hinweis.

„Erziehung“, wird dessen ent-individualisierende Funktion wie auch die Förderung ideologischer und militarisierter Denkmuster deutlich.

Langfristig setzten sich an der Universität Konventionen durch, die ideologischen und methodischen Dogmatismus mit Wissenschaft gleichsetzten, quantitative Symbole an die Stelle qualitativen Denkens setzten sowie Unkonventionalität und Selbstständigkeit als unwissenschaftlich stigmatisierten. Damit wandelten sich die anfangs mobilisierenden Prozesse von Ideologisierung und Bürokratisierung im Verbund mit der Geheimhaltung zu einem sich stereotyp wiederholenden Muster, das die für die Erkenntnis notwendige Reflexion blockierte.

Die Erfahrungen des Nationalsozialismus galten dank der überlegenen marxistisch-leninistischen Weltanschauung zwar als revidiert. Doch die Praktiken und Praxen zeigen den zweifelhaften Reflexionsgrad des historischen Erbes, wie die biografischen Beispiele von Georg Mende, Werner Dorst und Helmut Korch sowie die von ihnen geförderte Forschung zeigen. Letztere erstreckte sich mit dem Anspruch auf die Jenaer Schulen und Fachschulen, messbare Bewusstseins- und Verhaltensänderungen zu erzielen, was der Verdrängung der Wissenschaftskriterien gleichkam. Als wichtiger Faktor der insgeheimen Transformation von Wissenschaftsverständnis, Wissensbeständen und Aushandlungsweisen zeigt sich die Geheimhaltung, die sowohl den öffentlichen wissenschaftlichen Diskurs durchkreuzte als sich auch auf die Positionen der Personen im Kommunikationsraum auswirkte. Die Architektur des Raums war zunehmend nicht von horizontalen Diskurskreisen bestimmt, sondern von vertikalen Flüster- und Schweigewänden durchkreuzt.

Betrachtet man abschließend die vorn erörterte „Einstellungserziehung“, zeichnet sich für die 1980er Jahre der Trend ab, die Ideologisierung militärisch zu spezialisieren, indem die Studienfächer auf ihre militärische Indienstnahme im Sinne der sozialistischen Weltordnung interpretiert wurden. Die im Sample betrachteten Erziehungswissenschaftler, die im „Jenaer Forschungskreis“ zu Fragen der „Einstellungserziehung“ forschten, erarbeiteten Handlungsanleitungen für Schulen, politische Bildung und Jugendhilfe. Da als Grundlage die Abwertung und Ausgrenzung derjenigen diente, die abweichende Meinungen oder divergierende kulturelle Muster vertraten, wirken diese Praktiken bis heute nach, wenn auch die Neuordnung der Jenaer Erziehungswissenschaft nach 1989 diese Kontinuität zu brechen scheint.⁷¹

⁷¹ Die wichtigste Berufsgruppe, welche die beschriebenen Einstellungs- und Handlungsmuster weiterhin vertrat, waren die Lehrerinnen und Lehrer, die in der DDR auf die Realisierung der „allseitig entwickelten sozialistischen Persönlichkeit“ konditioniert worden waren und im Aufarbeitungsdiskurs kaum einen Ort für eine Umorientierung fanden, die ihr geliebtes Leben integrierte.

Quellen und Literatur

Ungedruckte Quellen

Beauftragter für die Unterlagen der Staatssicherheit der DDR

BStU, MfS IM „Ebert“ Reg.-Nr. XV 3928/63, AIM 2768/72.

BStU, MfS, BV Gera, AKG-VSH 1973.

BStU, MfS, HA IX/11, AK 1396/81.

BStU, MfS, HV A 4601/60.

Thüringisches Staatsarchiv Rudolstadt

ThStA Rud BPA Gera, UPL Jena 288.

ThStA Rud BPA Gera, UPL Jena 289.

ThStA Rud BPA Gera, UPL Jena 849.

Universitätsarchiv Jena

UAJ, BC 588.

UAJ, Bestand M 619/17.

UAJ, Bestand M 656/6.

UAJ, Fiedler 1967: Peter Fiedler, Erziehung zur gesellschaftlichen Verantwortung im Jugendverband. Pädagogische Probleme bei der Herausbildung gesellschaftlich wertvoller moralischer Einstellungen bei FDJ-Mitgliedern und Möglichkeiten des Nachweises von Einstellungsveränderungen im pädagogischen Prozeß, Teile 1 und 2, Diss. phil. FSU Jena [nicht für den Austausch].

UAJ, Kaffenberger 1972: Hermann Kaffenberger, Methodologische Probleme sozialistischer Erziehungsforschung bei besonderer Berücksichtigung der Beziehungen von Theorie und Praxis und des Erziehungsexperiments unter »natürlichen Bedingungen, dargestellt an der Entwicklung, den Ergebnissen und den Erfahrungen der Forschungsgemeinschaft der Sektion Erziehungswissenschaft, Diss. [A] päd. Jena.

UAJ, Kantel 1988: Lutz Kantel, Zur Grundlegung marxistisch-leninistischer Gesellschaftswissenschaften in der DDR. Wege und Formen der Friedrich-Schiller-Universität (1945-1951), Diss. phil. [B] Jena.

UAJ, Lölke 1984: Jörg Lölke, Die Verwirklichung der hochschulpolitischen Beschlüsse der SED in der Ausbildung und kommunistischen Erziehung der Studenten an der Friedrich-Schiller-Universität Jena 1971 bis 1980 (unter besonderer Berücksichtigung der Jahre 1971 bis 1976), Diss. [A] phil. FSU Jena.

Literatur

Bair, Jeannette (2011): Nationalsozialismus als Gegenstand bildungshistorischer Forschung. Ein Überblick über Neuanfänge, Kontinuitäten, Brüche und ihre disziplinäre Rezeption., In Horn, Klaus-Peter/Link, Jörg-W. (Hg.): Erziehungsverhältnisse im Nationalsozialismus. Totaler Anspruch und Erziehungswirklichkeit. Bad Heilbrunn, S. 13-26.

- Bauerkämper, Arnd (2016): Verflechtung in der Abgrenzung. Ein Paradox als Perspektive der historischen DDR-Forschung: In Mählert, Ulrich (Hg.) (2016): Die DDR als Chance. Neue Perspektiven auf ein altes Thema. Berlin, S. 79-87.
- Bauerkämper, Arnd (2017) in http://docupedia.de/zg/Bauerkaemper_neue_mensch_v1_de_2017, letzter Zugriff 1.1.2018.
- Berg, Gunnar (1995): Die Hochschule als Instrument der ideologischen Erziehung. In Deutscher Bundestag (Hg.): Materialien der Enquete-Kommission „Aufarbeitung von Geschichte und Folgen der SED-Diktatur in Deutschland“ (12. Wahlperiode des Deutschen Bundestages) Band III/1. Baden-Baden, S. 205-210.
- Bergien, Rüdiger (2013): Das Schweigen der Kader. Ehemalige Nationalsozialisten im zentralen SED-Parteiapparat, eine Erkundung. In Kundrus, Birthe /Steinbacher, Sybille (Hg.): Kontinuitäten und Diskontinuitäten. Der Nationalsozialismus in der Geschichte des 20. Jahrhunderts. Göttingen, S. 134-153.
- Brock, Angela (2009): Producing the „Socialist Personality“? Socialisation, Education, and the Emergence of New Patterns of Behaviour. In Fulbrook, Mary (Hg.): Power and Society, New York/Oxford, S. 220-252.
- Dahms, Hans-Joachim (2007): Philosophie an der FSU 1945-1989. In Hoßfeld, Uwe u.a. (Hg.): Hochschule im Sozialismus, Köln u.a., S. 1568-1626.
- Dorst, Werner (1953): Die Erziehung der Persönlichkeit - eine große humanistische Aufgabe. In Pädagogik 8 (1953) 2, S. 81-98.
- Feller, Barbara/Wolfgang Feller (2001): Die Adolf-Hitler-Schulen. Pädagogische Provinz versus Ideologische Zuchtanstalt. Weinheim/München.
- Frei, Norbert (2008): NS-Zeit und Kriegserfahrungen als gemeinsamer Ausgangspunkt und als Steinbruch der beiden deutschen Gründungserzählungen. In Möller, Frank /Mählert, Ulrich (Hg.): Abgrenzung und Verflechtung. Das geteilte Deutschland in der zeithistorischen Debatte. Berlin, S. 15-28.
- Friedenthal-Haase, Martha (2007): Der Pädagoge Werner Dorst, seine Universitätskarriere und seine Auseinandersetzung mit der westdeutschen Pädagogik. In Hoßfeld, Uwe u.a. (Hg.): Hochschule im Sozialismus, Köln u.a., S. 2071-2105.
- Fulbrook, Mary (Hg.) (2009): Power and Society in the GDR 1961-1979. The “Normalisation of Rule”? New York/Oxford.
- Fulbrook, Mary (2006): The People’s State. East German Society from Hitler to Honecker. New Haven/London. Dt.: Dies. (2008): Ein ganz normales Leben. Alltag und Gesellschaft in der DDR. Darmstadt.
- Fulbrook, Mary (2016): Die fehlende Mitte. Die DDR als postnazistischer Staat. In Mählert, Ulrich (Hg.): Die DDR. Berlin, S. 71-97.
- Geißler, Gert (2010): Werner Dorst. In Müller-Enbergs, Helmut u.a. (Hg.) (5. Aufl. 2010), Wer war wer in der DDR? Ein Lexikon ostdeutscher Biographien, unter Mitarbeit von Olaf W. Reimann, Berlin, S. 251f.
- Gennep, Arnold van (1909): Les rites de passage. Paris.
- Großbölting, Thomas (2016): Weder Schmutzkind noch Prinzessin, oder: Warum die „alte“ DDR-Geschichte am Ende, aber die DDR nicht „ausgeforscht“ ist. In Mählert, Ulrich (Hg.): Die DDR, Berlin, S. 99-107.
- Henke, Klaus-Dietmar (2003): DDR-Forschung seit 1990. In Eppelmann, Rainer /Faulenbach, Bernd/Mählert, Ulrich (Hg.): Bilanz und Perspektiven der DDR-Forschung. Paderborn u.a., S. 371-376.
- Herbert, Ulrich (1996): Best. Biographische Studien über Radikalismus, Weltanschauung und Vernunft, 1903-1989. Bonn.

- Hoßfeld, Uwe/Kaiser, Tobias/Mestrup, Heinz (Hg.): Hochschule im Sozialismus. Studien zur Geschichte der Friedrich-Schiller-Universität Jena (1945-1990). 2 Bde. Köln/Weimar/Wien Jessen, Ralph (1999): Akademische Elite und kommunistische Diktatur. Die ostdeutsche Hochschullehrerschaft in der Ulbricht-Ära. Göttingen.
- Judt, Tony (2006): Geschichte Europas. Von 1945 bis zur Gegenwart. München.
- Kaelble, Hartmut u.a. (Hg.) (1994): Sozialgeschichte der DDR. Stuttgart.
- Kaiser, Tobias (2007): Karl Griewank (1900-1953) – ein deutscher Historiker im „Zeitalter der Extreme“. Stuttgart.
- Kantel, Lutz (1985): Auf dem Wege zu marxistisch-leninistischen Gesellschaftswissenschaften. Erfahrungen der Friedrich-Schiller-Universität Jena (1949 bis 1962/63). In Schmidt, Siegfried unter Mitw. von Leni Arnold: Forschungen zur Jenaer Universitätsgeschichte. Jena, S. 7-25.
- Kapferer, Norbert (1990): Das Feindbild der marxistisch-leninistischen Philosophie in der DDR 1945-1988. Darmstadt.
- Klare, Anke (2011): Nationalsozialistische Ausleseschule – „Stätten konzentrierter und auserlesener Menschenformung“. In Horn, Klaus-Peter /Link, Jörg-W. Link (Hg.): Erziehungsverhältnisse im Nationalsozialismus. Totaler Anspruch und Erziehungswirklichkeit. Bad Heilbrunn, S. 137-160.
- Klemperer, Victor (1999): So sitze ich denn zwischen allen Stühlen, Tagebücher 1950-1959, Berlin.
- Knigge, Volkhart (2016): „Das radikal Böse ist das, was nicht hätte passieren dürfen.“ Unannehmbare Geschichte begreifen. In APuZ 3-4/2016, S. 3-9.
- Kocka, Jürgen (2016), Grenzüberschreitung als Chance. Überlegungen zur Zukunft der DDR-Forschung. In Mählert, Ulrich (Hg.), Die DDR. Berlin, S. 131-137.
- König, Christian(2014): Flüchtlinge und Vertriebene in der DDR-Aufbaugeneration. Sozial- und biographiegeschichtliche Studien. Leipzig.
- Kowalczuk, Ilko-Sascha (Hg.) (1994): Paradigmen deutscher Geschichtswissenschaft. Ringvorlesung an der Humboldt-Universität zu Berlin. Mit Beiträgen von J. Kocka, O. G. Oexle, W. Schulze, H. Zwahr, H. Mommsen, H. G. Hockerts, H. Weber, H. Bausinger, K. Hausen, L. Niethammer, W. Küttler, B. Florath, R. Eckert, H. U. Wehler. Berlin.
- Leistner, Alexander (2016): Soziale Bewegungen. Entstehung und Stabilisierung am Beispiel der unabhängigen Friedensbewegung in der DDR, Konstanz.
- Lenski, Katharina /Reiner Merker (2006): Zwischen Diktat und Diskurs. Oppositionelle Handlungsräume in Gera in den 80er Jahren, Erfurt.
- Lenski, Katharina (2007): Propaganda als Waffe der „Sozialistischen Universität“? Disziplinierungen und Verhaftungen in der zweiten Hälfte der 50er Jahre am Beispiel des Eisenberger Kreises, des Physiker- und des Chemikerballs. In Hoßfeld, Uwe u.a. (Hg.): Hochschule im Sozialismus. Köln u.a., S. 212-238.
- Lenski, Katharina (2017): Geheime Kommunikationsräume? Die Staatssicherheit an der Friedrich-Schiller-Universität Jena. Frankfurt am Main/New York.
- Lutze, Johanna u.a. (2007): Tabelle 8: Prorektoren für den wissenschaftlichen Nachwuchs. In Hoßfeld, Uwe u.a. (Hg.), Hochschule im Sozialismus. Köln u.a. S. 2270.
- Müller-Enbergs, Helmut (2011): Hauptverwaltung A (HV A): Aufgaben, Strukturen, Quellen. Berlin.
- Neubert, Ehrhart (1997): Geschichte der Opposition in der DDR 1949-1989, Bonn.
- Neumann-Thein, Philipp (2014): Parteidisziplin und Eigenwilligkeit. Das Internationale Komitee Buchenwald-Dora und Kommandos. Göttingen.
- Niethammer, Lutz (1982): Entnazifizierung in Bayern. Säuberung und Rehabilitierung unter amerikanischer Besatzung. ²Frankfurt am Main.

- Niethammer, Lutz/Plato, Alexander von /Wierling, Dorothee (1991): Die volkseigene Erfahrung. Eine Archäologie des Lebens in der Industrieprovinz der DDR, 30 biographische Eröffnungen, Berlin.
- Niethammer, Lutz (1994): Erfahrungen und Strukturen. Prolegomena zu einer Geschichte der Gesellschaft der DDR. In Kaelble, Hartmut u.a.: Sozialgeschichte der DDR. Stuttgart, S. 95-115.
- Niethammer, Lutz/Engelmann, Roger (Hg.) (2014): Bühne der Dissidenz und Dramaturgie der Repression: ein Kulturkonflikt in der späten DDR. Göttingen.
- Ohse, Marc-Dietrich (2003): Jugend nach dem Mauerbau. Anpassung, Protest und Eigensinn (DDR 1961-1974). Berlin.
- Ploenus, Michael (2007): „...so wichtig wie das tägliche Brot“. Das Jenaer Institut für Marxismus-Leninismus 1945-1990. Köln/Weimar/Wien.
- Port, Andrew I. (2010): Die rätselhafte Stabilität der DDR. Berlin (zuerst ersch.: Ders. (2007): Conflict and Stability in the German Democratic Republic. Cambridge).
- Satjukow, Silke/Gries, Rainer (Hg.) (2004): Unsere Feinde. Konstruktionen des Anderen im Sozialismus. Leipzig.
- Schmidt, Siegfried in Verbindung mit Ludwig Elm und Günter Steiger (Hg.) (1983): Alma mater Jenensis. Geschichte der Universität Jena, Weimar u.a.
- Silomon, Anke (1999): „Schwerter zu Pflugscharen“ und die DDR. Die Friedensarbeit der evangelischen Kirchen in der DDR im Rahmen der Friedensdekaden 1980 bis 1982, Göttingen.
- Stone, Dan (2014): Goodbye to All That? The Story of Europe since 1945. Oxford.
- Studer, Brigitte /Haumann, Heiko (2006): Stalinistische Subjekte. Individuum und System in der Sowjetunion und der Komintern, 1929-1953, Zürich.
- Tenorth, Heinz-Elmar (1989): Erziehung und Erziehungswissenschaft 1930-1945. Über Kontroversen ihrer Analyse. In Zeitschrift für Pädagogik Jg. 35, S. 261-280.
- Tenorth, Heinz-Elmar (2016): Wissen, Pädagogisches Wissen, Erziehungswissenschaft, Wissenserzeugungsforschung. In Zeitschrift für Pädagogik Jg. 62, S. 502-512.
- Tomesch, Sebastian (2003): Prof. Dr. med. Walter Brednow (1896-1976). Leben und Werk, Diss. med. FSU. Jena.
- Troebst, Stefan (2016): Die DDR im balkanischen Spiegel. In Mählert, Ulrich (Hg.): Die DDR. 2016, S. 199-204.
- Turner, Victor W. (1969): The Ritual Process. Harmondsworth.
- Wierling, Dorothee (2002): Geboren im Jahr Eins. Der Jahrgang 1949 in der DDR, Versuch einer Kollektivbiographie. Berlin.
- Wierling, Dorothee (2009): How Do the 1929ers and the 1949ers Differ?. In Fulbrook, Mary (Hg.): Power and Society in the GDR 1961-1979. The “Normalisation of Rule”? New York/Oxford, S. 204-219.
- Wierling, Dorothee (2016), Die DDR als Fall-Geschichte. In Mählert, Ulrich (Hg.): Die DDR. Berlin, S. 205-213.
- Wildt, Michael (2003): Generation des Unbedingten. Das Führerkorps des Reichssicherheitshauptamtes. Hamburg.
- Wildt, Michael (2008): Die Epochenzäsur 1989/90 und die NS-Historiographie. In ZHF 5, S. 349-381.
- Wiwie, Marcel (2010): Das politische Schul- und Erziehungswesen im 3. Reich. Ein Überblick über nationalsozialistische Erziehungsorganisationen, Akademien und Ausleseschulen. Norderstedt.

Zimmermann, Susanne/Tomesch, Sebastian (2007): Der Vortrag von Walter Brednow „Der Kranke und seine Krankheit“ und seine Folgen. In Hoßfeld, Uwe u.a. (Hg.): Hochschule im Sozialismus, Köln u.a., S. 1339-1340.

Anschrift der Autorin

Dr. Katharina Lenski
Historisches Institut der FSU
Am Fürstengraben 13
07743 Jena
E-Mail: kat.lenski@uni-jena.de

Robert Troschitz

Der Markt hat immer recht – Die britische Hochschulpolitik der Thatcher und Major-Ära

1 Einleitung

Man stelle sich folgende fiktive Situation vor: Eine junge Studentin, die Anfang der 1960er Jahre eine britische Universität besucht, fände sich plötzlich im Jahr 2017 wieder. Egal wie sie diese Reise in die Zukunft bewältigt hätte, ob durch eine Zeitmaschine, einen langen Tiefschlaf oder einen Riss im Raum-Zeit-Kontinuum, die interessante Frage ist letztlich, mit welchen Veränderungen sie sich konfrontiert sähe. Abgesehen von allerlei technischen Neuentwicklungen, wie Computern und Smartphones, müsste sie zum Beispiel erfahren, dass sie nicht mehr zu den wenigen Privilegierten gehört, sondern dass nahezu jede Zweite heute ein Studium aufnimmt.¹ Viel schockierender wäre aber sicherlich die Erkenntnis, dass ihr Studium nicht mehr vom Staat finanziert wird und sie stattdessen Gebühren von bis über 9000 £ pro Jahr zu zahlen hat. Wenn sie eine Weile im Internet recherchierte, wäre sie sicherlich auch erstaunt, dass ihr Seiten wie ‚Unistats‘ oder ‚Which? University‘ für jeden Studiengang und jede Hochschule das Durchschnittseinkommen der Graduierten anzeigen, und wahrscheinlich wäre sie ebenso verwundert darüber, wie Universitäten und Studiengänge mit Zahlen bewertet und in Rangordnungen platziert werden. Tatsächlich existiert, wie sie nach kurzer Zeit feststellen würde, ein regelrechter Hype um derartige Rankings. Noch viel mehr verwirrt wäre sie jedoch darüber, wie grundlegend sich scheinbar das Verhältnis zwischen Hochschulen und Studierenden gewandelt hat. Aus einer Zeit kommend, in der sie als 19-Jährige rechtlich noch nicht volljährig war und in der die Studierenden nur wenig Mitspracherechte besaßen, könnte sie es kaum fassen, wie sehr sich heute alles um die Zufriedenheit der Studierenden dreht und dass auch diese wiederum in Rankings erfasst wird. Ange-

¹ Während 1962 nur 8,5 Prozent der 19-Jährigen für ein Vollzeitstudium eingeschrieben waren, liegt die Studienanfängerquote bis zum dreißigsten Lebensjahr heute bei fast 50 Prozent (vgl. Committee on Higher Education 1963, Table 4; Department for Education 2016, Table 1).

sichts dessen, wie die Hochschulen ihre Angebote auf Internetseiten und in Hochglanzbroschüren bewerben, beschliche sie das Gefühl, dass nicht mehr Studierende um einen Studienplatz konkurrierten, sondern vielmehr die Hochschulen um Studierende. Hochschulen, so würde die Zeitreisende leicht irritiert resümieren, verhalten sich nicht mehr wie Autoritäten. Sie sind zu Unternehmen in einem Markt geworden, für den Studierende vor allem zahlungskräftige Kunden sind.

Ob der zeitreisenden Studentin ihre neue Welt gefiele, soll an dieser Stelle offen bleiben. Entscheidend ist vielmehr die Feststellung, dass das britische Hochschulsystem in den letzten Jahrzehnten einen massiven Wandel durchlaufen hat. Insbesondere mit der Einführung von Studiengebühren im Jahr 1998 und deren sukzessiver Erhöhung wurde die Hochschullandschaft zunehmend in ein Marktsystem umgestaltet, in dem die Studierenden für ihr Studium bezahlen und mit ihren ‚Kaufentscheidungen‘ bestimmen, welche Hochschule und welcher Studiengang am Markt überleben und welche nicht. Diese ‚Vermarktlichung‘ des britischen Hochschulsystems steht im Fokus des folgenden Beitrags. Dabei ist es nicht das Ziel, diesen Prozess in seiner Gänze nachzuzeichnen. Vielmehr soll rückblickend speziell die Hochschulpolitik der Regierungen Thatcher (1979-90) und Major (1990-97) betrachtet werden, wobei der Schwerpunkt auf den 1980er und frühen 90er Jahren liegt. Dass in dieser Zeit ein tiefgreifender Umbruch stattfand, ist hinlänglich bekannt. So erlebten die Universitäten massive Mittelkürzungen,² die Forschungsfinanzierung wurde grundlegend umgestaltet, die Universitäten verloren an Autonomie und der Staat griff sehr viel stärker in die Gestaltung des Hochschulsektors ein. Diese Entwicklungen, insbesondere das sich verändernde Verhältnis zwischen Hochschulen und Regierung, wurden vielfach aufgearbeitet und sollen hier nicht noch einmal im Detail wiedergegeben werden.³ Stattdessen geht der Beitrag der Frage nach, inwiefern in diesen Jahren bereits die Vermarktlichung der Hochschulen vorangetrieben wurde, selbst wenn so einschneidende Veränderungen wie die Erhebung von Studiengebühren noch in der Zukunft lagen. Dabei sind nicht nur konkrete Reformen relevant, sondern ebenso die Diskursverschiebungen und ideologischen Neuorientierungen, die sich in Weißbüchern, Berichten und Reden zei-

² Die Kürzungen lagen im Durchschnitt bei 17 Prozent. Da das für die Mittelvergabe zuständige University Grants Committee die Einsparungen nicht auf alle Universitäten gleich umlegte, waren die Auswirkungen höchst unterschiedlich. Die Universität Salford musste zum Beispiel Kürzungen um 44 Prozent verkraften, wohingegen York mit nur zwei Prozent davonkam (vgl. Stewart 1989, S. 226).

³ Siehe dazu vor allem Salter/Tapper 1994; Kogan/Hanney 2000; Tapper 2007 und Shattock 2012.

gen und die die Weichen für die Hochschulpolitik nachfolgender Regierungen stellten.

Da die Umgestaltung des Hochschulsystems nach Marktprinzipien kein Selbstzweck war, werden im Folgenden zuerst die übergeordneten Bildungsziele der Thatcher- und Major-Regierungen genauer beleuchtet. Im Anschluss daran wird dargelegt, was ein als Markt organisiertes Hochschulsystem auszeichnet, und untersucht, welche Schritte und Vorarbeiten in dieser Richtung in den 1980er und frühen 90er Jahren geleistet wurden, wobei der Fokus auf der Rolle von Studiengebühren, der ‚Qualitätsdebatte‘ und der Forderung, Studierende als ‚Kunden‘ zu betrachten, liegt. Im letzten Schritt wird die Vermarktlichung in Beziehung zu den zuvor analysierten Bildungszielen gesetzt und das Problem erörtert, ob und wie ein Markt als Steuersystem zum Erreichen bestimmter Bildungsziele beitragen kann. Die 1980er Jahren nehmen auch hier eine Schlüsselposition ein, da in dieser Zeit Lösungsansätze für dieses Problem entstanden, die die weitere Vermarktlichung des Hochschulsektors entschieden vorantrieben.

2 Bildung für den Arbeitsmarkt

Einen der zentralen Streitpunkte in der Debatte um die Ziele und Aufgaben der Hochschulen bildete und bildet immer noch die Frage, ob die Hochschulen und vor allem die Universitäten ‚Dienstleister‘ seien oder aber eine kritische Funktion innerhalb der Gesellschaft innehätten. Während die Regierungen vor allem ab der Nachkriegszeit oft zu ersterem tendierten, betonten Akademiker wie Walter Moberly und F. R. Leavis die Wichtigkeit einer kulturellen und kritischen Bildung.⁴ Als die bis dato umfassendste Untersuchung der britischen Hochschulen unternahm der Robbins Report (1963) den Versuch, diesen unterschiedlichen Ansprüchen gerecht zu werden und definierte vier Aufgaben für die Hochschulen, die zu festen Referenzpunkten innerhalb der Debatte wurden. Aufgabe der Hochschulen war demnach die fachliche Ausbildung für den Arbeitsmarkt, die allgemeine intellektuelle Bildung, die Forschung und ‚Suche nach Wahrheit‘ sowie die Vermittlung gemeinsamer kultureller und gesellschaftlicher Werte.⁵

Auch 20 Jahre nach Erscheinen des Robbins Report verteidigten das University Grants Committee (UGC) als Vertreter der Universitäten und das National Advisory Board for Local Authority Higher Education (NAB), das die Polytechnics und Colleges vertrat, diese vier Ziele gegenüber dem Bildungs-

⁴ Vgl. Silver 2003, Kapitel 3 bis 8; Anderson 2006, S. 131ff.; Troschitz 2017, S. 38ff.

⁵ Vgl. Committee on Higher Education 1963, § 25ff.

ministerium.⁶ Dieses sprach zu dieser Zeit allerdings bereits eine andere Sprache und erklärte: „The Government believes that it is vital for our higher education to contribute more effectively to the improvement of the performance of the economy.“⁷ Obwohl man versicherte, dass dies weder eine Abwertung der Geisteswissenschaften bedeute, noch, dass höhere Bildung keinen kulturellen Gewinn mit sich bringe, ließ man keinen Zweifel daran, wo der Schwerpunkt in Zukunft liegen sollte: auf der Steigerung der Wirtschaftskraft und der Produktion qualifizierter Arbeitskräfte.⁸

In gewisser Weise war diese Forderung nicht neu. Bereits vor den 1980er Jahren und spätestens seit der frühen Nachkriegszeit hatten unterschiedliche Regierungen immer wieder die wirtschaftliche Relevanz höherer Bildung und den Bedarf an Arbeitskräften betont.⁹ Während der Fokus zu dieser Zeit jedoch auf bestimmten Studiengängen und Hochschultypen lag, war für die Regierung Thatcher die ökonomische Zielstellung nicht eine neben anderen, wie beispielsweise im Robbins Report, und auch nicht auf bestimmte Fächer oder Hochschulen beschränkt. Dies wurde nirgendwo deutlicher als im Weißbuch ‚Higher Education: Meeting the Challenge‘ (1987):

„[A]bove all there is an urgent need, in the interests of the nation as a whole, and therefore of universities, polytechnics and colleges themselves, for higher education to take increasing account of the economic requirements of the country. Meeting the needs of the economy is not the sole purpose of higher education nor can higher education alone achieve what is needed. But this aim, with its implications for the scale and quality of higher education, must be vigorously pursued.“¹⁰

Wie die Regierung Thatcher unmissverständlich zum Ausdruck brachte, standen Wirtschaftsfragen und die Bedürfnisse des Arbeitsmarktes an erster Stelle ihrer Hochschulpolitik. Die Aufgabe der Hochschulen war weder die Wissensgenerierung und der Erkenntnisgewinn um ihrer selbst willen, noch sollten sie das kritische Gewissen der Gesellschaft bilden. Allein ihre wirtschaftliche Verwertbarkeit war von Interesse.

⁶ Vgl. UGC 1984, § 1. Zugleich betonten UGC und NAB die gestiegene Notwendigkeit lebenslangen Lernens und fügten diesen Bereich als fünfte Aufgabe hinzu (vgl. ebd., § 6).

⁷ DES 1985, § 1.2.

⁸ Vgl. ebd., § 2.1; vgl. ebenso Kühn 2002, S. 109ff.

⁹ So argumentierten der Percy Report (1945) und der Barlow Report (1946) für die Expansion naturwissenschaftlicher und technischer Fächer, um die Wirtschaftskraft der Nation zu stärken (vgl. Ministry of Education 1945, § 2; Scientific Manpower 1946, § 2f.). Ebenso waren wirtschaftliche Interessen für die Gründung der Colleges of Advanced Technology in den 1950er und der Polytechnics in den 1960er Jahren relevant (vgl. Ministry of Education 1956, § 159; Crosland 1974, S. 204).

¹⁰ DES 1987, § 1.4f.

Diese stark wirtschaftsorientierte Sicht schlug sich auch in der Debatte um die Hochschulexpansion nieder. Zwar war bereits in der Vergangenheit immer wieder darauf hingewiesen worden, dass die Zahl der Studierenden steigen müsse, um die Wirtschaftskraft des Landes zu steigern. Maßgeblich für die Expansion seit Ende des Zweiten Weltkrieges war jedoch die steigende Zahl derer, die die Voraussetzungen für ein Studium erfüllten. Entsprechend argumentierte der Robbins Report von 1963 ganz im Sinne des Wohlfahrtsstaates und dem Streben nach Chancengleichheit, dass all jenen, die sich durch ihre Fähigkeiten und Leistungen für ein Studium qualifiziert hatten, der Zugang zu den Hochschulen gewährt werden müsse.¹¹

Diesem Grundsatz folgend wuchs die Zahl der Studierenden in den nächsten Jahren weiter an. Ende der 1970er Jahre begann sich jedoch angesichts sinkender Geburtenzahlen ein beträchtlicher Rückgang der Studierendenzahlen ab 1990 abzuzeichnen.¹² Nachdem diese Erkenntnis anfangs zu einer eher pessimistischen Haltung geführt hatte, versuchte das Bildungsministerium ab Mitte der 1980er Jahre aktiv, den Einbruch der Studierendenzahlen so gering wie möglich zu halten.¹³ Dies sollte erreicht werden, indem sich die Anzahl der für ein Studium Qualifizierten vergrößerte und innerhalb dieser Gruppe zugleich der Anteil derer, die ein Studium aufnahmen, wobei in beiden Fällen besonders mit einer Steigerung des Frauenanteils gerechnet wurde.¹⁴ Zudem sollten die Hochschulen neben den traditionellen Qualifikationen in Form von A-Levels ebenso berufliche Qualifikationen und in Vorbereitungskursen erlangte Abschlüsse anerkennen.¹⁵

Diese Politik, die zwar ebenso wie der Robbins Report eine Erhöhung der Studienanfängerquote anstrebte, stand unter vollends anderen Vorzeichen und war weniger durch die Ideale des Wohlfahrtsstaates als vielmehr durch die Belange der Wirtschaft geprägt. Entsprechend argumentierte das Weißbuch von 1987, dass es aufgrund der demographischen Entwicklung nicht mehr möglich sei, die Nachfrage von Seite der Studierenden ins Zentrum zu

¹¹ Der Robbins Report formulierte dies wie folgt: „courses of higher education should be available for all those who are qualified by ability and attainment to pursue them and who wish to do so.“ (Committee on Higher Education 1963, § 31) Dabei stellte der Robbins Report allerdings nicht infrage, dass die Hochschulen weiter ihre eigenen Zugangsvoraussetzungen bestimmten (vgl. Tapper 2005, S. 201).

¹² Die Studienanfängerquote der 18-Jährigen war in den 1960er Jahren rapide gestiegen, lag aber seit Anfang der 1970er Jahre relativ konstant bei 14 Prozent. Das Bildungsministerium errechnete daraufhin unterschiedliche Szenarien, die jedoch selbst bei einem Anstieg der Quote auf 22 Prozent bis 1994 eine Verringerung der Studierendenzahlen ab 1990 vorausagten (vgl. DES 1978, § 5).

¹³ Vgl. DES 1987, § 2.4ff.

¹⁴ Vgl. ebd.

¹⁵ Vgl. ebd., § 2.16.

stellen. Vielmehr müsse der Bedarf an qualifizierten Arbeitskräften die weitere Entwicklung vorgeben.¹⁶ Dies heißt nicht, dass Idealen wie Chancengleichheit und sozialer Gerechtigkeit aktiv entgegengewirkt wurde, aber sie bildeten auch keine Schwerpunkte mehr im politischen Diskurs und in der Debatte um die Expansion der Hochschulen. Stattdessen dominierten wirtschaftliche Interessen.

Die zentrale Frage, die sich damit für die Regierung stellte, war, wie die als wirtschaftlich notwendig erachtete Expansion der Hochschulen kostengünstig umgesetzt werden konnte. Für den damaligen Bildungsminister Kenneth Baker lagen zwei Optionen auf der Hand:

„As to what sort of structural changes there will be, we may be approaching a fundamental choice between two different patterns of evolution. One route towards mass higher education could be through an increasingly state funded and therefore state organised 'system' of higher education. If this is the path we follow, the difficulty which the institutions of higher education will face is that any expansion of provision will be expected to take place without substantially increasing the burden of public expenditure and taxation, and in the absence of mechanisms for engaging private funding. The other route would see the movement towards mass higher education accompanied by greater institutional differentiation and diversification in a market-led and multi-funded setting.“¹⁷

Der Weg, für den Baker letztlich eintrat und der die Hochschulpolitik in weiten Teilen bis heute prägt, war der zweite: die Einführung von Marktstrukturen.

3 Die Vermarktlichung der Hochschulen

Um zu analysieren, inwiefern in den 1980er und frühen 90er Jahren eine Vermarktlichung der Hochschulen stattgefunden hat oder vorbereitet wurde, ist es notwendig, zuvor zu definieren, was ein nach Marktprinzipien organisiertes Hochschulsystem auszeichnet. Roger Brown zufolge ist dieses durch sechs Eigenschaften gekennzeichnet:

- **Institutioneller Status:** Die Hochschulen besitzen eine hohe Autonomie. Sie können Gebühren, Studiengänge, die Zahl der Studierenden, Zugangsvoraussetzungen und dergleichen selbst festlegen.
- **Wettbewerb:** Es existiert ein Wettbewerb zwischen Hochschulen mit niedrigen Barrieren für neue Wettbewerber. Studierende haben die Aus-

¹⁶ Vgl. ebd., § 2.10.

¹⁷ Baker 1989, S. 6f.

wahl aus einem breiten Studienangebot. Die Hochschulfinanzierung ist an die Zahl der Einschreibungen gekoppelt.

- Preis: Studiengebühren sind variabel und werden von den Hochschulen festgelegt. Sie decken die Kosten der Lehre komplett oder zumindest größtenteils ab und werden von den Studierenden selbst getragen.
- Information: Auf der Grundlage von Informationen zu Preis, Qualität und Verfügbarkeit treffen die Studierenden eine rationale Wahl von Studiengang und Hochschule.
- Regulierung: Der Staat fördert den Wettbewerb zwischen den Hochschulen und schützt gleichzeitig die Verbraucher (die Studierenden).
- Qualität: Der Markt und damit die Nachfrage bestimmen, was als Qualität zählt.¹⁸

Solch ein idealtypischer Markt existierte weder in den 1980er Jahren noch heute.¹⁹ Dennoch kam es in Großbritannien, insbesondere in England, ohne Frage zu einer Vermarktlichung.²⁰ So wird die Lehre heute zu einem Großteil aus Studiengebühren finanziert, die Hochschulen legen diese Gebühren innerhalb bestimmter Rahmen selbst fest, es besteht Wettbewerb zwischen den Hochschulen, und in den letzten Jahren ist der Markt immer mehr für private, profitorientierte Anbieter geöffnet worden.

Zwei wichtige Schritte in Richtung ‚Markt‘, die hier nicht genauer diskutiert, aber dennoch benannt werden sollen, waren die Einführung der Research Assessment Exercise (RAE) im Jahr 1986, welche die Forschungsfinanzierung kompetitiver gestaltete,²¹ sowie der Jarratt Report von 1985. In Auftrag ge-

¹⁸ Vgl. Brown 2011, S. 16f.

¹⁹ Nach wie vor finanziert der Staat teilweise einige Fächer und steuert damit dem Markt entgegen. Außerdem ist weder die Gebührenhöhe völlig frei wählbar, noch ist es allein die Nachfrage, die bestimmt, was Qualität ist, da auch hier der Staat mit Instrumentarien wie dem Teaching Excellence Framework eingreift.

²⁰ Aufgrund der Kompetenzübertragung im Bereich Bildung auf die Regionalparlamente in Wales, Schottland und Nordirland gestaltet sich die Höhe der Studiengebühren und etwaiger staatlicher Zuschüsse heutzutage höchst unterschiedlich, wobei in England die höchsten Gebühren zu zahlen sind.

²¹ Anstelle der bis dato üblichen Pauschalzuweisung wurde ab 1986 die Finanzierung von Lehre und Forschung getrennt und letztere zunehmend selektiv gestaltet (vgl. Brown/Carasso 2013, S. 41). Eine solche Selektion in der Forschungsfinanzierung war bereits in den 1960er Jahren von verschiedenen Seiten gefordert worden und durch die Forschungsräte auch zum Teil gegeben (vgl. Kogan/Hanney 2000, S. 93; Tapper 2007, S. 188). Obwohl die an die RAE-Resultate geknüpften Mittel anfangs nur knapp über 40 Prozent des Forschungsbudgets und somit nur 14 Prozent der gesamten durch das UGC vergebenen Mittel ausmachten (vgl. Brown/Carasso 2013, S. 47), war die RAE, die die Forschungsqualität einzelner Institute und Universitäten begutachtete, ein Meilenstein, da sie das Prinzip der qualitätsbezogenen, selektiven Forschungsfinanzierung etablierte.

geben vom Committee of Vice-Chancellors and Principals (CVCP) und damit von Repräsentanten der Universitäten und nicht der Regierung, evaluierte der Jarratt Report die Effizienz und Managementstrukturen der Universitäten und kam unter anderem zu dem Schluss, dass die traditionellen akademischen Entscheidungsstrukturen aufzubrechen und mit professionellem Management zu ersetzen seien und dass die Universitäten klar ihre Ziele definieren und anhand von Leistungsindikatoren ihre Effizienz nachweisen müssten.²² Im Rückblick sind jedoch weniger die konkreten Reformvorschläge relevant, als vielmehr die Perspektive des Berichts und die daraus resultierende Sprache. Aus Sicht des Jarratt Report waren Universitäten weniger Institutionen des Lehrens, Lernens und Forschens, sondern vor allem ‚Unternehmen‘, die sich in einem ‚Markt‘ zu behaupten hatten.

3.1 Studiengebühren und Wettbewerb

Der obigen Definition von Brown zufolge ist ein zentrales Merkmal eines Marktsystems, dass die Hochschullehre überwiegend aus Studiengebühren finanziert wird und die Hochschulen deshalb im Wettbewerb um Studierende stehen. Faktisch war dies in den 1980er Jahren nicht der Fall. Die Studierenden mussten erst ab 1998 Gebühren zahlen und erst später wurden diese derart erhöht, dass sie einen erheblichen Teil der Hochschulfinanzierung ausmachten. Allerdings wurden in den 1980er Jahren entscheidende Vorarbeiten in diese Richtung geleistet.

Bereits kurz nach Amtsantritt entschloss sich die Regierung Thatcher, die Zuschüsse für ‚overseas students‘, d.h. für Studierende, die nicht aus der Europäischen Gemeinschaft stammten, komplett zu streichen. Zum ersten Mal seit Anfang der 1960er Jahre mussten Studierende somit die Kosten ihres Studiums komplett selbst tragen. Für ein grundständiges Universitätsstudium betragen diese anstelle von zuvor 940 £ nun 2000 £ (Geisteswissenschaften) beziehungsweise 3000 £ (Naturwissenschaften) oder gar 5000 £ (Medizin) jährlich, wobei sich die Beträge in den Folgejahren weiter erhöhten.²³ Auch wenn die Streichung der Zuschüsse für die ‚overseas students‘ nur einen kleinen Teil der Studierenden betraf, so ist sie dennoch von zentraler Bedeutung, denn in gewisser Weise stellt sie rückblickend eine Art Probelauf für die Einführung flächendeckender Studiengebühren und die gebührenfinanzierte Hochschullehre dar.

²² Vgl. CVCP 1985, § 3.30ff; Deem/Hillyard/Reed 2007, S. 61.

²³ Vgl. Williams 1987, S. 111. Da es sich bei diesen Gebühren nur um Empfehlungen des UGC und des Council of Local Education Authorities handelte, entstand hier ein relativ freier Markt, wengleich die Hochschulen den Empfehlungen weitestgehend folgten (vgl. DES 1985, § 3.14; Williams 1987, S. 112).

In den 1980er Jahren blieben die meisten Studierenden von derartigen Entwicklungen allerdings noch verschont. 1988 entschied sich die Regierung zwar dafür, einen Teil der Unterhaltskosten der Studierenden nicht länger durch Stipendien, sondern durch Darlehen zu finanzieren,²⁴ womit man sich allmählich vom wohlfahrtstaatlichen Grundsatz, dass es Aufgabe des Staates sei, für die Finanzierung eines Studiums aufzukommen, abwandte;²⁵ die Studiengebühren wurden allerdings nach wie vor vom Staat beglichen.²⁶

Jedoch gab es auch in der Gebührenpolitik grundlegende Veränderungen. Hatte man Anfang der 1980er die Studiengebühren für einheimische und Studierende aus der Europäischen Gemeinschaft noch gesenkt, um die Hochschulen nicht zu ermutigen, über ihre Zielvereinbarungen hinaus Studierende aufzunehmen,²⁷ änderte man Ende der 1980er den Kurs und hob die Gebühren für das Studienjahr 1990/91 von 607 £ auf 1675 £ an.²⁸ Dies hatte keine finanziellen Konsequenzen für die Studierenden, doch für die Hochschulen hieß es, dass die Gebühren einen größeren Anteil ihrer Einnahmen ausmachten, da gleichzeitig deren Grundzuweisung verringert wurde. Dem damaligen Bildungsminister Kenneth Baker zufolge sollte diese Verlagerung der Hochschulfinanzierung den ‚Kräften des Marktes‘ mehr Gewicht verleihen, da das Einkommen der Hochschulen nun mehr davon abhinge, wie viele Studierende sie gewinnen könnten.²⁹ Auch wenn die Gebühren wenige Jahre später vorerst wieder gesenkt wurden, um die Kosten der weiteren Hochschulexpansion zu reduzieren,³⁰ fasste die Idee Fuß, dass eine stärkere Gebührenabhängigkeit der Hochschulen zu mehr Wettbewerb führen würde, womit der spätere Trend hin zu einer rein gebührenfinanzierten Hochschullehre angelegt war.

Die Förderung des Wettbewerbs zwischen den Hochschulen war auch eines der Motive für die Beendigung der ‚binary policy‘, welche die britische Hochschullandschaft seit über zwanzig Jahren geprägt hatte.³¹ 1988 wurden

²⁴ Bedarfsabhängige Unterhaltstipendien waren 1962 eingeführt worden. Ab 1990 wurden diese durch Darlehen ergänzt, wobei nur letztere in Zukunft angehoben werden sollten, so dass auf lange Sicht die Unterhaltskosten jeweils zur Hälfte über Darlehen und Stipendium abgedeckt würden (vgl. DES 1988, § 1.3).

²⁵ Vgl. King/Nash 2001, S. 186.

²⁶ Dem Anderson Report von 1960 folgend übernahm der Staat ab 1962 einen Großteil der Studiengebühren. Während dies zu Beginn teilweise noch von der Höhe des elterlichen Einkommens abhing, wurden ab 1977 die Gebühren für alle Studierenden übernommen (vgl. Hillman 2013, S. 254ff.).

²⁷ Die Gebühren verringerten sich von 900 £ für das Studienjahr 1981/82 auf 480 £ für das Studienjahr 1982/83 (vgl. Shattock 2012, S. 160).

²⁸ Vgl. DES 1991, Annex 1, S. 3.

²⁹ Vgl. Pritchard 1994, S. 256.

³⁰ Vgl. ebd.

³¹ Mitte der 1960er Jahre waren unter Bildungsminister Anthony Crosland dreißig Polytech-

die Polytechnics und einige Colleges der Kontrolle der lokalen Bildungsbehörden entzogen und unter ihren eigenen Polytechnics and Colleges Funding Council (PCFC) gestellt. Der Further and Higher Education Act von 1992 gestand den Polytechnics schließlich Universitätsstatus zu und vereinte PCFC und den Universities Funding Councils, der 1988 das UGC abgelöst hatte, unter gemeinsamen, landeseigenen Higher Education Funding Councils.³² Abgesehen davon, dass die Universitäten damit unter stärkere staatliche Kontrolle kamen, sollten diese Reformen zugleich Wettbewerbshindernisse abbauen.³³ Dem Bildungsministerium zufolge bedeutete die Vereinigung der bis dato getrennten Hochschulbereiche, dass nun alle Hochschulen auf der gleichen Basis um Studierende und Gelder konkurrieren würden.³⁴ Das Ziel war hierbei vor allem die Minimierung der Kosten, die die weitere Expansion mit sich bringen würde. Getreu dem Motto, dass Wettbewerb die Preise drückt, argumentierte die Regierung: „the real key to achieving cost effective expansion lies in greater competition for funds and students.“³⁵ In den 1980er und 90er Jahren etablierte sich somit im hochschulpolitischen Diskurs zumindest auf Seiten der Regierung der Gedanke, dass sich durch ein Marktsystem, in dem Hochschulen um Studierende und Gelder konkurrierten, eine kostengünstige Expansion und Effizienzsteigerung der Hochschulen erreichen ließe. Um jedoch einen wirklichen Markt zu erschaffen, bedurfte es noch zwei weiterer Entwicklungen. Zum einen mussten Studierende sich

tics als Alternative zu den Universitäten geschaffen worden. Die Polytechnics waren Teil des ‚öffentlichen‘ Bildungssektors, zu dem auch die technischen und pädagogischen Fachschulen und Fachhochschulen gehörten und über den der Staat einen viel größeren Einfluss ausüben konnte als über die ‚autonomen‘ Universitäten. Die Universitäten wurden zwar auch größtenteils staatlich finanziert, jedoch fungierte das UGC, das die staatlichen Gelder an die Universitäten verteilte, als eine Art ‚Puffer‘ zwischen Regierung und Universitäten (vgl. Pratt 1997, S. 7ff).

³² Das heißt keineswegs, dass die früheren Polytechnics nun den gleichen Status wie die ‚alten‘ Universitäten genossen oder heute genießen würden. Nach wie vor findet sich eine starke Hierarchisierung zwischen den ‚alten‘ Universitäten und den ‚neuen‘ beziehungsweise ‚post-1992‘ Universitäten.

³³ Die Abschaffung des UGC und die Errichtung der Funding Councils änderten das Verhältnis zwischen Regierung und Universitäten von Grund auf. Im Gegensatz zum UGC, welches an der Schnittstelle zwischen Universitäten und Regierung operierte, aber eben kein wirklicher Bestandteil des Staatsapparates war, agierten die Funding Councils nicht mehr als ‚Puffer‘, sondern, wie es Peter Scott formulierte, als ‚Agenten der Regierung‘ (Scott 1995, S. 27; vgl. ebenso Tapper 2007, S. 34; Shattock 2012, S. 78). Wie sehr sich die Beziehung zwischen Universitäten und Regierung tatsächlich verändert hatte, zeigte sich schnell. Innerhalb der ersten Monate nach ihrer Gründung erhielten die Higher Education Funding Councils von der Regierung eine Vielzahl von Richtlinien, die ihnen darlegten, wie die zukünftige Entwicklung des Hochschulsektors zu gestalten sei (vgl. Alexander 2000, S. 423).

³⁴ Vgl. DES 1991, § 24.

³⁵ Ebd., § 17.

selbst als ‚Kunden‘ in einem Markt begreifen und zum anderen mussten die notwendigen Daten generiert werden, die überhaupt einen Vergleich zwischen verschiedenen Angeboten ermöglichen würden. In beiden Bereichen leisteten die 1980er und frühen 90er Jahre entscheidende Vorarbeit. Eine wesentliche Entwicklung, die im ersten Moment nicht augenscheinlich mit der Vermarktlichung der Hochschulen zusammenhängen mag, war dabei die steigende Aufmerksamkeit, die dem Thema ‚Qualität‘ beigemessen wurde.

3.2 Die ‚Qualität‘ der Hochschulen

Traditionell waren an den Universitäten interne Maßnahmen sowie der ‚external examiner‘ und im ‚öffentlichen‘ Sektor der Council for National Academic Awards für die Einhaltung von Standards zuständig.³⁶ Angesichts der Expansion der Hochschulen wurden diese Mechanismen in den 1980er Jahren als nicht länger ausreichend erachtet und das Thema Qualitätssicherung geriet in den Fokus der hochschulpolitischen Debatte. Nicht nur das CVCP nahm sich nun stärker des Themas an,³⁷ sondern auch die Regierung. Das Weißbuch ‚Higher Education: Meeting the Challenge‘ von 1987 machte die Qualitätsentwicklung der Hochschulen zu einem Schwerpunkt und forderte Verbesserungen in der Struktur und den Inhalten von Studiengängen sowie in der Lehre.³⁸ In der Folge wurden vermehrt neue Instrumente zur Qualitätssicherung eingeführt. Das CVCP gründete die Academic Audit Unit (AAU), die Higher Education Funding Councils bildeten Quality Assessment Committees (QAC) und die Hochschulen selbst den Higher Education Quality Council (HEQC).³⁹ Diese Maßnahmen bedeuteten vor allem eine stärkere Regulierung der Hochschulen und nicht die Schaffung eines freien Marktes.⁴⁰ Dennoch haben sie rückblickend die Vermarktlichung der Hochschulen befördert.

Ein Resultat dieser Entwicklungen war, dass Konzepte wie ‚Qualitätssicherung‘ und ‚Qualitätssteigerung‘ fest im Hochschuldiskurs verankert wurden.⁴¹ Dies ist insofern relevant, als dass die spätere Einführung und schrittweise Anhebung der von den Studierenden zu zahlenden Gebühren als qualitätssteigernde Maßnahmen dargestellt wurden. Das Bildungsministerium be-

³⁶ Vgl. Tapper 2007, S. 168f.

³⁷ Das CVCP gründete eine eigene Academic Standards Group. Diese publizierte 1986 ihren Bericht (Reynolds Report), woraufhin das CVCP Leitfäden zur Qualitätssicherung erstellte (vgl. Kogan/Hanney 2000, S. 104).

³⁸ Vgl. DES 1987, S. iv.

³⁹ Vgl. Tapper 2007, S. 170.

⁴⁰ Vgl. ebd., S. 175.

⁴¹ Vgl. Salter/Tapper 2000, S. 79.

gründete 2003 die Erhöhung der Gebührenobergrenze auf 3000 £ mit dem Argument: „Student choice will increasingly work to drive up quality“; der Browne Report, der für nach oben unbegrenzte Gebühren plädierte, führte an: „Student choice will drive up quality“; und das Weißbuch, das die Anhebung der Obergrenze auf 9000 £ rechtfertigen sollte, erklärte:

„As graduates are asked to contribute more than they do at present, the higher education sector should be more responsive to their choices and continuously improve the design and content of courses and the quality of their academic experience.“⁴²

Die Erhöhung der Studiengebühren wurde jeweils damit begründet, dass höhere Gebühren zu mehr Wettbewerb führen würden und dieser wiederum zu einer Qualitätssteigerung. Wenngleich dieser Gedanke in den 1980er Jahren selbst noch nicht so deutlich artikuliert war, bildete die Debatte um die Qualität der Hochschulen, die in den 1980er Jahren aufkam, doch seine Grundlage. Erst dadurch, dass ‚Qualität‘ immer mehr ins Zentrum der Hochschulpolitik rückte, war es später möglich, Studiengebühren als qualitätssteigernde Maßnahme zu legitimieren.

Die höhere Gewichtung, die ab den späten 1980er Jahren dem Thema Qualität beigemessen wurde, hat die Vermarktlichung der Hochschulen noch in anderer Hinsicht vorbereitet. Dem Weißbuch von 1987 zufolge war es nicht nur das Ziel, die Qualität der Hochschulen zu verbessern. Ebenso sollten Daten zur ‚Performance‘ der Hochschulen derart zugänglich gemacht werden, dass Geldgeber, Arbeitgeber und Studierende die Hochschulen evaluieren und vergleichen konnten.⁴³ In diesem Sinne ist der Qualitätsdiskurs, wie er ab den 1980er Jahren dominant wurde, ein wichtiger Wegbereiter der Vermarktlichung, denn die Generierung und Bereitstellung von Informationen bildet die Voraussetzung dafür, dass Studierende überhaupt als ‚Kunden‘ rationale Entscheidungen in einem Markt treffen können.

3.3 Studierende als ‚Kunden‘

In einem Markt ist bekanntlich der Kunde König. Überträgt man diesen Satz auf die Hochschulen, bedeutet dies, dass in einem Marktsystem, in dem die Studierenden für die Kosten der Lehre aufkommen, nicht mehr die Hochschulen und Professoren das Sagen haben, sondern die Studierenden. Nun ist dies eine zugespitzte Darstellung. Dennoch ist auch klar, dass die zunehmende Organisation des Hochschulsystems nach Marktprinzipien zu einer Machtverschiebung zwischen Studierenden und Hochschulen geführt hat. So sollen die Studierenden heute mit ihrer Wahl von Studiengang und Hoch-

⁴² DfES 2003, S. 46; Independent Review 2010, S. 12; BIS 2011, § 1.4.

⁴³ Vgl. DES 1987, § 3.15.

schule über die Zukunft des Hochschulsystems entscheiden, und die ‚Kundenzufriedenheit‘, gemessen zum Beispiel durch den 2005 eingeführten National Student Survey, ist ein wichtiger Indikator für Qualität und damit ausschlaggebend für die Marktposition einer Hochschule geworden.

Diese Machtverschiebung hat ihren Ursprung ebenfalls in den späten 1980er und frühen 90er Jahren. Zum einen etablierte sich in dieser Zeit, wie oben gezeigt, der Gedanke, die Hochschulfinanzierung stärker von der Zahl der Einschreibungen abhängig zu machen, wodurch die Hochschulen in einen Wettbewerb um Studierende gezwungen werden sollten. Zum anderen fand das Konzept der Studierenden als ‚Kunden‘ Eingang in den Hochschuldiskurs. So bezeichnete beispielsweise der Jarratt Report von 1985 die Studierenden an einer Stelle als „the university's customers“.⁴⁴ Diese Auffassung von Studierenden als ‚Kunden‘ teilte auch Bildungsminister Kenneth Baker, der in einer Grundsatzrede ebenso von Studierenden als „customers“ sprach.⁴⁵ Der Begriff ‚Kunde‘ war in diesem Fall nicht einfach ein Äquivalent für ‚Studierende‘. Er sollte vielmehr den Hochschulen verdeutlichen, dass sie in Konkurrenz zueinander stünden und sich stärker an die Bedürfnisse der Studierenden anpassen müssten.

Während der Jarratt Report und die Rede Bakers an die Hochschulen adressiert waren, richtete sich die ‚Charter for Higher Education‘ an die Studierenden. Als Teil der Citizen's Charters – einer Initiative der Regierung Major, welche die öffentlichen Dienstleistungen verbessern sollte⁴⁶ – publizierte das Bildungsministerium 1993 einen Leitfaden für den Hochschulsektor mit dem Titel ‚Higher Quality and Choice‘. In diesem wurden Studierende und Studieninteressierte direkt als „customers of higher education“ angesprochen,⁴⁷ und es wurde ihnen dargelegt, welche Leistungen sie von den Hochschulen erwarten konnten. Diese umfassten beispielsweise das Bereitstellen von Information zu Kursinhalten und Bewertungsmodalitäten sowie eine Berufsberatung. Das Entscheidende an der ‚Charter for Higher Education‘ waren allerdings weniger die konkret von den Hochschulen zu erbringenden Leistungen, sondern dass die Regierung aktiv versuchte, das Verhältnis zwischen Studierenden und Hochschulen zu beeinflussen. Studierende als ‚Kunden‘ zu

⁴⁴ CVCP 1985, § 2.5.

⁴⁵ Baker 1989, S. 8.

⁴⁶ Die Citizen's Charters, die ab 1991 in vielen öffentlichen Bereichen eingeführt wurden, sollten die Dienstleistungsempfänger, die nun als ‚Kunden‘ begriffen wurden, stärken und unter anderem Qualitätsstandards im Bereich der öffentlichen Dienstleistungen setzen (vgl. Bovaird/Löffler 2009, S. 169f.).

⁴⁷ DfE 1993, S. 1.

positionieren, implizierte nicht nur einen höheren Status für die Studierenden, sondern vor allem einen Autoritätsverlust für die Hochschulen.⁴⁸

4 Der Markt als Problemlöser?

Die Einführung von Marktstrukturen geschah keineswegs um ihrer selbst willen. Wie oben bereits erläutert, war ein zentrales Anliegen, durch einen stärkeren Wettbewerb die Expansion der Hochschulen kostengünstig zu gestalten. Das übergeordnete Ziel, das zugleich die Expansion rechtfertigte, war jedoch die Stärkung der Wirtschaft. Die Frage, die sich folglich stellt, ist, inwiefern die Vermarktlichung überhaupt ein adäquates Mittel zum Erreichen dieses Bildungsziels darstellt.

In einem idealtypischen Marktsystem wird die Lehre an den Hochschulen ausschließlich über Studiengebühren finanziert und die Studierenden bestimmen mit ihren ‚Kaufentscheidungen‘ darüber, welcher Studiengang und welche Hochschule florieren oder zugrunde gehen. Dies bringt ein großes Problem mit sich: Der Regierung fehlt jegliche Macht zur Einflussnahme, wodurch sie nicht sicherstellen kann, dass die Bildungsziele umgesetzt werden. Mit anderen Worten, die Regierung könnte wiederholt betonen, wie wichtig es sei, qualifizierte Arbeitskräfte nach den Bedürfnissen der Wirtschaft auszubilden. Wenn die Studierenden nicht die entsprechenden Studiengänge auswählen, wird dieses Ziel schlichtweg nicht erreicht. Somit ergibt sich das Problem, wie man die Studierenden dazu bringen kann, jene Studiengänge zu belegen, für die ein Bedarf von Seiten der Wirtschaft besteht.

Das Problem, dass die Studierenden nicht die Studiengänge belegen, die aus Sicht der Regierung und der Wirtschaft gebraucht werden, war in den 1980er Jahren keinesfalls neu. Auch in der Vergangenheit war gerade die vergleichsweise geringe Anzahl der Studierenden in technischen und naturwissenschaftlichen Fächern immer wieder beklagt worden. Jedoch wurde es in den 1980er Jahren angesichts der wirtschaftlichen Situation und des demographischen Trends ein akuterer Problem. Dies war auch der Grund, warum die Regierung die Zukunft der Hochschulen gerade nicht länger an der Nachfrage von Seiten der Studierenden ausrichten wollte.⁴⁹

Das Grünbuch ‚The Development of Higher Education into the 1990s‘ (1985) nahm sich explizit des Problems an und formulierte eine Reihe von Vorschlägen und Forderungen. Neben ‚traditionellen‘ Ansätzen wie der Verbesserung des mathematischen und naturwissenschaftlichen Unterrichts an Schu-

⁴⁸ Diese Verschiebung hat viel Kritik von akademischer Seite auf sich gezogen, da sie mit einem Macht- und Statusverlust der Dozenten einhergeht. Ein Überblick über die geläufigsten Kritikpunkte findet sich in Troschitz 2017, S. 170ff.

⁴⁹ Vgl. DES 1987, § 2.10; DES 1991, § 20.

len, forderte das Ministerium auch Arbeitgeber auf, aktiv zu werden. So sollten Unternehmen beispielsweise einzelne Studierende finanziell unterstützen, engere Beziehungen zu Schulen und Hochschulen aufbauen und Schüler davon überzeugen, dass naturwissenschaftliche und technische Studiengänge ihre Aussichten auf eine ‚lohnende‘ Karriere verbesserten.⁵⁰ Der bahnbrechendste Ansatz betraf jedoch einen Bereich, der im ersten Moment scheinbar nichts mit der Wahl des Studiengangs zu tun hat.

Laut Bildungsministerium war eine Möglichkeit, das Problem zu lösen, folgende: „Reform of the system of student support from public funds could also increase the incentive for students to consider more carefully their choice of degree subjects.“⁵¹ Abgesehen von der Unterstellung, dass viele Studierende ihren Studiengang nicht sorgfältig auswählen würden, ist das eigentlich Bemerkenswerte, dass die Regierung Thatcher eine Umstrukturierung der Studienfinanzierung in Erwägung zog, um dadurch die Studierenden in der Wahl ihres Studienfachs zu beeinflussen. Diese Überlegung fand sich dann auch im Weißbuch ‚Top-Up Loans for Students‘ (1988) wieder, in welchem die Regierung für die Aufstockung von Unterhaltsstipendien durch Darlehen argumentierte. Diese 1990 umgesetzte Reform sollte nicht nur die Staatskasse entlasten, sondern zugleich die „economic awareness“ der Studierenden fördern.⁵²

Die Logik hinter dieser Reform der Studienfinanzierung lässt sich folgendermaßen zusammenfassen: In der Annahme, dass der Arbeitsmarkt einem idealen Markt gleicht, sollte eine hohe Nachfrage von Seiten der Wirtschaft bei einem gleichzeitig geringen Angebot in Form von Graduierten zu einer Preiserhöhung, das heißt einem höheren Einkommen führen. Indem man die Studierenden finanziell belastete, würden diese, so hoffte man, stärker auf den Arbeitsmarkt schauen und sich dementsprechend für eben jene Studiengänge einschreiben, für die die Wirtschaft einen Bedarf hat. Mit anderen Worten, die Studierenden wurden zur Kasse gebeten, um letztlich die Bedürfnisse der Wirtschaft zu befriedigen.

Wie wegweisend dieser Ansatz war, zeigte sich, als ab Ende der 1990er Jahre flächendeckend Studiengebühren von den Studierenden erhoben wurden. So argumentierte der Dearing Report (1997), in dessen Folge diese Gebühren eingeführt wurden, dass diese nicht nur die Kosten des Studiums gerechter zwischen Steuerzahlern und Studierenden verteilten und den Wettbewerb zwischen den Hochschulen förderten. Studiengebühren hätten zudem den Effekt, dass Studierende höhere Ansprüche an die Hochschulen stellten und

⁵⁰ Vgl. DES 1985, § 1.4, § 2.4ff.

⁵¹ Ebd., § 1.4.

⁵² DES 1988, § 1.1.

sich selbst als ‚Investoren‘ sähen.⁵³ Die gleiche Logik kennzeichnete später die Einführung variabler Studiengebühren, die in ihrer Höhe die Qualität des Studiums und das zu erwartende Einkommen widerspiegeln sollten.⁵⁴ Der Gedanke war auch hierbei, dass die Zahlung von Studiengebühren mit einem größeren Fokus auf die Karrieremöglichkeiten einherginge und für die Studierenden die ‚Arbeitsmarktfähigkeit‘ bzw. der Wert auf dem Arbeitsmarkt stärker ins Zentrum rücken würde.⁵⁵ Wenn diese Annahmen zuträfen, so würde dies schlussendlich bedeuten, dass ein Marktsystem, gekennzeichnet durch eine finanzielle Kostenbeteiligung der Studierenden, tatsächlich zur Stärkung der Wirtschaft beitrüge.

Ob Studiengebühren wirklich diesen Effekt hatten, kann hier nicht im Detail analysiert werden. Aber zumindest teilweise scheint die Rechnung aufgegangen zu sein. So stellte die Regierung 2009 wohlwollend fest, dass die Erhöhung der Gebührenobergrenze auf 3000 £ dazu geführt hätte, dass die Studierenden nun stärker ihr Studium als Investition verstünden.⁵⁶ Vor allem aber Hochschulprospekte und die eingangs erwähnten Internetseiten, die den Studierenden bei der Suche nach einem Studienplatze helfen sollen und dabei der Karriere und dem zu erwartenden Einkommen eine zentrale Rolle beimessen, lassen vermuten, dass tatsächlich solch ein Wandel stattgefunden hat.

5 Zusammenfassung und Fazit

Mit dem Amtsantritt Margaret Thatchers brach eine Zeitenwende in der britischen Hochschulpolitik an. Während die ersten Jahre vor allem von massiven Kürzungen gekennzeichnet waren, kam es ab Mitte der 1980er Jahre zu Reformen, die die Hochschullandschaft bis heute zutiefst prägen. Dies heißt nicht, dass die heutige Situation mit der der 1980er Jahre vergleichbar ist oder dass in den 1980er Jahren die Hochschulpolitik der nächsten 30 Jahre bereits vorbestimmt war. Jedoch wurde unter den Regierungen Thatcher und Major ein Kurs eingeschlagen, den die nachfolgenden Regierungen weitestgehend beibehielten und teilweise sogar verschärfen. Die Produktion von Arbeitskräften blieb oberste Priorität, wenn auch unter New Labour teils ergänzt durch einen Fokus auf Chancengleichheit. Die Expansion und die Öff-

⁵³ Vgl. NCIHE 1997, § 1.21.

⁵⁴ Vgl. DfES 2003, S. 83f.

⁵⁵ Der Browne Report argumentierte beispielsweise, dass Studierende nur dann höhere Gebühren zahlen würden, wenn das zu erwartende Einkommen weit genug über dem Durchschnitt liegt, was bedeutet, dass nur die Studiengänge florieren könnten, die zu einer entsprechenden ‚employability‘ führten (vgl. Independent Review 2010: § 4.3).

⁵⁶ Vgl. BIS 2009, S. 70.

nung des Hochschulzugangs wurden weiterhin verfolgt. Vor allem aber wurde der Wettbewerb zwischen den Hochschulen weiter und sogar stärker forciert. So begründete die Regierung ihre Entscheidung, die Finanzierung der Hochschullehre ab dem Jahr 2012 nahezu vollständig auf Studiengebühren zu verlagern, folgendermaßen:

„[O]ur reforms to higher education funding will promote the development of a more diverse, dynamic and responsive higher education sector where funding follows the student and the forces of competition replace the burdens of bureaucracy [...]“⁵⁷

Dieses Zitat könnte fast wortgleich aus einer Rede von Bildungsminister Kenneth Baker aus den späten 1980er Jahren stammen. Obgleich die Gebühren heute einen sehr viel größeren Teil der Hochschulfinanzierung ausmachen und zumindest in England fast gänzlich die Kosten der Lehre abdecken,⁵⁸ ist das Prinzip letztendlich doch das gleiche, das von Baker propagiert wurde: die Abhängigkeit der Hochschulen von Studiengebühren soll den Wettbewerb fördern.

Abgesehen davon, dass die Studiengebühren, die derzeit bis zu 9250 £ betragen, sehr viel höher sind als noch vor dreißig Jahren, ist der entscheidende Unterschied, dass heutzutage nicht der Staat, sondern die Studierenden die Gebühren zahlen.⁵⁹ Doch auch wenn die finanzielle Situation damit faktisch eine völlig andere ist als noch in den 1980er Jahren, lässt sich die Verlagerung der Hochschulfinanzierung auf die Studierenden zu einem nicht unerheblichen Teil auf Entwicklungen dieser Zeit zurückführen. Bereits in den 1980er Jahren zog sich der Staat allmählich aus der Finanzierung des Studiums zurück. Studierende, die nicht aus der Europäischen Gemeinschaft stammten, mussten nun die vollen Kosten ihres Studiums tragen und ab 1990 wurden die Unterhaltsstipendien für britische Studierende nicht weiter erhöht und stattdessen durch Darlehen ergänzt. Die Einführung von Darlehen sollte die Kosten des Studiums fair zwischen Studierenden und Steuerzahlern ver-

⁵⁷ BIS 2011, § 1.45.

⁵⁸ Der Higher Education Funding Council for England bezuschusst die Lehre nur noch in ausgewählten Fällen. Dies beinhaltet beispielsweise bestimmte kostenintensive und als strategisch wichtig eingeschätzte Studiengänge. Für eine genaue Erläuterung siehe Higher Education Funding Council for England 2017.

⁵⁹ Diese Gebühren sind nicht zu Beginn eines jeden Studienjahres zu zahlen, sondern rückwirkend ab dem Überschreiten eines bestimmten Jahreseinkommens. Derzeit gestaltet sich die Situation so, dass für Studierende aus England überall im Vereinigten Königreich die Gebührenobergrenze bei 9250 £ liegt. Schottland, Wales und Nordirland haben jedoch für ihre jeweils eigenen Studierenden und Studierende, die aus der Europäischen Union, aber nicht aus dem Vereinigten Königreich kommen, eine viel niedrigere Obergrenze (vgl. Universities and Colleges Admissions Service 2017).

teilen und gleichzeitig die Haltung der Studierenden gegenüber ihrem Studium ändern – zwei Ziele, die später ebenso die Entscheidung motivierten, Gebühren für alle Studierenden zu erheben. Darüber hinaus lässt sich auch das Argument, dass Studiengebühren Wettbewerb schaffen und somit zu einer Qualitätssteigerung führen, zum Teil auf die 1980er Jahre zurückführen. Ab dieser Zeit rückte das Thema Qualität in den Fokus der Hochschulpolitik, wodurch die Legitimierung von Studiengebühren als qualitätssteigernde Maßnahme überhaupt erst möglich wurde.

Neben der Kostenverlagerung auf die Studierenden war eine der maßgeblichen Entwicklungen der letzten Jahre die Einführung des National Student Survey (NSS). Damit sind Studierende nicht länger nur diejenigen, die begutachtet werden, sondern sie selbst evaluieren ihre Hochschulen. Seit seiner Einführung im Jahr 2005 hat sich der NSS zu einem wichtigen Instrument im Wettbewerb der Hochschulen herausgebildet und das aus dem NSS resultierende Ranking ist zu einem der einflussreichsten in Großbritannien geworden. Dass die Studierenden einmal eine solch zentrale Rolle einnehmen würden, war in den 1980er Jahren noch nicht abzusehen. Dennoch beruht auch der NSS in gewisser Weise auf Ansätzen, die zu dieser Zeit etabliert wurden. Folgt man dem Weißbuch ‚The Future of Higher Education‘ (2003), so war eines der Hauptziele des NSS, Daten zur Qualität der Hochschulen zu generieren, die es den Studierenden erlaubten, als „intelligent customers“ zu agieren.⁶⁰ Dieses Motiv findet sich bereits in der Qualitätsdebatte der 1980er Jahre. Auch hier ging es nicht nur um Qualitätssteigerung, sondern ebenso darum, den Studierenden mehr Informationen zur Verfügung zu stellen, auf deren Grundlage sie eine rationale Wahl von Studiengang und Hochschule treffen könnten.

Zusammen mit der größeren Abhängigkeit der Hochschulen von Studiengebühren trug der NSS auch zu einer Machtverschiebung zugunsten der Studierenden bei, da nun, zumindest theoretisch, weniger Akademiker und Politiker über die Zukunft des Hochschulsystems oder darüber, was als Qualität zählt, entscheiden, sondern die Studierenden. So sehr sich diese Situation auch von der der 1980er Jahre unterscheidet, so nahm auch diese Entwicklung hier ihren Anfang, indem die Regierung zunehmend darauf drängte, Studierende als ‚Kunden‘ zu betrachten.

Rückblickend ist die Zeit der Thatcher- und Major-Regierungen in ihrer Bedeutung für die Vermarktlichung der Hochschulen somit kaum zu unterschätzen. Obgleich die Studierenden noch nicht die Kosten ihres Studiums zu tragen hatten, die Qualität der Hochschulen noch nicht vordergründig über die ‚Kundenzufriedenheit‘ bestimmt wurde und auch der Wettbewerb zwischen

⁶⁰ DfES 2003, S. 47.

den Hochschulen noch nicht so stark ausgeprägt war, etablierte sich der Marktgedanke im politischen Diskurs und die Weichen für die Vermarktlichung der Hochschulen wurden gestellt. Damit nehmen die 1980er und frühen 90er Jahre eine Schlüsselposition in der Geschichte der britischen Hochschulen ein. In dieser Zeit wurde Kurs in Richtung Markt genommen – ein Kurs, den alle künftigen Regierungen weiter verfolgten und der die Hochschulpolitik bis heute bestimmt.

Quellen und Literatur

Gedruckte Quellen

- Baker, Kenneth (1989): Higher Education. 25 Years on. In: Policy Studies. 9, H. 4, S. 4-10.
- Committee of Vice-Chancellors and Principals (CVCP) (1985): Report of the Steering Committee for Efficiency Studies in Universities (Jarratt Report). London.
- Committee on Higher Education (1963): Higher Education. Report of the Committee appointed by the Prime Minister under the Chairmanship of Lord Robbins, 1961-63 (Robbins Report). London.
- Crosland, Anthony (1974): Woolwich Speech. In: Pratt, John/Burgess, Tyrrell: Polytechnics. A Report. London, S. 203-207.
- Department for Business, Innovation and Skills (BIS) (2009): Higher Ambitions. The Future of Universities in a Knowledge Economy. London.
- Department for Business, Innovation and Skills (BIS) (2011): Higher Education. Students at the Heart of the System. London.
- Department for Education (DfE) (1993): Higher Quality and Choice. The Charter for Higher Education. London.
- Department for Education and Skills (DfES) (2003): The Future of Higher Education. London.
- Department of Education and Science (DES) (1978): Higher Education into the 1990s. A Discussion Document. London.
- Department of Education and Science (DES) (1985): The Development of Higher Education into the 1990s. London.
- Department of Education and Science (DES) (1987): Higher Education. Meeting the Challenge. London.
- Department of Education and Science (DES) (1988): Top-Up Loans for Students. London.
- Department of Education and Science (DES) (1991): Higher Education. A New Framework. London.
- Independent Review of Higher Education Funding and Student Finance (2010): Securing a Sustainable Future for Higher Education (Browne Report). <https://www.gov.uk/government/publications/the-browne-report-higher-education-funding-and-student-finance>. Letzter Zugriff: 07.05.2017.
- Ministry of Education (1945): Higher Technological Education. Report of a Special Committee (Percy Report). London.
- Ministry of Education (1956): Technical Education. London.

- National Committee of Inquiry into Higher Education (NCIHE) (1997): Higher Education in the Learning Society (Dearing Report). London.
- Scientific Manpower. Report of a Committee Appointed by the Lord President of the Council (Barlow Report). (1946) London.
- University Grants Committee (UGC) (1984): A Strategy for Higher Education into the 1990s. London.

Literatur

- Alexander, F. K. (2000): The Changing Face of Accountability. Monitoring and Assessing Institutional Performance in Higher Education. In: The Journal of Higher Education 71, H. 4, S. 411-431.
- Anderson, Robert D. (2006): British Universities. Past and Present. London.
- Bovaird, Tony/Löffler, Elke (2009): Quality Management in Public Sector Organizations. In: Bovaird, Tony/Löffler, Elke (Hg.): Public Management and Governance. Abingdon, S. 165-180.
- Brown, Roger (2011): *Markets and Non-Markets*. In: Brown, Roger (Hg.): *Higher Education and the Market*, S. 6-19.
- Brown, Roger/Carasso, Helen (2013): Everything for Sale? The Marketisation of UK Higher Education. Abingdon.
- Deem, Rosemary/Hillyard, Sam/Reed, Mike (2007): Knowledge, Higher Education, and the New Managerialism. The Changing Management of UK Universities. Oxford.
- Department for Education (2016): Participation Rates in Higher Education. Academic Years 2006/2007-2014/2015 (Provisional). Letzter Zugriff: 17.09.2017. https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/552886/HEIPR_PUBLICATION_2014-15.pdf
- Higher Education Funding Council for England (2017): Guide to Funding 2017-18. Letzter Zugriff: 17.09.2017. http://www.hefce.ac.uk/media/HEFCE,2014/Content/Pubs/2017/201704/HEFCE_Funding_Guide_2017-18_.pdf
- Hillman, Nicholas (2013): From Grants for All to Loans for All. Undergraduate Finance from the Implementation of the Anderson Report (1962) to the Implementation of the Browne Report (2012). In: Contemporary British History 27, H. 3, S. 249-270.
- King, Desmond/Nash, Victoria (2001): Continuity of Ideas and the Politics of Higher Education Expansion in Britain from Robbins to Dearing. In: Twentieth Century British History 12, H. 2, S. 185-207.
- Kogan, Maurice/Hanney, Stephen (2000): Reforming Higher Education. London.
- Kühn, Thomas (2002): Two Cultures, Universities and Intellectuals. Der Englische Universitätsroman der 70er und 80er Jahre im Kontext des Hochschuldiskurses. Tübingen.
- Pratt, John (1997): The Polytechnic Experiment, 1965-1992. Buckingham.
- Pritchard, Rosalind (1994): Government Power in British Higher Education. In: Studies in Higher Education 19, H. 3, S. 253-265.
- Salter, Brian/Tapper, Ted (1994): The State and Higher Education. Ilford.
- Salter, Brian/Tapper, Ted (2000): The Politics of Governance in Higher Education. The Case of Quality Assurance. In: Political Studies 48, H. 1, S. 66-87.
- Scott, Peter (1995): The Meanings of Mass Higher Education. Buckingham.

- Shattock, Michael (1994): *The UGC and the Management of British Universities*. Buckingham.
- Shattock, Michael (2012): *Making Policy in British Higher Education. 1945-2011*. Maidenhead.
- Silver, Harold (2003): *Higher Education and Opinion Making in Twentieth-Century England*. London.
- Stewart, W. A. C. (1989): *Higher Education in Postwar Britain*. Basingstoke.
- Tapper, Ted (2005): *Access to Higher Education in England. Who is in Control?* In: Tapper, Ted/Palfreyman, David (Hg.): *Understanding Mass Higher Education. Comparative Perspectives on Access*. London, S. 190-210.
- Tapper, Ted (2007): *The Governance of British Higher Education. The Struggle for Policy Control*. Dordrecht.
- Troschitz, Robert (2017): *Higher Education and the Student. From Welfare State to Neoliberalism*. London.
- Universities and Colleges Admissions Service (2017): *Undergraduate Tuition Fees and Student Loans*. Letzter Zugriff: 25.09.2017. <https://www.ucas.com/ucas/undergraduate/finance-and-support/undergraduate-tuition-fees-and-student-loans>
- Williams, Lynn (1987): *Overseas Students in the United Kingdom. Some Recent Developments*. In: *Higher Education Quarterly* 41, H. 2, S. 107-118.

Anschrift des Autors

Dr. Robert Troschitz
TU Dresden
Institut für Anglistik und Amerikanistik
Fakultät Sprach-, Literatur- und Kulturwissenschaften
01062 Dresden
E-Mail: robert.troschitz@tu-dresden.de

Philipp Eigenmann

Vom Aktivismus zur Professionalität – Voraussetzungen und Folgen der Institutionalisierung interkultureller Pädagogik in den 1980er-Jahren

1 Einleitung

Dass Migrationsfragen in der Erziehungswissenschaft in einer eigenen Subdisziplin bearbeitet werden, geht auf die 1980er-Jahre zurück.¹ In jener Dekade begann die wissenschaftliche Pädagogik das Verhältnis von Bildung und Migration systematisch zu klären. Gleichzeitig wurden in Bildungsbehörden entsprechende Fachstellen eingerichtet. Gemäß dem üblichen historiographischen Narrativ war die Herausbildung einer auf Migration bezogenen erziehungswissenschaftlichen Subdisziplin und eines entsprechenden pädagogischen Handlungsbereichs von einem Paradigmenwechsel begleitet. Dieses besagt: Die interkulturelle Pädagogik entstand in den 1980er-Jahren aus einer Kritik und in Abgrenzung zur Ausländerpädagogik der 1960er- und 1970er-Jahre. Diesem Übergang wird zugeschrieben, den zuvor vorherrschenden defizitorientierten mit einem differenzorientierten Ansatz oder – je nach Variante – das einseitige Prinzip der Assimilation mit dem dialogischen Prinzip der Integration überwunden zu haben.

Dieses Fortschrittsnarrativ gilt es im vorliegenden Beitrag zu befragen und zu differenzieren, indem der Aufstieg der interkulturellen Pädagogik und der damit zusammenhängenden Professionsfelder nicht als paradigmatische Neuerung im Wissenschaftsdiskurs beschrieben, sondern aus historischen Kontinuitäten erklärt wird. Die These, dass die interkulturelle Pädagogik genau darin gründet, wovon sie sich abgrenzt, wird auf der Grundlage von erziehungswissenschaftlichen Publikationen zu Migrationsthemen aus jenem Zeitraum eruiert. Aufgabenfelder und Zugangsweisen der Subdisziplin beruhten

¹ Der Autor dankt den beiden Gutachterinnen oder Gutachtern sowie Barbara Emma Hof für ihre sehr hilfreichen Anregungen und Hinweise zur Überarbeitung des Manuskripts.

auf den vielfältigen und teilweise widersprüchlichen Praktiken in der Beschulung fremdsprachiger bzw. zugewanderter Kinder in den beiden Jahrzehnten zuvor. Die Institutionalisierung der vorgängigen pädagogischen Praktiken und politischen Aktivitäten als Subdisziplin und in Fachstellen war die Voraussetzung für eine vertiefte Reflexion dieser Erziehungs- und Bildungspraktiken in den 1980er-Jahren. Damit einhergehend ist die Annahme eines konzeptionellen Umschwungs hin zur differenzorientierten und auf Dialog ausgerichteten Perspektive zu relativieren.

Die Entstehungsgeschichte der interkulturellen Pädagogik, die in gängigen Einführungs- und Lehrbüchern zu finden ist, wird in einem ersten Schritt dargestellt und auf Verkürzungen geprüft (1). Die vorgängigen Praktiken, aus denen die interkulturelle Pädagogik entstand und die hier am Beispiel der Schweiz dargestellt werden, waren aber kaum so eindeutig, wie es das Narrativ suggeriert (2). Die Institutionalisierung des pädagogischen Teilbereichs und entsprechender Fachstellen in den frühen 1980er-Jahren erfolgte weniger in Abgrenzung zum, sondern eher als Weiterentwicklung des Vorangegangenen (3). Was gemäß dem Paradigmenwechsel in den 1980er-Jahren überwunden wurde, war in der Folge mitunter auch nach 1990 in der Erziehungswissenschaft präsent (4).

2 Ein Phasenmodell als Fortschrittsgeschichte

Die Literatur beantwortet die Frage, wie sich die erziehungswissenschaftliche Beschäftigung mit Migration in den letzten 40 Jahren entwickelte, bemerkenswert eindeutig. Argumentiert wird in der Regel mit einem Phasenmodell, demgemäß die „Ausländerpädagogik“ der 1960er- und 1970er-Jahre in eine „interkulturelle Pädagogik“ in den späten 1980er-Jahren überging, die anschließend über eine „Kritik an der interkulturellen Pädagogik“ zu einer „Pädagogik der Diversität“ oder einer „Migrationspädagogik“ weiterentwickelt wurde.² Als Narrativ strukturiert dieses Phasenmodell die Vorstellungen von Vergangenheit.³

Eine zentrale Problematik solcher Stufenmodelle liegt in ihrer Orientierung an einer Fortschrittsgeschichte, die eine vorangehende Phase stets als defizitär darstellen muss, damit in deren Überwindung eine Verbesserung oder eben ein Fortschritt gesehen werden kann. Die Weiterentwicklung wird als ein Lernen aus den eigenen Fehlern dargestellt. Das Narrativ, die interkulturelle Pädagogik sei aus einer Abgrenzung von einer vorherigen Phase der

² Zu den Autoren des fachliterarischen Kanons der interkulturellen Pädagogik siehe Reuter 2015.

³ Vgl. White 1984.

Ausländerpädagogik entstanden, dient aber in erster Linie der Legitimation der eigenen Subdisziplin und beruht weniger auf einem genuin historischen Erkenntnisinteresse. Denn Periodisierungen, die entwickelt wurden, während der Prozess im Gange war, vermögen nachträglich der Legitimation der eigenen Praxis zu dienen.⁴

Der erste Übergang dieses Phasenmodells, also die Abwendung von einer als „kompensatorische Erziehung und Assimilationspädagogik“ bezeichneten „Ausländerpädagogik“ hin zu einer „interkulturellen Erziehung für eine multikulturellen Gesellschaft“ der frühen 1980er-Jahre findet erstmals 1986 in einem Aufsatz von Wolfgang Nieke, dem damaligen Geschäftsführer des Instituts für Migrationsforschung, Ausländerpädagogik, Zweitsprachendidaktik an der Universität und Gesamthochschule Essen, Erwähnung.⁵ Schnell übernahmen andere Autoren diese Deutung, variierten diese aber hinsichtlich der Schwerpunktsetzung und der Kontextualisierung. Georg Auernheimer wies darauf hin, wie die wissenschaftliche Öffentlichkeit in der Bundesrepublik Deutschland (BRD) um 1980 zunehmend zur Einsicht kam, in einer Einwanderungsgesellschaft zu leben, und begründete den wissenschaftlichen Paradigmenwechsel mit einem Mentalitätswandel. Auernheimer erwähnt zwar Kontinuitäten, doch auch in seiner Erzählung ist der Bruch offensichtlich, schreibt er doch von einer „Abwendung von der Ausländerpädagogik der 70er Jahre zugunsten der interkulturellen Erziehung.“⁶ Georg H. Friesenhahn hingegen nahm Bezug auf die damalige Migrationspolitik der BRD und deren zunehmende Polarisierung. Auch in seinem Modell steht 1980 für das Überwinden einer Ausländerpädagogik, die alleinig auf die Veränderung der Ausländer abzielte, hin zu einer interkulturellen Pädagogik, die als allgemeines pädagogisches Prinzip alle Beteiligten adressierte. In seiner Gegenüberstellung fanden die Aktivistinnen und Aktivisten und ihre humanitären Initiativen der 1970er-Jahre Erwähnung, mit welchen jedoch ausschließlich die Zugewanderten adressiert worden seien.⁷

Ein ähnliches Narrativ, das ebenfalls in Anlehnung an die migrationspolitischen Entwicklungen formuliert wurde, existierte in den späten 1980er-Jahren auch für die Schweiz. Für Armin Gretler, den damaligen Leiter der Schweizerischen Koordinationsstelle für Bildungsforschung, wandelte sich die Bildungspolitik von einer der Phase der Assimilation der 1970er-Jahre zu einer Phase der Integration der 1980er-Jahre und prophezeite den 1990er-Jahren eine Phase des Interkulturalismus.⁸ In französischer Sprache publi-

⁴ Vgl. Krüger-Potratz 1994; siehe dazu auch Diehm/Radtke 1999, S. 125.

⁵ Vgl. Nieke 1986.

⁶ Auernheimer 1990, S. 4-16. Zitat S. 12.

⁷ Friesenhahn 1988, S. 17.

⁸ Vgl. Gretler 1989, S. 255.

ziert, vermied Gretler für die Bezeichnung der 1970er-Jahre den Begriff der Ausländerpädagogik, der in der deutschsprachigen Schweiz bis in die späten 1980er-Jahre verwendet wurde. Gretlers Modell widerspiegelt die Historiographie der schweizerischen Migrationspolitik, die als Phasenabfolge von der Exklusion über die Assimilation zur Inklusion⁹ oder von der Assimilation über die Integration zum Multikulturalismus¹⁰ erzählt wird¹¹ und somit ebenfalls als Fortschrittsgeschichte konzipiert ist. Das Narrativ des Phasenmodells war insofern keine rein deutschsprachige Angelegenheit und findet sich auch in der Literatur, welche europäische Entwicklungen aufzeigen.¹²

Zudem erwies sich das Narrativ als äußerst persistent. Auch neuere Publikationen laufen Gefahr, diesem Phasenmodell verhaftet zu bleiben.¹³ Das Narrativ wird auch dann noch reproduziert, wenn explizit darauf hingewiesen wird, wie unplausibel solche gestuften Entwicklungsabfolgen eigentlich sind. Cristina Allemann-Ghionda stellte beispielsweise 2013 die disziplinäre Entwicklung anhand unterschiedlicher Paradigmen dar, die von der „Assimilation“ über das „multikulturelle Paradigma“ und die „Kritik am multikulturellen Paradigma“ hin zum Paradigma der „Diversität“ reichen.¹⁴ Die Autorin hält im Anschluss an die schematische Darstellung dieser vier Zugänge widersprüchlich fest, diese seien zwar „primär nicht als chronologische Abfolge zu verstehen“, gleichzeitig könne eine „gewisse Chronologie dennoch ausgemacht werden.“¹⁵ Die diachrone Perspektive wurde unterstrichen, indem in einer tabellarischen Übersicht die vier Paradigmen denjenigen pädagogischen Zugängen zugeordnet werden, die Nieke als Phasenmodell einführte.¹⁶

Hinweise, welche auf Verkürzungen dieser Phasenmodelle aufmerksam machen oder die „lange Vergangenheit“ des pädagogischen Umgangs mit Heterogenität betonen, wurden seit den 1990er-Jahren wiederholt geäußert,¹⁷ ohne dass damit die Persistenz des Narrativs hätte gebrochen werden können. Grund dafür sind nicht zuletzt auch die zahlreichen Einführungswerke zu migrationsspezifischen Themenfeldern der Pädagogik, die von der Textform her auf Verkürzungen und Vereinfachungen angewiesen sind. Abschnitte

⁹ Vgl. Niederberger 2004.

¹⁰ Vgl. Wicker 2003, S. 47f.

¹¹ Zum Desiderat einer alternativen Geschichtsschreibung der Migrationsforschung in der Schweiz, die nicht diesem Phasenmodell folgen soll, siehe Espahangizi 2018 (in Vorbereitung).

¹² Vgl. Wittek 1992, S. 10.

¹³ Vgl. Nieke 2008.

¹⁴ Allemann-Ghionda 2013, S. 52.

¹⁵ Ebd.

¹⁶ Ebd., S. 53.

¹⁷ Eine frühe internationale Perspektive bietet Steiner-Khamsi 1992. Siehe auch Diehm/Radtke 1999; Krüger-Potratz 2005, S. 43-61; Mecheril et al. 2013.

darüber, wie die subdisziplinäre Entstehungsgeschichte zu differenzieren und zu relativieren ist, fanden zwar sehr wohl Eingang in diese Literatur. Über entsprechende schematische Darstellungen wurde das dem Phasenmodell folgende Fortschrittsnarrativ dann aber doch reproduziert.¹⁸ Auch in der Kritik wurde das dominante Narrativ der Fortschrittsgeschichte durch dessen permanente Wiederholung eher gefestigt als revidiert. Infolgedessen findet sich das Narrativ gerade auch in den Überblickswerken derjenigen Autorinnen und Autoren reproduziert, die sich andernorts durch einen kritischen Blick auf Verkürzungen und Verzerrungen leiten lassen.¹⁹

3 Vielschichtige Erfahrungskontexte: Theorien und Praktiken vor 1980

Als Folge gerät aus dem Blick, dass sich eine erziehungswissenschaftliche Subdisziplin nicht ausschließlich in Abgrenzung von vorhergehenden Praktiken und Politiken entwickeln konnte, sondern immer auch aus vorangehenden Erfahrungen informiert war. Die interkulturelle Pädagogik“der frühen 1980er-Jahre grenzte sich nicht von einer vorangehenden *theoretischen* Auseinandersetzung über den pädagogischen Umgang mit Migration ab. Vielmehr entwickelte sie sich aus vorangehenden *praktischen* Erfahrungen, die auf unterschiedlichen Ebenen zu beobachten sind und von unterschiedlichen Positionen geleitet waren. Das Beispiel der Schweiz eignet sich, um die vielschichtige und ambivalente Situation vor dem Aufkommen einer theoretischen Reflexion über Migrationsfragen auszuleuchten, sei es hinsichtlich der politischen Ebene der Behörden, hinsichtlich zivilgesellschaftlicher Einflussnahme oder hinsichtlich der frühen akademischen Debatten in den 1960er- und 1970er-Jahren.

Kontext der damaligen Debatten war die arbeitsmarktinduzierte Zuwanderung aus Italien und anderen südeuropäischen Ländern nach 1945. Seit Mitte der 1960er-Jahre vermochte sich das Leben eines Teils der zugewanderten Arbeiterinnen und Arbeiter in der Schweiz zu stabilisieren, was Zukunftsperspektiven in der Schweiz eröffnete. Fragen zur Beschulung ihrer Kinder, die im Rahmen des erleichterten Familiennachzugs in die Schweiz kamen, wurden allmählich in die schulpolitischen Diskussionen eingebracht, wobei insbesondere zivilgesellschaftliche Akteure – sei es seitens der Zugewanderten

¹⁸ Zur Übernahme des Phasenmodells von Nieke siehe Krüger-Potratz 2005, S. 38-43; Mecheril et al. 2010, S. 54-66; Nohl 2006. Aber auch die Neuauflagen von Nieke und Auernheimer selbst orientieren sich an diesem Phasenmodell, siehe Nieke 2008; Auernheimer 2004, 2005.

¹⁹ Vgl. Mecheril et al. 2010.

oder seitens Schweizerinnen und Schweizer – migrationsbezogene Fragestellungen aufs Tapet brachten.²⁰

Die ausländerpolitische Haltung jener Zeit war geprägt von einer Ambivalenz zwischen Öffnung und Zurückweisung. Auf der einen Seite wurden die Hürden zum Erhalt einer Niederlassungsbewilligung nach und nach gesenkt und die allmähliche Öffnung der sozialstaatlichen Infrastruktur für die Zugewanderten vorangetrieben.²¹ Auf der anderen Seite war eine fremdenfeindliche Haltung gegenüber den Arbeitsmigrantinnen und -migranten weit verbreitet. Die Abstimmungen zu den so genannten „Überfremdungs-Initiativen“ fielen zwar negativ aus, fanden aber dennoch breite Unterstützung.²² Kompensiert wurde dies mit einer „aktiven Assimilationspolitik“²³, welche den Ausländerinnen und Ausländern weitgehende Anpassungsleistungen abverlangte. Dies prägte die engagiert geführte Auseinandersetzung um den richtigen (pädagogischen) Umgang mit den Kindern der zugewanderten Arbeiterinnen und Arbeiter.

Erstens wurde auf der Ebene des Bundes in den frühen 1960er-Jahren eine „Studienkommission für das Problem der ausländischen Arbeitskräfte“ einberufen, die neben den üblichen ökonomischen Aspekten auch gesellschaftliche und soziale Aspekte der Zuwanderung beurteilen sollte. Die Ambivalenz dieser „aktiven Assimilationspolitik“ wurde in einem zentralen Kapitel abgehandelt: Bei der Assimilation „handelt es sich in der Regel nicht um einen einseitigen Eingliederungsvorgang, sondern um Wechselwirkungen zwischen Individuen oder Gruppen der beiden Kulturen“²⁴ beziehungsweise um eine „Überbrückung der kulturellen Unterschiede.“²⁵ Die Studienkommission wies den öffentlichen Institutionen und insbesondere der Schule eine wichtige Rolle zu. „Assimilationspolitik“ hieß für die Studienkommission, die italienischen Kinder so schnell wie möglich in die Regelklassen der öffentlichen Schulen in der Schweiz aufzunehmen. In der heutigen Beurteilung des Berichts der Studienkommission und somit der damaligen „Assimilationspolitik“ besteht keine Einigkeit: Während die einen diese Politik als eine eigentliche Integrationspolitik bezeichnen, welche die Lebensrealitäten der Zugewanderten berücksichtigte,²⁶ sehen andere darin ein eindimensionales und na-

²⁰ Vgl. Eigenmann 2017.

²¹ Vgl. Mahnig/Piguet 2003, S. 72f.

²² Vgl. Buomberger 2004; Skenderovic/D'Amato 2008.

²³ Braun 1970, S. 433.

²⁴ Vgl. Bundesamt für Industrie, Gewerbe und Arbeit 1964, S. 142.

²⁵ Ebd., S. 145.

²⁶ Vgl. Niederberger 2004, S. 57.

tionalistisches Assimilationskonzept, in dem vor allem die Anpassung der Zugewanderten im Vordergrund stand.²⁷

Zweitens zeigt sich die Ambivalenz ebenso auf der Ebene von kantonalen und lokalen Gremien, die Berichte über die angemessene Beschulung der Kinder der Arbeitsmigrantinnen und -migranten verfassten. Auch diese Berichte bieten vielschichtige und widersprüchliche Aussagen zum Zusammenhang von Bildung und Migration. Die Aushandlungen innerhalb der Kommissionen waren umkämpft, zudem wurden für die Berichte Expertisen sowohl aus der Politik wie auch aus der Zivilgesellschaft²⁸ herangezogen. In Zürich wurden 1972 zwei solche Expertenberichte verfasst. Eine Kommission der kantonalen Erziehungsdirektion publizierte den Bericht „Zur Eingliederung fremdsprachiger Kinder“²⁹, eine städtische Kommission für Assimilierungsfragen nahm zu „Schulproblemen der Ausländer“³⁰ Stellung. Beide Berichte legten einen Schwerpunkt auf Fragen der Sprachvermittlung. Dies ergab sich daraus, dass die in die Regelklassen zu integrierenden italienischen Kinder kaum die Unterrichtssprache sprachen. Sollte die Schulpflicht eingefordert bzw. das Recht auf Schulbesuch eingelöst werden, sei eine „sprachliche Anpassung“ notwendig. Assimilation umfasse den Erwerb der deutschen Sprache, Allgemeinwissen und Vertrautheit mit „hiesigen Arbeits- und Lernmethoden“³¹. Die Berichte sind ambivalent zu beurteilen, denn sie waren keineswegs einseitig auf die Defizite der Zugewanderten gerichtet, sondern enthielten Forderungen, die direkt an die Institution Schule oder an Lehrerbildungsstätten gerichtet waren,³² oder fokussierten mögliche diskriminierende Praktiken in den Bildungsinstitutionen der Aufnahmegesellschaft.³³

Vergleichbare Berichte aus der Bundesrepublik Deutschland widerspiegelten dieselbe Ambivalenz, so beispielsweise das 1971 von Hermann Müller verfasste „Gutachten zur Schul- und Berufsbildung der Gastarbeiterkinder“³⁴: Der auf Anpassung ausgerichteten Formulierung, der „Erwerb guter deut-

²⁷ Vgl. Hirt 2009, S. 344-351.

²⁸ Beispielsweise die von den Colonie Libere und der Zürcher Kontaktstelle für Italiener und Schweizer gemeinsam organisierten Studientagungen, siehe bspw. Zürcher Kontaktstelle für Italiener und Schweizer 1970.

²⁹ Bundesamt für Industrie, Gewerbe und Arbeit 1972.

³⁰ Städtische Kommission für Assimilierungsfragen 1972.

³¹ Erziehungsdirektion des Kantons Zürich 1972, S. 5.

³² Vgl. Städtische Kommission für Assimilierungsfragen 1972, S. 56-58.

³³ Damit nahmen sie vorweg, was beispielsweise Frank-Olaf Radtke bereits in den frühen 1980er-Jahren im Zuge seiner Kritik an Kulturalisierung und Ethnisierung aufgeworfen hatte und später im Konzept der institutionellen Diskriminierung theoretisierte. Vgl. bspw. Gomolla/Radtke 2002.

³⁴ Müller 1971.

scher Sprachkenntnisse“ sei Grundlage für einen möglichen Daueraufenthalt in der Bundesrepublik mit „möglicher Integration und Assimilation“³⁵, stand die positive Nennung der sozio-kulturellen Beiträge der „Gastarbeiterkinder“ gegenüber, mit welchen die Schulen nunmehr einen „europäischen Horizont“³⁶ erhalten würden.

Drittens rahmten damalige sozialwissenschaftliche Studien die Perspektive auf Assimilations- und Integrationsforderungen: Die Studie des Zürcher Historikers Rudolf Braun über die „sozio-kulturellen Probleme der Eingliederung italienischer Arbeitskräfte in der Schweiz“ – in den 1960er-Jahren erstellt und 1970 publiziert – bot umfangreiches Zahlenmaterial wie auch eine Fülle von Informationen zu Lebensumständen und Wahrnehmungen der Zugewanderten. Braun schloss seine Studie mit einem Plädoyer für eine „aktive Assimilationspolitik“, die wiederum nicht einseitig als Anpassung der Zugewanderten zu verstehen ist, sondern die gemeinsame Aushandlung in den Vordergrund rückt: „Die Schweiz sollte sich mehr als etwas Werdendes und weniger als etwas Gewordenes begreifen.“³⁷ Gemäß Braun würde diese Veränderlichkeit von den Zugewanderten wesentlich mitgestaltet und eine gegenseitige Vermittlung rufe nach „beidseitigen Lern- und Aufklärungsbemühungen.“³⁸

1973 publizierte der Zürcher Hans-Joachim Hoffmann-Nowotny eine „Soziologie des Fremdarbeiterproblems“. Darin beschrieb er die Folge der wirtschaftlich erwünschten Zuwanderung als Unterschichtung der bestehenden Arbeiterschicht in der Schweiz durch die neuen Arbeiter aus den Nachbarstaaten. Theoretisch lehnte sich Hoffmann-Nowotny bei Shmuel Noah Eisenstadt an, der Assimilation als kulturell und symbolisch verstandene Partizipation, Integration als Partizipation an der Gesellschaft verstand.³⁹ Damit einher ging die liberale Vorstellung einer Gesellschaft, in welcher privilegierte soziale Positionen im Grunde allen Mitgliedern offen stehen sollten. Entsprechend Hoffmann-Nowotnys Unterschichtungsthese wirke nun aber die starke soziale Stratifikation der Gesellschaft als Integrationshemmnis, die über verstärkte Assimilationsforderungen kompensiert werde. Mit dem Fokus auf soziale Ungleichheit wies Hoffman-Nowotny eine allgemeine Forderung nach Assimilation zurück und konstatierte, dass eine solche sowieso nur innerhalb einer Subkultur, beispielsweise der Subkultur der Arbeiterschaft, gelingen

³⁵ Ebd., S. 7.

³⁶ Ebd., S. 34. Damit einher ging auch eine ambivalente Einschätzung der Assimilationsforderung, vgl. ebd., S. 42.

³⁷ Braun 1970, S. 557.

³⁸ Ebd., S. 469.

³⁹ Vgl. Hoffmann-Nowotny 1973, S. 172.

könne.⁴⁰ Insofern war auch die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit dem Assimilationskonzept von Ambivalenzen geprägt. Eine spätere wissenschaftliche Diskreditierung des Assimilationsbegriffs wandte sich gegen eine sehr spezifische Deutung von Assimilation, deren Verengung wohl erst retrospektiv konstruiert wurde.

Viertens und am deutlichsten ist die Ambivalenz des pädagogischen Umgangs mit Migration anhand des vielschichtigen zivilgesellschaftlichen Engagements ersichtlich.⁴¹ Allen voran waren es in Vereinen organisierte Migrantinnen und Migranten selbst, aber auch kirchliche Kreise, welche schon früh nach Alternativen zur damals geforderten „aktiven Assimilation“ in der Bildungspolitik suchten. Die linksstehenden, italienischen Emigrationsorganisationen der *Colonie Libere Italiane* in Svizzera beispielsweise argumentierten in einem Duktus, der an die später geäußerte Kritik an defizitorientierten Vorstellungen der Ausländerpädagogik erinnerte. Obwohl sie kritisch gegenüber der schweizerischen Assimilationspolitik eingestellt waren, forderten sie schon seit den späten 1960er-Jahren eine möglichst rasche Aufnahme der italienischen Kinder in die öffentlichen Schulen – und folgten so in gewisser Hinsicht der Assimilationspolitik. Gleichzeitig kritisierten sie die institutionellen Mängel der schweizerischen Schulen, insbesondere schulische Benachteiligungen.⁴²

Die schärfste Kritik an der schweizerischen „Assimilationspolitik“ kam jedoch aus einer Ecke, aus der sie eigentlich nicht zu vermuten wäre. Es waren insbesondere die konservativ geprägten, katholischen italienischen Missionen, die ihre eigenen italienischen Schulen in der Schweiz in Gefahr sahen, und daher die Eingliederung der italienischen Kinder in die schweizerischen Regelklassen vehement ablehnten. Die Kritik an der schweizerischen Assimilationspolitik war nationalistisch motiviert und enthielt eine Absage an die gemeinsame Beschulung von italienischen und schweizerischen Kindern vor dem Hintergrund der Befürchtung, die Kinder würden ihre Identität verlieren.⁴³

Seitens der zivilgesellschaftlichen Akteure sind zudem auch kleinräumige pädagogischen Aktivitäten zu fassen, die jenseits von staatlichen und parastaatlichen Institutionen Versuche initiierten. In den frühen 1970er-Jahren wurde unter dem Namen der „Quartierschule“ im Zürcher Arbeiterquartier Aussersihl eine Art erweiterte Aufgabenhilfe für die italienischen Schulkinder gestartet. Initiiert wurde das Angebot von einer Gruppe von Lehrerinnen

⁴⁰ Vgl. ebd., S. 176.

⁴¹ Vgl. Eigenmann 2017.

⁴² Vgl. FCLIS 1973.

⁴³ Vgl. Baglivo et al. 1971; Jungo 1972; siehe dazu auch: Eigenmann 2017; Hirt 2009, S. 372-377.

und Lehrern einer öffentlichen städtischen Schule Zürichs. Das pädagogische Programm der Quartierschule basierte auf den Ideen Paulo Freires, wonach von den Lebenserfahrungen der Kinder ausgegangen werden müsse und auch die Lehrerinnen und Lehrer aus diesen Erfahrungen lernen könnten.⁴⁴

Solche Aktivitäten, die ohne Bezug auf Begriff und Konzept der Assimilation auskamen, betonten die Vielfalt der Entstehungskontexte der späteren interkulturellen Erziehung. Die singuläre Erscheinung der Quartierschule mag zwar zunächst eine wenig-beachtete Marginalie auf einem Nebenschauplatz der schweizerischen Assimilationspolitik sein, die auch das Bildungswesen betraf. Ganz unbedeutend war die Quartierschule als Erfahrungsraum jedoch nicht. Dies zeigt sich zunächst an personellen Konstanten: Eine der damaligen Initiantinnen der Quartierschule gilt aktuell innerhalb der Lehrerbildung und seitens von Lehrerverbänden als fundierte Kennerin für den Bereich „Deutsch als Zweitsprache“.⁴⁵ Zudem kann auch auf eine Kontinuität hinsichtlich der theoretischen Bezugnahme hingewiesen werden. So wie sich Paulo Freires „Pädagogik der Unterdrückten“ für die Protagonistinnen der Quartierschule der frühen 1970er-Jahre als fruchtbare Referenz erwies, wird auch heute in neueren Publikationen aus dem Umfeld der interkulturellen Pädagogik – insbesondere aus postkolonialer Perspektive – auf die theoretischen Überlegungen von Paulo Freire zurückgegriffen.⁴⁶

Insofern enthielten die in den 1960er- und 1970er-Jahren geführten Aushandlungen darüber, wie pädagogisch angemessen auf Migration zu reagieren war, Aspekte dessen, was später unter dem Stichwort der Interkulturalität theoretisiert wurde. Die Annahme einer eindeutigen Verschiebung von einem Assimilationsparadigma zu einem Integrationsparadigma ist sodann wenig plausibel.⁴⁷

4 Professionalisierung und akademische Institutionalisierung von pädagogischer Praxis und politischem Aktivismus

Als Alternative zu einer historischen Rekonstruktion, die sich auf Paradigmenwechsel stützt, soll in der Folge der Übergang um 1980 als teil- oder subdisziplinäre Festigung einer pädagogischen Praxis und eines politischen Aktivismus der vorangehenden Jahre beschrieben werden. Ein solche Erzäh-

⁴⁴ Kinder lehren – Quartierschule 1972, S. 123-130.

⁴⁵ Marianne Sigg ist zur Zeit Präsidentin des Vereins „Zürcher Lehrpersonen Deutsch als Zweitsprache“; Interview mit Marianne Sigg vom 28.11.2015.

⁴⁶ Siehe beispielsweise Castro Varela 2016.

⁴⁷ Siehe dazu auch Aumüller 2009, S. 128-132.

lung ergründet das diskursive Aufkommen der interkulturellen Perspektive darin, wie Ansätze eines zuvor im Kleinen und bisweilen auch im Umfeld von aktivistischen Bewegungen erprobten pädagogischen Handelns Eingang in den wissenschaftlichen Diskurs finden konnten.⁴⁸ Dazu verhalf die Gründung von pädagogischen Fachstellen und wissenschaftlichen Teilbereichen seit den frühen 1980er-Jahren.

Etablierte Publikationsorgane publizierten nach 1980 vermehrt Arbeiten zu migrationsspezifischen Fragestellungen und der erziehungswissenschaftliche Diskurs wandte sich der Reflexion über den pädagogischen Umgang mit Migration zu.⁴⁹ Dies war die Voraussetzung dafür, dass die Erziehungswissenschaft die Reflexion migrationsbezogener Zusammenhänge als relevante Problemstellung der eigenen Disziplin wahrnehmen konnte, um mit der Schaffung der Subdisziplin der interkulturellen Pädagogik diese Fragen in einem spezialisierten Tätigkeitsbereich anzusiedeln. Die subdisziplinäre Ausdifferenzierung war die Grundlage einer institutionellen Etablierung und ermöglichte eine vertiefte Reflexion der pädagogischen Arbeit im Kontext von Migration. Gleichzeitig aber führte sie auch zu einer Marginalisierung innerhalb der Disziplin. Ausdruck davon sind die innerhalb der Subdisziplin wiederholt unternommenen Anstrengungen, interkulturelle Bildung und Erziehung nicht als so genannte „Bindestrichpädagogik“ zu verstehen, sondern als bedeutende Querschnittaufgabe innerhalb der Erziehungswissenschaft zu betrachten, die alle Subdisziplinen betreffe.⁵⁰

Die institutionelle Festigung war mit einem Ausbau von Stellen verbunden, die mit Personen besetzt wurden, die in irgendeiner Form über eine Expertise in diesem Feld verfügten. Wer sich zuvor in der einen oder anderen Form in der pädagogischen Praxis oder mit politischem Aktivismus mit Fragen beschäftigt hatte, wie die Schule adäquat mit fremdsprachigen Kindern umzugehen habe, hatte gute Voraussetzungen, um eine pädagogische Fachstelle oder einen erziehungswissenschaftlichen Forschungsbereich in diesem Themenbereich auf- und ausbauen zu können.⁵¹ Die personellen Kontinuitäten zeigen sich also darin, dass dieselben Personen die Etablierung der theoretischen Reflexion eines pädagogischen Feldes vorantrieben, in dem sie zuvor selbst als Aktivistinnen oder Fachpersonen engagiert gewesen waren.

Die Entstehung der erziehungswissenschaftlichen Subdisziplin der interkulturellen Pädagogik war insofern eng mit vorhergehenden singulären Erfahrun-

⁴⁸ Bereits Mitte der 1990er-Jahre erschienen Analysen, welche die Entstehung dieser pädagogischen Teildisziplin aus den vorgängigen Erfahrungskontexten heraus zu erklären versuchen; siehe dazu Steiner-Khamsi 1995; Krüger-Potratz 1994.

⁴⁹ Vgl. Auernheimer 2010, S. 3.

⁵⁰ Zur disziplinären Verortung der interkulturellen Pädagogik siehe Krüger-Potratz 2004.

⁵¹ Vgl. Auernheimer 2010, S. 3.

gen verbunden, welche die Profilierung der Subdisziplin leiteten. Die frühen 1980er-Jahre, die später als Abkehr von der Ausländerpädagogik und als Überwindung des Assimilationsparadigmas rekonstruiert wurden, zeigen sich aus dieser Perspektive also durchaus als Wendepunkt. Nur stellte dieser weniger einen Paradigmenwechsel, sondern eher eine institutionelle Festigung dar. Dass die Anliegen sozialer Bewegungen, die zunächst in nichtstaatlichen Organisationen artikuliert wurden, in staatlichen Behörden oder wissenschaftlichen Subdisziplinen institutionalisiert wurden, lässt sich auch in anderen politischen Feldern beobachten.⁵² In welcher Richtung das wissenschaftsgeschichtliche Forschungsdesiderat nach einer Aufarbeitung des Zusammenhangs von politischem Aktivismus der neuen sozialen Bewegungen einerseits und der Ausdifferenzierung von erziehungswissenschaftlichen Disziplinen und pädagogischen Professionen andererseits eingelöst werden könnte, soll hier exemplarisch angedeutet werden.⁵³

Personelle Kontinuitäten prägten diese institutionelle Etablierung in der Bundesrepublik Deutschland. Die Sozialpädagogen Franz Hamburger und Hartmut M. Griese wie auch die Soziologin Ursula Boos-Nünning hatten bereits in den 1970er-Jahren im Kontext von Migration und Bildung gearbeitet, bevor sie sich seit den 1980er-Jahren entscheidend an der Profilierung einer eigenen Subdisziplin beteiligten.⁵⁴ Da die vorangehenden Erfahrungen aus den 1970er-Jahren weder einheitlich noch eindeutig waren, wurden in den 1980er-Jahren diese in pädagogischer Praxis und politischem Aktivismus geführten Auseinandersetzungen in die Akademie importiert.

Auftakt zur akademischen Debatte über die Beschulung der Kinder der Gastarbeiterinnen und Gastarbeiter bildete der 1981 von Franz Hamburger, Lydia Seus und Otto Wolter in der Zeitschrift ‚Unterrichtswissenschaft‘ veröffentlichte Artikel mit dem Titel „Über die Unmöglichkeit, Politik durch Pädagogik zu ersetzen.“⁵⁵ Die darin formulierte Kritik richtete sich gegen eine Institutionalisierung von explizit auf Migrationsfragen zugeschnittenen pädagogischen Fachstellen und Lehrstühlen. Dabei lehnten sie weniger die Institutionalisierung an sich ab, sondern die dahinter stehende Vorstellung, die gesellschaftspolitischen Folgen der Arbeitsmigration über pädagogische Maßnahmen bearbeiten zu können. Auf der Grundlage einer empirischen Untersuchung zur Kriminalität von ausländischen Jugendlichen argumentierte das Autorenkollektiv, es sei problematisch, Jugendliche nur deshalb als besonders hilfsbedürftig zu erachten, weil sie als „ausländisch“ bezeichnet werden. Die Entwicklung spezifischer pädagogischer Programme für ausländische

⁵² Zu Wandel der Gesundheitspolitik in der Schweiz siehe Bänziger 2015.

⁵³ Zum Forschungsdesiderat siehe Baader 2013, S. 40f.

⁵⁴ Vgl. Griese 1984; Aplitzsch 1997.

⁵⁵ Hamburger/Seus/Wolter 1981.

Jugendliche schaffe ein „objektivierendes Fundament“⁵⁶ für die stigmatisierenden Effekte, wenn ausländische Kinder und Jugendliche im Hinblick auf ihre Defizite beschrieben würden. Die Institutionalisierung von ausländerpädagogischen Fachstellen sei zudem darauf ausgerichtet, ein gesellschaftliches Problem zu individualisieren, indem es einer spezifischen pädagogischen Bearbeitung zugeführt werde. Diese Kritik kann als Aufruf gelesen werden, die Defizitorientierung zu überwinden – Hamburger wiederholte dieselbe Kritik aber auch in den darauf folgenden Jahrzehnten auch gegenüber der interkulturellen Pädagogik.⁵⁷

In die gleiche Kerbe schlug der von Hartmut M. Griese 1984 herausgegebene Sammelband mit dem Titel „Der gläserne Fremde“, der im Untertitel explizit eine Kritik der Ausländerpädagogik und der Ausländerforschung versprach. Auch Griese richtete sich gegen die Art und Weise, wie Forschung und Pädagogik auf die Zugewanderten als Objekte zugriff, deren defizitäre Situation beschrieb und entsprechende Maßnahmen vorschlug. Der Ausbau dieses Forschungs- und Entwicklungsbereichs habe, so Griese, nicht zur Verbesserung der Situation der Zugewanderten in Deutschland beigetragen, sondern in erster Linie angehenden Pädagoginnen und Pädagogen als Qualifikationsplattform gedient.⁵⁸ Der Band schließt mit einer Vielzahl von Forderungen, die von der Vermeidung der Begriffe des „Ausländers“ und der „Ausländerpädagogik“ über eine Analyse der gesellschaftlichen und insbesondere ökonomischen Rahmenbedingungen von Migration bis hin zu einer Repolitisierung migrationsbezogener Fragestellungen im pädagogischen Kontext reichen.⁵⁹ Das flammende Plädoyer von Hamburger et al. wie auch die Streitschrift von Griese sind aber nicht als Belege eines wissenschaftlichen oder subdisziplinären Paradigmenwechsels zu lesen, sondern zeigen vielmehr im Brennglas eine schon vorher geführte und bis heute nicht abgeschlossene akademische Debatte darüber, wie pädagogisch mit Migration umzugehen sei. Die erziehungswissenschaftlichen Positionen zu dieser Frage waren seit jeher vielfältig.⁶⁰

Gewissermaßen auf der anderen Seite des Meinungsspektrums zu Hamburger und Griese standen Perspektiven, wie sie beispielsweise an der Forschungsstelle ALFA, „Ausbildung für Lehrer und Ausländerkinder“, der Pädagogischen Hochschule Rheinland, Abteilung Neuss, entwickelt wurden. Als eine der ersten pädagogischen Arbeitsstellen, die sich seit den 1970er-Jahren mit ausländischen Kindern befasste, zog die Forschungsgruppe ALFA die Kritik

⁵⁶ Ebd., S. 160.

⁵⁷ Vgl. Hamburger 1990; 2009.

⁵⁸ Vgl. Griese 1984, S. 5f.

⁵⁹ Vgl. ebd., S. 192-220.

⁶⁰ Zum Pluralismus von Konzepten interkultureller Pädagogik siehe Nohl 2006.

von Hamburger und Griese auf sich. Die Angegriffenen reagierten darauf mit einem eigenen Sammelband, der ebenfalls 1984 mit dem Titel „Migration, Bildungspolitik, Pädagogik“ erschien und im Untertitel eine internationale Perspektive auf die Diskussion um die interkulturelle Erziehung in Europa versprach. Im gemeinsam von Ursula Boos-Nünning, Ursula Neumann, Hans H. Reich und Fritz Wittek verfassten einleitenden Artikel rechtfertigten die Autorinnen und Autoren ihre spezifische, von Griese abschätzig als „Ausländerforschung“ bezeichnete Perspektive damit, dass ihre Forschung darauf ausgerichtet sei, spezifische Sozialisationsverläufe ausländischer Jugendlicher zu verstehen anstatt anzunehmen, von allzu allgemeinen Sozialisations-theorien auf die spezifische Situation der Zugewanderten schließen zu können.⁶¹

Doch auch innerhalb der Forschungsgruppe ALFA waren die Perspektiven heterogen. Die Soziologin Boos-Nünning suchte nach pädagogischen Möglichkeiten, um Zugewanderten über Bildung zum sozialen Aufstieg zu verhelfen.⁶² Daneben waren prominent auch sprachwissenschaftliche Zugänge vertreten, insbesondere mit dem Germanisten Hans H. Reich, der sich schon früh um eine internationale Perspektive bemüht hatte,⁶³ oder mit der Erziehungswissenschaftlerin Ingrid Gogolin, die ihre akademische Karriere ebenfalls im Rahmen der Projektgruppe lancierte, sich mit Arbeiten zur Zweisprachigkeit bzw. mit einer Kritik zur monolingualen Ausrichtung der Schule profilierte und später entscheidend zur subdisziplinären Etablierung der interkulturellen Pädagogik beitrug.⁶⁴

Eine ähnliche Entwicklung trat etwas verzögert in der Schweiz ein. Cristina Allemann-Ghionda gründete in den frühen 1970er-Jahren mit zwei Mitstreiterinnen eine Einrichtung zur beruflichen Qualifizierung italienischer Arbeitsmigrantinnen und -migranten in Basel.⁶⁵ Gleichzeitig engagierte sie sich in der Frage nach der adäquaten Beschulung der italienischen Kinder in der Schweiz und kritisierte dabei schon früh die schulische Benachteiligung italienischer Kinder in der Schweiz.⁶⁶ Solche in den 1970er-Jahren im Umfeld von italienischen Emigrationsorganisationen initiierten pädagogischen und bildungspolitischen Projekte gaben dem staatlichen Bildungs- und Berufsbildungswesen entscheidende Impulse dafür, wie auf Migrantinnen und Migranten zu reagieren sei.⁶⁷ Allemann-Ghionda legte den Grundstein ihrer wissen-

⁶¹ Vgl. Boos-Nünning et al. 1984, S. 10.

⁶² Vgl. Nohl 2006.

⁶³ Vgl. Reid/Reich 1992.

⁶⁴ Vgl. Krüger-Potratz/Neumann/Reich 2010.

⁶⁵ Vgl. Zanier 1997, S. 61.

⁶⁶ Vgl. Grossmann 2016.

⁶⁷ Vgl. Eigenmann 2017.

schaftlichen Laufbahn im Anschluss an ihre aktivistischen Tätigkeiten an der Universität Bern. Sie nutzte ihre Expertise und beschäftigte sich mit Themen der Interkulturalität, mit Konzepten der Diversität und nicht zuletzt auch mit internationalen Vergleichen.⁶⁸

Doch auch in der Schweiz sollten unterschiedliche Zugänge in die akademische Diskussion hineingetragen werden, was allerdings erst in den 1990er-Jahren auf akademischer Ebene zu Kontroversen führte. Gita Steiner-Khamsi, die andere hier exemplarisch genannte Protagonistin, initiierte und leitete während der 1980er-Jahre den Bereich der „Ausländerpädagogik“ in der Pädagogischen Abteilung der Erziehungsdirektion des Kantons Zürich⁶⁹ und übernahm Lehraufträge am Pädagogischen Seminar der Universität Zürich.⁷⁰ Aufkommende grundsätzliche Fragen und Zweifel über Sinn und Zweck dieser zunehmend professionalisierten und spezialisierten Arbeit in Fachstellen beeinflussten ihre späteren akademischen Arbeiten, insbesondere die in den 1990er-Jahren publizierte Kritik an multikulturellen Bildungspolitiken.⁷¹ Die Auffassung der gegenseitigen kulturellen Bereicherung sei scheinheilig, so Steiner-Khamsi, solange noch immer Assimilations- und Integrationsleistungen eingefordert würden und strukturelle Diskriminierungen nicht überwunden würden.⁷²

5 Zur Persistenz überholter Paradigmen

Die Professionalisierung und die akademische Institutionalisierung schufen die Voraussetzungen dafür, dass der pädagogische Umgang mit Migration einer vertieften Reflexion unterzogen werden konnte. Die auf wissenschaftlicher Ebene geführte Debatte um den richtigen pädagogischen Umgang mit Migration wurde vorab auf der Grundlage von vorangehenden praktischen Erfahrungen ausgetragen. Was also im Rahmen des Phasenmodells zur Entstehung der interkulturellen Pädagogik als Zeitabschnitt der 1980er-Jahre definiert wurde, war weniger eine in der etablierten Erziehungswissenschaft formulierte und einheitlich vorgetragene Kritik an pädagogischen Modellen

⁶⁸ Vgl. Rühle/Müller/Knobloch 2014.

⁶⁹ Vgl. Pädagogische Abteilung der Erziehungsdirektion Zürich 1985; Mahnig 2005, S. 335. Mittlerweile hat sich Steiner-Khamsi auf die Bereiche der vergleichenden Erziehungswissenschaft und des Wissenstransfers spezialisiert, siehe beispielsweise Steiner-Khamsi/Waldow 2012.

⁷⁰ Eine vergleichbare akademische Institutionalisierung des vorangehenden pädagogischen Aktivismus mit Migrantinnen und Migranten zeigt sich auch an der Universität Genf. Christiane Perregaux war Mitarbeiterin in einem „Centre de Contacts Suisses-Immigrés“, bevor sie an der Universität zu sans-papiers Kindern forschte; vgl. Poglià et al. 1995.

⁷¹ Vgl. Steiner-Khamsi 1992, S. 1f.

⁷² Vgl. Steiner-Khamsi 2009, S. 16.

der vorangehenden Dekade, als eher eine strittige Auseinandersetzung darüber, wie einerseits die Schule und das Bildungssystem mit Schülerinnen und Schülern ohne örtliche Staatszugehörigkeit und somit mit unterschiedlicher Muttersprache umzugehen haben und andererseits welchen Stellenwert diese akademische Reflexion innerhalb der Erziehungswissenschaft einnehmen soll – also ob sie als Querschnittsaufgabe oder als „Bindestrichpädagogik“ in einer spezifischen Subdisziplin angegangen werden soll.

Auch in den 1990er-Jahren wurde vehement gegen ausländerpädagogische Programme und deren konzeptionellen Prämissen angeschrieben und noch heute wird über die Legitimität von Assimilationsforderungen gestritten. Wäre die Ausländerpädagogik in den 1980er-Jahren erfolgreich überwunden worden, wie dies das Phasenmodell suggeriert, würden solche Auseinandersetzungen ins Leere zielen. Doch wie sich in der Folge defizitorientierte, auf einseitige Anpassung ausgerichtete pädagogische Programme hartnäckig erhalten konnten, so blieb in der noch jungen erziehungswissenschaftlichen Subdisziplin die Aushandlung um einen angemessenen theoretischen Zugang zur migrationsbezogenen Fragestellungen äußerst kontrovers.

Dieser Befund schließt aber mögliche Weiterentwicklungen nicht aus: Eine elaborierte theoretische Fundierung der pädagogischen Reflexion über Migration erfolgte beispielsweise beim Generationswechsel in den 1990er-Jahren, als genuin multikulturelle bzw. interkulturelle Fragestellungen aufgeworfen wurden – notabene von Wolfgang Nieke, der als ehemaliger Mitarbeiter von Boos-Nünning das Phasenmodell geprägt hatte.⁷³ Nieke durfte erstaunlicherweise bereits 1984 im erwähnten Sammelband der Forschungsgruppe ALFA und schon zwei Jahre vor der Erstveröffentlichung seines Phasenmodells die These darlegen, die Ausländerpädagogik werde allmählich durch Konzepte der interkulturellen Erziehung abgelöst.⁷⁴ Er sprach aber nirgends explizit von einer interkulturellen *Pädagogik* und wollte indes keine Subdisziplin begründen. Erst Autoren wie Clemens Niekrawitz, der sich in seiner ideengeschichtlichen Analyse 1991 an das Narrativ von Nieke anlehnte und das, was Nieke als interkulturelle Erziehung bezeichnet hatte, in eine interkulturelle Pädagogik übersetzte,⁷⁵ unterstützten die Vorstellung, die Geschichte der Entstehung der interkulturellen Erziehung sei auch die Geschichte einer Subdisziplin. Die 1990er-Jahre brachten insofern eine Metareflexion. Ebenso verdichteten sich seit den 1990er-Jahren die Versuche einer konzeptionellen Abgrenzung von den Überlegungen der „Ausländerpädagogik“.⁷⁶ Sich in theoretischer Hinsicht an einem Konzept abzuarbeiten, das gemäß

⁷³ Vgl. Nohl 2006, S. 57.

⁷⁴ Vgl. Nieke 1984.

⁷⁵ Vgl. Niekrawitz 1991.

⁷⁶ Siehe dazu beispielsweise Steiner-Khamsi 1992.

Phasenmodell eigentlich überwunden wäre, bedeutet aber, dass die überwunden geglaubten Kategorien noch immer einflussreich waren. Und so gründeten auch die nach 1990 in Angriff genommenen Versuche der Abgrenzung in vorangegangenen Auseinandersetzungen. Die von Heidrun Czock 1993 vorgelegte Studie zum „Fall Ausländerpädagogik“⁷⁷ und die darin vorgetragene Kritik an der Vorstellung einer pädagogischen Bearbeitung sozialer Probleme – in diesem Fall der Folgen von Migration – wurden bereits 1984 in einer mehr auf Praxis bezogenen Fallstudie vorbereitet.⁷⁸

Die schon Ende der 1980er-Jahre erhobenen Stimmen, die in historischer Perspektive die Vorgeschichte der Ausländerpädagogik im Sinne einer Geschichte der Minderheitenbildung zu beleuchten forderten,⁷⁹ vermochten die Deutungskraft des fortschrittsgeschichtlichen Phasenmodells kaum zu erschüttern. Vielmehr waren diese kritischen Einwürfe selbst daran beteiligt, die institutionelle Festigung einer eigenen erziehungswissenschaftlichen Subdisziplin voranzutreiben, obwohl die Kritikerinnen und Kritiker sich gerade gegen eine solche Spezialisierung richteten und migrationsbezogene Fragestellungen als allgemeine, subdisziplinär übergreifende Querschnittsaufgaben der Erziehungswissenschaft zu definieren versuchten. Ebenso verhalten paradoxerweise auch die Streitschriften von Hamburger, Griese und anderen retrospektiv eher mit, die pädagogische Subdisziplin zu etablieren anstatt eine solche zu verhindern.

Ist also die interkulturelle Pädagogik zum Opfer ihres eigenen Erfolgs geworden? Aktuelle Ansätze der „Migrationspädagogik“⁸⁰, der „Bildung in Migrationsgesellschaften“⁸¹ oder auch „postmigrantische“ Perspektiven⁸² stehen in der Traditionslinie dieser Kritik, die dem gängigen pädagogischen Umgang mit Migration vorwerfen, Ungleichheitsordnungen zu reproduzieren oder gar zu verstärken.⁸³ Sie führen die Auseinandersetzung fort. Noch immer dreht sich die subdisziplinäre Aushandlung um den Versuch, die integrative Kraft pädagogischer Institutionen zu betonen und zugleich die dabei auftretenden diskriminierenden Effekte derselben Institutionen zu kritisieren. Die 1980er-Jahre erwiesen sich dabei retrospektiv als diejenige Dekade, welche maßgeblich dazu beitrug, dass dieser Debatte im disziplinären Gefüge ein spezifischer Raum zugewiesen werden konnte.

⁷⁷ Vgl. Czock 1993.

⁷⁸ Vgl. Czock/Radtke 1984.

⁷⁹ Vgl. Krüger-Potratz 1989.

⁸⁰ Mecheril et al. 2010.

⁸¹ Thoma/Knappik 2015.

⁸² Espahangizi 2015; zur Perspektive der postmigrantischen Gesellschaft siehe Foroutan 2016.

⁸³ Vgl. Mecheril/Darowska 2014.

Quellen und Literatur

- Allemann-Ghionda, Cristina (2013): Bildung für alle, Diversität und Inklusion. Internationale Perspektiven. Paderborn.
- Apitzsch, Ursula (1997): Interkulturelle Arbeit: Migranten, Einwanderungsgesellschaft, interkulturelle Pädagogik. In: Krüger, Heinz-Hermann/Rauschenbach, Thomas (Hg.): Einführung in die Arbeitsfelder der Erziehungswissenschaft. Opladen, S. 251-267.
- Auernheimer, Georg (1990): Einführung in die interkulturelle Erziehung. Darmstadt.
- Auernheimer, Georg (2004): Drei Jahrzehnte Interkulturelle Pädagogik – eine Bilanz. In: Karakasoglu, Yasemin/Lüddecke, Julian (Hg.): Migrationsforschung und Interkulturelle Pädagogik. Aktuelle Entwicklungen in Theorie, Empirie und Praxis. Münster, S. 17-28.
- Auernheimer, Georg (⁴2005): Einführung in die interkulturelle Pädagogik. Darmstadt.
- Auernheimer, Georg (2010): Theorien interkultureller Bildung. Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online (ISSN 2191-8325), Jahr 2010, S. 1-31. DOI:10.3262/EEO06100053
- Aumüller, Jutta (2009): Assimilation. Kontroversen um ein migrationspolitisches Konzept. Bielefeld.
- Baader, Meike (2013): Diversity Education in den Erziehungswissenschaften. „Diversity“ as a buzzword. In: Hauenschild, Katrin/Robak, Steffi/Sievers, Isabel (Hg.): Diversity Education. Zugänge – Perspektiven – Beispiele. Frankfurt am Main, S. 38-59.
- Baglivo, Adriano/Ghiosso, Giovanna/Jungo, Michele/Nicolini, Giulio/Sacchetti, G. Battista (Hg.) (1971): Una scuola in agonia. Milano.
- Bänziger, Peter-Paul (2015): ExpertInnen statt AktivistInnen: Der Entpolitisierungsdiskurs in der Aids-Arbeit der 1980er-Jahre. In: Eitler, Pascal/Elberfeld, Jens (Hg.): Zeitgeschichte des Selbst. Therapeutisierung – Politisierung – Emotionalisierung. Bielefeld, S. 261-277.
- Boos-Nünning, Ursula/Neumann, Ursula/Reich, Hans H./Wittek, Fritz (1984): Krise – oder Krisengerede? Von den Pflichten einer illegitimen Wissenschaft. In: Reich, Hans H./Wittek, Fritz (Hg.): Migration, Bildungspolitik, Pädagogik. Essen, S. 7-33.
- Braun, Rudolf (1970): Sozio-kulturelle Probleme der Eingliederung italienischer Arbeitskräfte in der Schweiz. Erlenbach-Zürich.
- Bundesamt für Industrie, Gewerbe und Arbeit (Hg.) (1964): Das Problem der ausländischen Arbeitskräfte. Bern.
- Buomberger, Thomas (2004): Kampf gegen unerwünschte Fremde. Von James Schwarzenbach bis Christoph Blocher. Zürich.
- Castro Varela, Maria do Mar (2016): Von der Notwendigkeit eines epistemischen Wandels. Postkoloniale Betrachtungen auf Bildungsprozesse. In: Geier, Thomas/Zaborowski, Katrin U. (Hg.): Migration: Auflösungen und Grenzziehungen. Perspektiven einer erziehungswissenschaftlichen Migrationsforschung. Wiesbaden, S. 43-59.
- Czock, Heidrun (1993): Der Fall Ausländerpädagogik. Erziehungswissenschaftliche und bildungspolitische Codierung der Arbeitsmigration. Frankfurt am Main.
- Czock, Heidrun/Radtke, Frank-Olaf (1984): Sprache – Kultur – Identität. Die Obsessionen der Migrationspädagogen. In: Stüwe, Gerd/Peters, Friedhelm (Hg.): Lebenszusammenhänge von Ausländern und pädagogischer Problematik. Zur Kritik traditioneller Lernorte und Beispiele aktivierender Sozialarbeit. Bielefeld, S. 37-79.

- Diehm, Isabell/Radtke, Frank-Olaf (1999): *Erziehung und Migration. Eine Einführung*. Stuttgart.
- Eigenmann, Philipp (2017): *Migration macht Schule. Bildung und Berufsqualifikation von und für Italienerinnen und Italiener in Zürich 1960-1980*. Zürich.
- Erziehungsdirektion des Kantons Zürich (Hg.) (1972): *Schlussbericht der Kommission zur Eingliederung fremdsprachiger Kinder*. Zürich.
- Espahangizi, Kijan (2015): *Im Wartsaal der Integration. Ankommen in der postmigrantischen Gesellschaft*. In: *terra cognita* 27, S. 104-108.
- Espahangizi, Kijan (2018, in Vorbereitung): *Towards A Knowledge History of Postmigrant Societies: A Case Study on the Emergence of Migration & Integration Research in Post-War Switzerland, 1960-1975*. In: Lüthi, Barbara/Skenderovic, Damir (Hg.): *Changing Landscapes: Switzerland and Migration*.
- FCLIS (Hg.) (1973): *Gli emigrati e la scuola*. Zürich.
- Foroutan, Naika (2016): *Postmigrantische Gesellschaften*. In: Brinkmann, Heinz Ulrich/Sauer, Martina (Hg.): *Einwanderungsgesellschaft Deutschland. Entwicklung und Stand der Integration*. Wiesbaden, S. 227-254.
- Friesenhahn, Günter J. (1988): *Zur Entwicklung interkultureller Pädagogik*. Berlin.
- Gomolla, Mechthild/Radtke, Frank-Olaf (2002): *Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule*. Opladen.
- Gretler, Armin (1989): *Recherche interculturelle: travaux suisses sur les problèmes scolaires des enfants de travailleurs migrants et réalisations institutionnelles des dernières années – une vue d'ensemble*. In: Retschitzki, Jean (Hg.): *La recherche interculturelle. Tome 2*. Paris, S. 253-267.
- Griese, Hartmut M. (1984): *Der gläserne Fremde. Bilanz und Kritik der Gastarbeiterforschung und der Ausländerpädagogik*. Opladen.
- Grossmann, Flavia (2016): *Orte der Aushandlung und Instrumente der Einflussnahme. Eine akteurszentrierte Annäherung an migrantsches Lobbying in bildungspolitischen Prozessen des Kantons Basel-Stadt (1970er-Jahre)*. In: Hürlimann, Gisela/Mach, André/Rathmann-Lutz, Anja/Schaufelbuehl, Janick Marina (Hg.): *Lobbying. Die Vorräume der Macht*. Zürich, S. 235-249.
- Hamburger, Franz (1990): *Der Kulturkonflikt und seine pädagogische Kompensation*. In: Dittrich, Eckhard J./Radtke, Frank-Olaf (Hg.): *Ethnizität. Wissenschaft und Minderheiten*. Opladen, S. 311-325.
- Hamburger, Franz (2009): *Abschied von der Interkulturellen Pädagogik. Plädoyer für einen Wandel sozialpädagogischer Konzepte*. Weinheim.
- Hamburger, Franz/Seus, Lydia/Wolter, Otto (1981): *Über die Unmöglichkeit, Politik durch Pädagogik zu ersetzen*. In: *Unterrichtswissenschaft* 9, S. 158-167.
- Hirt, Matthias (2009): *Die Schweizerische Bundesverwaltung im Umgang mit der Arbeitsmigration. Sozial-, kultur- und staatspolitische Aspekte. 1960 bis 1972*. Saarbrücken.
- Hoffmann-Nowotny, Hans-Joachim.(1973): *Soziologie des Fremdarbeiterproblems. Eine theoretische und empirische Analyse am Beispiel der Schweiz*. Stuttgart.
- Jungo, Michael (1972): *Drehscheibenschulen o scuole a due uscite*. Einsiedeln.
- S.n. (1972): *Kinder lehren – Quartierschule*. Zürich.
- Krüger-Potratz, Marianne (1989): *Die Ausländerpädagogik versichert sich ihrer Geschichte. Plädoyer für eine historische Minderheitenbildungsforschung*. In: *Unterrichtswissenschaft* 17, H. 3, S. 223-242.
- Krüger-Potratz, Marianne (1994): *Interkulturelle Erziehung*. Studienbrief. Hagen.
- Krüger-Potratz, Marianne (2004): *Ist die Interkulturelle Pädagogik in der Erziehungswissenschaft „angekommen“?* In: Karakasoglu, Yasemin/Lüddecke, Julian (Hg.):

- Migrationsforschung und Interkulturelle Pädagogik. Aktuelle Entwicklungen in Theorie, Empirie und Praxis. Münster, S. 75-89.
- Krüger-Potratz, Marianne (2005): Interkulturelle Bildung. Eine Einführung. Münster.
- Krüger-Potratz, Marianne/Neumann, Ursula/Reich, Hans H. (2010): Fachgeschichte und Biographie. In: Krüger-Potratz, Marianne/Neumann, Ursula/Reich, Hans H. (Hg.): Bei Vielfalt Chancengleichheit. Interkulturelle Pädagogik und durchgängige Sprachbildung. Münster, S. 9-15.
- Mahnig, Hans. (2005): L'émergence de la question de l'intégration dans la ville de Zurich. In: Mahnig, Hans (Hg.): Histoire de la politique de migration, d'asile et d'intégration en Suisse depuis 1948. Zürich, S. 321-343.
- Mahnig, Hans/Piguët, Etienne (2003): Die Immigrationspolitik der Schweiz von 1948 bis 1998: Entwicklung und Auswirkungen. In: Wicker, Hans-Rudolf/Fibbi, Rosita/Haug, Werner (Hg.): Migration und die Schweiz. Ergebnisse des Nationalen Forschungsprogramms „Migration und interkulturelle Beziehungen“. Zürich, S. 65-108.
- Mecheril, Paul/Castro Varela, Maria do Mar/Dirim, Inci/Kalpaka, Annita/Melter, Claus (2010): Migrationspädagogik. Weinheim.
- Mecheril, Paul/Thomas-Olalde, Oscar/Melter, Claus/Arens, Susanne/Romaner, Elisabeth (Hg.) (2013): Migrationsforschung als Kritik? Konturen einer Forschungsperspektive. Wiesbaden.
- Mecheril, Paul/Darowska, Lucyna (2014): Von interkultureller zu migrationsgesellschaftlicher Bildungsforschung. In: Baros, Wassilios/Kempf, Wilhelm (Hg.): Erkenntnisinteressen, Methodologie und Methoden interkultureller Bildungsforschung. Berlin, S. 19-28.
- Müller, Hermann (1971): Gutachten zur Schul- und Berufsbildung der Gastarbeiterkinder. Bochum.
- Niederberger, Josef Martin (2004): Ausgrenzen, Assimilieren, Integrieren. Die Entwicklung einer schweizerischen Integrationspolitik. Zürich.
- Nieke, Wolfgang (1984): Von der Ausländerpädagogik zur interkulturellen Erziehung? In: Reich, Hans H./Wittek, Fritz (Hg.): Migration, Bildungspolitik, Pädagogik. Aus der Diskussion um die interkulturelle Erziehung in Europa. Essen, S. 83-98.
- Nieke, Wolfgang (1986): Multikulturelle Gesellschaft und interkulturelle Erziehung. Zur Theoriebildung in der Ausländerpädagogik. In: Die deutsche Schule 78, H. 4, S. 462-473.
- Nieke, Wolfgang (³2008): Interkulturelle Erziehung und Bildung. Wertorientierungen im Alltag. Wiesbaden.
- Niekrawitz, Clemens (1991): Interkulturelle Pädagogik im Überblick. Von der Sonderpädagogik für Ausländer zur interkulturellen Pädagogik für Alle. Ideengeschichtliche Entwicklung und aktueller Stand. Frankfurt am Main.
- Nohl, Arnd-Michael (2006): Konzepte interkultureller Pädagogik. Eine systematische Einführung. Bad Heilbrunn.
- Pädagogische Abteilung der Erziehungsdirektion Zürich (Hg.) (1985): Tätigkeitsbericht des Bereichs Ausländerpädagogik (1980-1985). Zürich.
- Poglia, Edo/Perret-Clermont, Anne-Nelly/Gretler, Armin/Dasen, Pierre (1995): Interkulturelle Bildung in der Schweiz. Fremde Heimat. Bern.
- Reid, Euan/Reich, Hans H. (Hg.) (1992): Breaking the Boundaries. Migrant Workers' Children in the EC. Clevedon.
- Reuter, Julia (2015): Der Kanon der Interkulturellen Bildung. In: *interculture journal* 14, H. 24, S. 11-21.

- Rühle, Sarah/Müller, Annette/Knobloch, Phillip D. Th. (Hg.) (2014): Mehrsprachigkeit – Diversität – Internationalität. Erziehungswissenschaft im transnationalen Bildungsraum. Münster.
- Skenderovic, Damir/D'Amato, Gianni (2008): Mit dem Fremden politisieren. Rechtspopulistische Parteien und Migrationspolitik in der Schweiz seit den 1960er Jahren. Zürich.
- Städtische Kommission für Assimilierungsfragen (Hg.) (1972): Schulprobleme der Ausländer. Zürich.
- Steiner-Khamsi, Gita (1992): Multikulturelle Bildungspolitik in der Postmoderne. Opladen.
- Steiner-Khamsi, Gita (1995): Zur Geschichte und den Perspektiven der interkulturellen Pädagogik in der Schweiz und in Europa. In: Poglia, Edo/Perret-Clermont, Anne-Nelly/Gretler, Armin/Dasen, Pierre (Hg.): Interkulturelle Bildung in der Schweiz. Fremde Heimat. Bern, S. 45-65.
- Steiner-Khamsi, Gita (2009): Zweifache Migrantin. In: Berner, Hans/Isler, Rudolf/Bräm, Donat (Hg.): Immer noch Lehrer! Portraits und Essays. Bern, S. 11-22.
- Steiner-Khamsi, Gita/Waldow, Florian (Hg.) (2012): Policy borrowing and lending in education. Configuring knowledge, identities, work and politics. London.
- Thoma, Nadja/Knappik, Magdalena (Hg.) (2015): Sprache und Bildung in Migrationsgesellschaften. Machtkritische Perspektiven auf ein prekarisiertes Verhältnis. Bielefeld.
- White, Hayden (1984): The Question of Narrative in Contemporary Historical Theory. In: History and Theory 23 (1), S. 1-33.
- Wicker, Hans-Rudolf (2003): Einleitung: Migration, Migrationspolitik und Migrationsforschung. In: Wicker, Hans-Rudolf/Fibbi, Rosita/Haug, Werner (Hg.): Migration und die Schweiz. Zürich, S. 12-62.
- Wittek, Fritz (1992): The Historical and International Context for Current Action on Intercultural Education. In: Reid, Euan/Reich, Hans H. (Hg.): Breaking the Boundaries. Migrant Workers' Children in the EC. Cleveland, S. 1-14.
- Zanier, Leonardo (1997): Solidarietà e innovazione. Solidarität und Innovation. Studientagung zum 25 Jahre ECAP-Schweiz. Zürich, 28. Oktober 1996. Dokumentation. Roma.
- Zürcher Kontaktstelle für Italiener und Schweizer (Hg.) (1970): Schulschwierigkeiten und soziale Lage der Kinder von Einwanderern. Männedorf.

Anschrift des Autors

Dr. Philipp Eigenmann,
 Institut für Erziehungswissenschaft,
 Universität Zürich
 peigenmann@ife.uzh.ch

Zur latenten Kontinuität der Curriculumdebatte in den 1980er-Jahren – eine Spurensuche in der Schweiz

1 Einleitung

Mit etwas Verspätung rezipierte Ende der 1960er-Jahre auch die Bildungsforschung in der Schweiz Ansätze der angelsächsischen Curriculumtheorien und Robinsohns Initialschrift¹ über Bildungsreformen. Jene Forschungsrichtung rückte neu die schulischen Inhalte in den Fokus der Bildungsdebatten und damit die Lehrpläne, die im deutschsprachigen Raum nun ‚Curricula‘ genannt wurden.² Während knapp zehn Jahren entstand im Namen der Curriculumforschung eine „beinahe unüberblickbare Anzahl vorhandener Ansätze, zur Theorie, zur Forschung, zur Entwicklung sowie zur Realisierung von Curricula“.³ Diese Entwicklung in der Schweiz anstoßend und maßgeblich vorantreibend war die Freiburger Arbeitsgruppe für Lehrplanforschung (FAL), eine Gruppe junger Erziehungswissenschaftler der Universität Freiburg (CH), welche sich im Sinne Heinrich Roths „realistische[r] Wendung“⁴ und Robert Magers Lernzielorientierung⁵ der empirischen Bildungsforschung zum einen und der Verwendung ihrer Erkenntnisse im pädagogischen Praxisfeld zum anderen verschrieben hatte.

Gegen Ende der 1970er-Jahre deutete aber alles darauf hin, dass die Curriculumforschung bereits wieder passé war und von anderen Strömungen in der erziehungswissenschaftlichen Disziplin abgelöst werden würde. Ein Indiz dafür sind erste Bilanz ziehende Bestandsaufnahmen in Form von Handbüchern.⁶ Darüber hinaus waren die Artikel zu ‚Curriculumentwicklung‘ oder

¹ Vgl. Robinsohn 1967.

² Weiterführend zur Tradition und Differenz zwischen der angelsächsischen Curriculum- und der deutschen Lehrplantradition vgl. Horlacher/De Vincenti 2014.

³ Nezel/Ghisla 1977, S. 43.

⁴ Vgl. Roth 1963.

⁵ Vgl. Mager 1965.

⁶ Vgl. Frey 1975a, b, c; Hameyer/Frey/Haft 1983.

‚Curriculumkonstruktion‘ weitgehend aus den Fachzeitschriften verschwunden. In den deutschsprachigen Debatten der 1980er-Jahre rund um Lehrplanforschung und -entwicklung war der Curriculumbegriff quasi nicht mehr existent.⁷

Auch in der Schweizer Curriculumforschung zeichnete sich im Übergang zu den 1980er-Jahren eine gravierende Veränderung ab. In der ersten Ausgabe der Zeitschrift ‚Bildungsforschung und Bildungspraxis‘ wurde einleitend die rhetorische Frage gestellt: „Löst sich die Freiburger Arbeitsgruppe für Lehrplanforschung auf?“, um darauf eine erste Bilanz der Leistungen der FAL zu ziehen, deren nahende Auflösung zu verkünden und ihre Bedeutung für die Schweizer Curriculumforschung herauszuheben.⁸ In der Zeitschrift ‚Schweizer Schule‘ war gar von einem „harten Schlag“ für die Schweizer Bildungsforschung zu lesen.⁹

Aus wissenschaftsgeschichtlicher Perspektive betrachtet, werden Wissensbestände wie Forschungspraxen oder theoretische Konzepte nicht etwa als verflüchtigt betrachtet, sobald deren zentrale Begrifflichkeiten aus den einschlägigen Publikationsorganen verschwinden.¹⁰ Stattdessen sind die Bewegungen und Wandlungen eines bestimmten Wissens über kulturelle oder institutionelle Grenzen hinweg zu verfolgen und an vorübergehenden Kristallisationspunkten festzumachen.¹¹ Nun liegen im vorliegenden Fall die untersuchten Orte der Aushandlung auf unterschiedlichen Ebenen und in verschiedenen gesellschaftlichen Feldern. Mit Weingart¹² und Raphael¹³ wird ein interaktionistisches Modell des Verhältnisses von Wissenschaft zu anderen Feldern angelegt und davon ausgegangen, dass wissenschaftliches Wissen der Curriculumforschung die Grenzen hin zur Verwaltung oder der Bildungspolitik längerdauernd zu überwinden vermochte und entsprechend rezipiert wurde.

Vor diesem Hintergrund wird deutlich: Die Curriculumforschung hatte zu Beginn der 1980er-Jahre ihre Blütezeit hinter sich und war mitsamt ihren Theorien scheinbar von der Bildfläche verschwunden. Gleichwohl nahm die Ausarbeitung von neuen Lehrplänen in etlichen Schweizer Kantonen Fahrt auf, was auf ein damals wenig koordiniertes öffentliches Bildungswesen zurückgeführt werden kann.¹⁴ Allerdings drängt sich hier nun die Frage auf, inwieweit sich die Resultate der Schweizer Curriculumforschung in den Dis-

⁷ Vgl. Hameyer 1992.

⁸ Vgl. Gretler 1979.

⁹ s.n. 1979, S. 441.

¹⁰ Vgl. Sarasin/Kilcher 2011.

¹¹ Vgl. Sarasin 2011.

¹² Vgl. Weingart 2005.

¹³ Vgl. Raphael 1996.

¹⁴ Vgl. Künzli 2006.

kussionen im Praxisfeld und den kantonalen Bildungsverwaltungen wiederfinden und inwiefern damit die Zirkulation und Transformation der Begriffe und Themen, der Orte und der Art und Weise ihrer Aushandlung nicht doch die Permanenz curricularer Konzepte gewährleistete.

An der Stelle setzt der vorliegende Beitrag an und zeigt erstens, dass einige der einstigen Curriculumexperten die Weiterentwicklung ihrer Themenbereiche in den 1980er-Jahren verfolgten, wenn auch in anderer Funktion, unter anderen Voraussetzungen und in neuen begrifflichen Zusammenhängen. Mit Blick auf Zentralschweizer Schulreformen wird zweitens dargelegt, in welcher Form die curriculumtheoretischen Hinterlassenschaften der 1970er-Jahre eine Fortführung in den schulischen Reformbestrebungen fanden und die bildungspolitischen Bestrebungen der Kantone der 1980er-Jahre prägten. Drittens werden am Beispiel der länderübergreifenden deutschsprachigen Seminare des Center for Education and Innovation (CERI)¹⁵ und dem langjährigen Projekt zur ‚Überprüfung der Situation der Primarschulen‘ (SIPRI) zwei bildungspolitische Schauplätze der Curriculumdebatten in den 1980er-Jahren ausgeleuchtet. An diesen Analysen wird verdeutlicht, inwiefern in den 1980er-Jahren die früheren Problemstellungen und Wissensbestände weiter bearbeitet wurden, obwohl deren theoretische Weiterentwicklung an den Universitäten eingestellt wurde. Es wird schließlich zu zeigen sein, wie und wohin die einst universitäre Lehrplanexpertise aus den 1970er-Jahren verschoben und infolgedessen die curriculare Thematik in den 1980er-Jahren in verwandter Weise weiterhin intensiv diskutiert wurde.

2 Unübersichtliche Vorgeschichte – Schweizer Curriculumreformen der 1970er-Jahre

Was 1966/1967 mit einer gesamtschweizerischen Analyse der bestehenden Lehrpläne der Real- und Bezirksschulen begonnen hatte und der Abklärung und Planung der Koordinationsmöglichkeiten dienen sollte,¹⁶ fand seine Fortsetzung in einer intensiven auf kantonaler wie interkantonaler Ebene geführten Diskussion um die Form und Ausrichtung der Erneuerung von Curricula.¹⁷ Lehrpläne wurden zum Gegenstand und Gestaltungsmittel der Bildungsreformen der Schweizer Kantone erhoben mit der Absicht, das Schweizer Schulwesen nicht nur zu erneuern, sondern auch zu harmonisieren, wie der

¹⁵ Das CERI war ein Bildungsforschungszentrum innerhalb der Organisation für wissenschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD), welches ab den späten 1960er-Jahren bildungspolitische Fragen bearbeitete; vgl. Bürgi 2017.

¹⁶ Vgl. Frey 1968; 1969.

¹⁷ Vgl. Künzli 2006.

damalige Sekretär der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren Eugen Egger festhielt.¹⁸

Parallel zur bildungspolitischen Absicht, eine Reform über die Inhalte oder die „inneren Schulstrukturen“ anzustrengen, wurde auf einer zweiten Ebene das Alter der damals gültigen Lehrpläne zur Legitimation von Lehrplanreformen angeführt.¹⁹ Die letzte Erneuerung des Primarschullehrplans im deutschsprachigen Teil des Kantons Freiburg lag denn auch knapp 40 Jahre zurück, im Kanton Schwyz 35 Jahre.²⁰ Indem auf den beschleunigten gesellschaftlichen Wandel, auf die rasanten Entwicklungen in den Bezugswissenschaften der meisten Schulfächer, auf die neuesten zu berücksichtigenden psychologischen Erkenntnisse oder auf fehlende weiterführende Informationen für die Lehrpersonen Bezug genommen wurde, erfuhren die althergebrachten Lehrpläne in Arbeiten der Curriculumforschung deutliche Kritik.²¹

Jene junge Forschungsrichtung bezog sich im deutschsprachigen Raum in ihren Anfängen stets auf Saul B. Robinsohn und dessen Standardwerk mit dem Titel „Bildungsreform als Revision des Curriculum“. Das Ziel bestand in der „Entwicklung eines wissenschaftlichen Instrumentariums, das eine systematische Neubestimmung der Aufgaben der Schule erlaubt“.²² In der Schweiz²³ nahm sich ab 1968 eine Forschungsgruppe an der Universität Freiburg (CH) der Themen rund um curriculare Fragen an, deren Initiator und Leiter Karl Frey selbst vermerkte, dass die „Freiburger Arbeitsgruppe für Lehrplanforschung (FAL) das einzige schweizerische Team ist, das sich ständig mit dem Curriculum als Forschungsgebiet befasst“.²⁴ Während der knapp zehnjährigen Schaffenszeit produzierten die Mitglieder der FAL im Alleingang quasi die gesamte curriculumspezifische Forschungsliteratur für die Schweiz.²⁵ Die Arbeiten der FAL lassen sich grob in drei Phasen einteilen:²⁶ Die erste Phase war geprägt von empirischer Grundlagenforschung, woraus beispielsweise

¹⁸ Vgl. Jenzer/Weiss/Strittmatter 1978.

¹⁹ Vgl. Aregger 1971, S. 1824.

²⁰ Vgl. s.n. 1970.

²¹ Vgl. Aregger/Brunner/Isenegger 1972; Moser 1972; Rickenbacher 1972.

²² Knab 1969, S. 169.

²³ Der Expertenbericht des Schweizerischen Wissenschaftsrates zur Ermittlung dringlicher Forschungsbedürfnisse für die Schweiz nannte die Curriculumforschung explicit als dritten, prioritär zu fördernden Bereich der Bildungsforschung. Man müsse sich, so der Bericht, der Analyse bestehender Lehrpläne, den Verfahren der Curriculumkonstruktion, der Ermittlung und Formulierung von Bildungszielen, der Erforschung von Unterrichtsmethoden, Unterrichtsmitteln und Kontrollverfahren und der Curriculumtheorie annehmen; vgl. Schweizerischer Wissenschaftsrat 1973.

²⁴ Frey 1970a, S. 70.

²⁵ Zu Strategien und Motiven der Mitglieder der Freiburger Arbeitsgruppe in Schweizer Lehrplanreformen vgl. Höhener/Criblez 2018 (im Druck).

²⁶ Vgl. Gretler 1979.

die Überblickswerke zur Lehrerbildung der Volksschule oder zu den Gymnasien hervorgegangen sind.²⁷ In der zweiten Phase wurde Curriculumforschung im engeren Sinn geleistet. Dabei standen Problembereiche rund um das Formulieren von Lernzielen, die Zusammenarbeit der Kantone in den Verfahren der Lehrplanentwicklung, oder die verschiedenen Theorien des Curriculums im Zentrum des Interesses. Nach 1975 verlagerten sich die Schwerpunkte hin zu Fragen der Unterrichtsforschung mit didaktischem oder auch wissenschaftstheoretischem Fokus.

Insgesamt konnte die FAL 20 durch den Nationalfonds geförderte, theoriebezogene Projekte durchführen. Im Tätigkeitsbericht der Freiburger Arbeitsgruppe zum Jahr 1977 formulierte dessen Leiter deutliche Unsicherheiten über die Zukunft der Arbeitsgruppe. Auf der einen Seite bezog er sich auf die unklare Entwicklung des Status und der Beziehung der FAL als Zweckorganisation innerhalb des Pädagogischen Instituts der Universität Freiburg. Auf der anderen Seite war die Weiterführung der Kooperation mit dem Erziehungsdepartement des Kantons Freiburg als Auftraggeber für Forschungs- und Beratungsdeputate für kantonale Schulreformen zwar zugesichert. Das schien aber die Bedenken der Mitarbeitenden über die Perspektiven der sich finanziell selbsttragenden FAL nicht aus dem Weg zu räumen, bis schließlich zunehmende finanzielle Schwierigkeiten 1978 ihre Auflösung provozierten.²⁸ Als eines der letzten Projekte der Freiburger Arbeitsgruppe erstellten Joseph Eigenmann, Ernst Preisig und Beat Mayer eine „systematische Analyse der Deutschschweizerischen Volksschullehrpläne“²⁹ im Auftrag der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK). Ihren ursprünglichen Auftrag konnten die Forschenden aufgrund der schlechten Dokumentationslage und der Unübersichtlichkeiten der laufenden Reformen in den Kantonen aber nicht erfüllen. Anstatt mit dieser Analyse eine programmatische „Grundlage für Reform- und Koordinationsbestrebungen“ zu erarbeiten, wurden die verfügbaren quantitativen Angaben über Lehrpläne der entsprechenden Kantone zusammengetragen.³⁰ Die strukturellen und terminologischen Unterschiede zwischen und teilweise auch innerhalb der kantonalen Lehrpläne, die Gleichzeitigkeit von Lehrplanreformen und der Reformen schulischer Strukturen,³¹ aber auch der spürbare Unmut aus dem schulischen

²⁷ Vgl. Frey 1968; Frey 1970b.

²⁸ Vgl. Eigenmann 1978b.

²⁹ Eigenmann 1978a, S. 10.

³⁰ Vgl. Eigenmann/Jenzer 1978.

³¹ Im Juni 1971 trat das Konkordat über die Schulkoordination in Kraft. Dieser Vertrag zwischen den Kantonen regelte das Schuleintrittsalter, sah eine Schulpflicht von neun Jahren für Knaben und Mädchen vor, legte die Ausbildungsdauer bis zur Maturität auf 12-13 Jahre und den Schuljahresbeginn auf den Spätsommer/Herbst fest. Weiterführend vgl. Arnet 2000.

Praxisfeld angesichts der vielen Veränderungen in den 1970er-Jahren wurden rückblickend als „chaotisch“ bezeichnet.³² Unter dem Titel ‚Bildungsreform – eine Zwischenbilanz‘ wurden zu den laufenden Bildungsreformen in den 1980er-Jahren moderatere Töne angeschlagen, zumal nun an Gesamtschulfragen, vorschulischer Erziehung und Curriculumreform „abseits vom tagespolitischen Gerede [...] so im stillen [sic!] gezielt gearbeitet werden“ konnte.³³

3 ‚Stille‘ Lehrplanreformen in den 1980er-Jahren

„Überall hat die Curriculumsdiskussion der 70er-Jahre tiefe Spuren hinterlassen und ein neues Bewusstsein z.B. von der Bedeutung der Ziele und der Wichtigkeit von Legitimation und Partizipation geprägt.“³⁴ Der Verfasser dieser Zeilen war vertraut mit dem aktuellen Stand der Schweizer Lehrplanarbeit. Hierzu präzisierte er weiter: Es „scheinen noch einige recht traditionsreiche Lehrpläne gültig zu sein, wenngleich auch hier partiell tiefgreifende Neuentwicklungen stattfanden bzw. anstehen.“³⁵ Vor dem Hintergrund dieser Einschätzungen nehmen die folgenden Ausführungen die Spurensuche nach dem Stand der Neuentwicklungen, dem scheinbar neuen Bewusstsein in der Lehrplanarbeit und den Schauplätzen der 1980er-Jahre auf. Zunächst stehen aber einige Akteure der Schweizer Curriculumsdiskussionen und ihr Werdegang im Zentrum.

3.1 Weiterentwicklungen der universitären Lehrplanforschenden

Die Mitglieder der Freiburger Arbeitsgruppe gelten als die einstigen Hauptvertreter der Schweizer Curriculumsforschung. Eine Analyse ihrer späteren beruflichen Tätigkeiten zeigt erstens: Ein Großteil von ihnen ist nach ihrer Zeit bei der FAL direkt oder über Umwege in Lehrerbildungsinstitutionen aktiv geworden, sowohl als Dozierende als auch in Leitungsfunktionen, etwa im Lehrerseminar Rickenbach, in der Aargauischen Lehramtsschule für die Ausbildung von Oberstufenlehrern oder im Evangelischen Lehrerinnen- und Kindergärtnerinnenseminar Bern. Eine der ihnen dort anvertrauten Aufgaben bestand in der Revision der Seminarcurricula, nicht zuletzt infolge der Ergebnisse der Arbeit der LEMO-Kommission.³⁶ Das Studienprogramm ange-

³² Jenzer 1998, S. 184.

³³ Moser 1985, S. 1.

³⁴ Westphalen 1984, S. 18.

³⁵ Ebd., S. 19.

³⁶ „LEMO“ steht für „Lehrerbildung von Morgen“. Es handelte sich dabei um eine 1970 von der EDK eingesetzte Kommission, deren erklärtes Ziel es war, die Schweizer Lehrerbildung

hender Lehrerinnen und Lehrer sollte neu „wissenschaftlich fundiert“ sein und Aspekte der allgemeinen Pädagogik oder der pädagogischen Psychologie in der Ausbildung der künftigen Lehrerinnen und Lehrer berücksichtigen.³⁷ Ein zweites Berufsfeld für das ehemalige FAL-Personal eröffneten die teilweise erst im Entstehen begriffenen kantonalen Bildungsverwaltungs- und Planungsstellen.³⁸ Dazu zählten etwa das Amt für Unterrichtsforschung des Kantons Bern, die Pädagogische Abteilung der Erziehungsdirektion des Kantons Zürich oder der Zentralschweizerische Beratungsdienst für Schulfragen (ZBS).³⁹ Die einst an der Universität Freiburg von der FAL konzipierten Antworten darauf, nach welchen Kriterien und Prozessen eine Lehrplanreform oder generell eine Schulreform in die Wege zu leiten und zu bewerkstelligen sei, stießen bei den Verwaltungen auf offene Ohren.⁴⁰ Gleichzeitig erforderte die Realisierung der Lehrplanreformen qualifiziertes Leitungspersonal, welches bislang nur beschränkt zur Verfügung stand.⁴¹ Die ehemaligen Mitglieder der Freiburger Arbeitsgruppe waren für diese Stellen prädestiniert, weshalb einige bald als Projektleiter und wissenschaftliche Berater in den Verwaltungen tätig wurden.

Beat Mayer und Xaver Winiger haben nach ihrer Arbeit bei der FAL beide einen solchen Wechsel in die Verwaltung vollzogen, wo sie sich weiter mit Lehrplänen beschäftigten. Der Direktor der Schweizerischen Koordinationsstelle für Bildungsforschung publizierte Mitte der 1980er-Jahre ein flammendes Plädoyer für Lehrplanreformen, weil man sich von den Stoffsammlungen noch nicht verabschiedet hätte, aber „Forschung, Entwicklung und Reformen im Bildungswesen auch heute und gerade heute dringend brauche“.⁴² Die neuen Projekte der Bildungsverwaltungs- und Planungsstellen waren allerdings wieder mit dem Begriff des ‚Lehrplans‘ übertitelt. „Entwicklung, Erprobung und Evaluation des Lehrplans ‚Berufswahlorientierung in der Zentralschweiz‘“ lautete etwa eine der Fallstudien Winigers im Auftrag des ZBS. Dieser Titel verweist nebst der semantischen Rückbesinnung auf die Zeit vor der Curriculumforschung auch auf das typische, forschungspraktische Han-

zu verbessern und zu harmonisieren (vgl. Müller 1975).

³⁷ Lattmann 1976, S. 13.

³⁸ Zur Genese und Funktion von Schweizer Bildungsplanungsstellen vgl. Bain 2001; Bosche 2016; Criblez 2012; Rothen 2016.

³⁹ Die Gründung des ZBS erfolgte 1974. Als Leiter wurde Iwan Rickenbacher eingesetzt. Kurz darauf und während 12 Jahren bis 1987 führte dann Anton Strittmatter die Arbeitsbereiche des ZBS. Beide Leiter waren ehemalige Mitglieder der Freiburger Arbeitsgruppe für Lehrplanforschung, wie auch die wissenschaftlichen Mitarbeiter Xaver Winiger und Joe Brunner. Vgl. Stengele 1973.

⁴¹ Vgl. s.n. 1974.

⁴² Gretler 1985, S. 19.

deln, welches die Planungs- und Projektdekade der 1980er-Jahre prägte.⁴³ Beat Mayer charakterisierte dies rückblickend wie folgt:

„Bildungsforschung in einer Verwaltung unterscheidet sich in mancher Hinsicht von universitärer Forschung. Zwar orientieren sich beide gleichermaßen an den Prinzipien für wissenschaftliches Arbeiten. Die verwaltungsnahe Bildungsforschung ist jedoch ausschließlich anwendungsorientierte Auftragsforschung.“⁴⁴

Die Repräsentanten der Curriculumforschung konnten in dieser Phase der „Verwissenschaftlichung des Sozialen“⁴⁵ auf ihre wissenschaftliche Expertise zurückgreifen. Die Auflösung ihrer Arbeitsgruppe tat der Weiterarbeit an Lehrplanfragen in den 1980er-Jahren keinen Abbruch, auch wenn das ‚Curriculum‘ als Begriff wieder in der Versenkung verschwunden war. Mit dazu beigetragen hat einerseits die Tatsache, dass die Reform von Lehrplänen ein Geschäft darstellte, welches für alle Beteiligten einen langen Atem erforderte: von der ersten Projektierung und Initiierung von Arbeitsgruppen über die Erprobung erster Entwürfe im Feld bis hin zur Evaluation, Überarbeitung und zur erforderlichen Schulung der Lehrpersonen. Andererseits haben die curriculum-affinen Mitglieder der FAL auf der Basis der bisherigen Tätigkeit sowohl in Lehrerseminaren wie den Bildungsverwaltungen und Planungsstellen weiterarbeiten können. Nicht mehr die Grundlagenforschung und mithin das Entwerfen von theoretischen Modellen standen im Zentrum ihrer Tätigkeiten. Fortan galt es, die Lehrerbildung und Lehrerfortbildung auf den neuesten Stand zu bringen, etwa was die Konzeption von Unterricht mittels Lernzielen und den Umgang mit neuen Lehrplänen betrifft. Ebenso waren ihre einstigen Lösungsvorschläge zur Neugestaltung der Volksschule auf der politischen Ebene im Tagesgeschäft angekommen und fanden ihre Fortsetzung in Reformprojekten der 1980er-Jahre, welche im Folgenden genauer unter die Lupe genommen werden.

3.2 Kontinuität und Adaption curricularer Themen in der Zentralschweiz

Mit dem Beitritt zum Konkordat über die Schulkoordination im Jahre 1971 sahen sich die Zentralschweizer Kantone Uri, Schwyz, Luzern, Obwalden und Nidwalden vor die Herausforderung gestellt, ihre obligatorische Schul-

⁴³ Zu den unterschiedlichen Forschungs- und Projektkulturen zwischen den Bildungsverwaltungs- und Bildungsplanungsstellen der Deutschschweiz und besonders zum Institut de recherche et de documentation pédagogique (IRD) der Französischsprachigen Schweiz vgl. Rothen 2016.

⁴⁴ Mayer 2002, S. 11.

⁴⁵ Vgl. Raphael 1996.

zeit auf neun Schuljahre zu verlängern. Damit stellten sich ihnen grundlegenden Fragen zur Gestaltung der neu zu konzipierenden Sekundarstufe I. Nicht nur finanzielle Herausforderungen, bedingt durch die Verlängerung der obligatorischen Schulungszeiten von bis zu zwei Jahren, ließen die Kantone über die Zusammenführung unterschiedlicher Schulstandorte in Schulzentren nachdenken. Auch das Argument der Chancengleichheit und damit der Durchlässigkeit zwischen den einzelnen Schultypen der Oberstufe sowie Strukturprobleme im Zusammenhang mit den Hilfsschulen oder hinsichtlich der Übergänge zu den Berufsschulen waren Gegenstand etlicher Reformprojekte.⁴⁶ Darüber hinaus standen seit den späten 1970er-Jahren Reformen der Lehrpläne im Raum. Es galt, die Lehrpläne mit Leitideen, Bildungszielen und Richtzielen neuesten wissenschaftlichen Erkenntnissen gemäß zu formulieren. Für die Sekundarstufe I mussten zudem die schulischen Inhalte in zweierlei Hinsicht erweitert werden: Zum einen sollten sie eine Erweiterung auf drei Schuljahre erfahren, zum anderen traten neue Inhalte wie „Beruf und Wirtschaft“ oder „Informatik im Unterricht“ auf den Plan, die für die Schulpraxis im Lehrplan strukturiert und formuliert werden mussten.⁴⁷

In Anbetracht der sich anbahnenden Reformen wurde bereits im Jahresbericht der EDK von 1973/1974 die Absicht der Innerschweizer Kantone zum Aufbau einer pädagogischen Planungsstelle festgehalten mit der Erklärung, dass „im Raume Innerschweiz kein einziges pädagogisches Institut existiert und auch ein Mangel an Erziehungswissenschaftlern besteht“.⁴⁸ Dem neu geschaffenen ZBS wurde demgemäß die Aufgabe zgedacht, „die zum Teil stecken gebliebene Arbeit wieder in Gang zu bringen“, indem er „behilflich ist bei der Formulierung von Lernzielen, bei der Überprüfung (Validierung) von sogenannten Informationszielen und der Durchführung von Bewährungskontrollen“, oder „wenn es darum geht, gewisse Forderungen aus dem Bericht [...] ‚Lehrerbildung von Morgen‘ zu verwirklichen“.⁴⁹ So bearbeitete der ZBS jene Themenbereiche, welche weitgehend mit den Projektaktivitäten und Forschungsergebnissen der Freiburger Arbeitsgruppe vermengt waren. Er rekrutierte Mitglieder für die Lehrplankommissionen und entwarf mit ihnen Grundsätze, die den späteren Lehrplänen der Sekundarstufe I zugrunde lagen. Darin waren etliche jener Überlegungen angelegt, die aus der Curriculumforschung unmittelbar hervor gingen, wie etwa das Konzept der Leitideen.⁵⁰

Eine der letzten Publikationen aus der Feder der FAL trug den Titel ‚Die Leitideen: Ziele für die Primarstufe auf anthropologischer und didaktischer

⁴⁶ Vgl. Regierungsrat Luzern 1974.

⁴⁷ Vgl. ZBS 1987.

⁴⁸ Konferenz der Kantonalen Erziehungsdirektoren 1975, S. 41.

⁴⁹ Ebd., S. 41f.

⁵⁰ Vgl. Strittmatter 1978.

Grundlage⁵¹. Das Buch setzte sich zur „Aufgabe, die Auseinandersetzung, die rationale Diskussion um die allgemeinen Ziele der Leitideen der Primarstufe bei allen, die sich mit Schule und Unterricht befassen, neu zu beleben“.⁵² Die FAL schien sich mit diesem Werk von ihrem einstigen Anspruch auf Wissenschaftlichkeit teilweise verabschiedet zu haben, präzisierten die Autoren doch weiter: „Leitideen sind letztlich wissenschaftlich nicht begründbar. Es sind Setzungen und damit Wertaussagen, welche in einem gesellschaftlichen und geschichtlichen Zusammenhang gesehen werden müssen“.⁵³ Gleichwohl wurde mit der Bearbeitung dieses Themenbereichs ein Bedürfnis der Innerschweizer Erziehungsdirektorenkonferenz (IEDK)⁵⁴ bedient und dem Anspruch der Anwendungsorientierung Genüge getan. Die IEDK verabschiedete 1984 nach umfassenden Kommissionsarbeiten und Stellungnahmen involvierter Akteure ihre ‚Leitideen für die Volksschule‘.⁵⁵ Ab 1985 konzentrierte sich der ZBS auf die Frage der Einführung und Umsetzung der zielorientierten Lehrpläne. In den Worten Strittmatters war dies eine Phase, „die mindestens ebenso viel Aufmerksamkeit und Engagement erfordert, wie die Erarbeitung, nur dass jetzt jeder einzelne Lehrer davon betroffen ist.“⁵⁶ Der ZBS gestaltete die Weiterbildungsangebote für Kursleiter in kantonalen Fortbildungen für Lehrpersonen und stellte explizit für diese Aufgabe einen neuen Mitarbeiter ein, zumal beachtliche sechs Lehrpläne in der Schulpraxis erprobt, zwei in der Vernehmlassung verhandelt und weitere zwei noch in der Entwicklungsphase entworfen werden mussten. Die Lehrplanarbeit war offensichtlich Mitte der 1980er-Jahre noch lange nicht abgeschlossen. Sie würde es in der Logik der Curriculumforscher aus den 1970er-Jahren aber auch nie sein, weil die Phasen eines Curriculumprozesses als Regelkreis konzipiert waren, wonach auf eine Implementation stets eine Evaluation und Adaption der übergeordneten Ziele der Reform anzustreben sei.⁵⁷ Dem entsprechend sind in der Zentralschweiz noch in den 1990er-Jahren zahlreiche neue Lehrpläne eingeführt worden.⁵⁸ Selbst wenn es um die Curriculumforschung an der Universität Freiburg gegen Ende der 1970er-Jahre still geworden war, zeigt doch die Analyse der Aktivitäten beim ZBS, dass die Strategie der Lehrplanreform als Grundlage

⁵¹ Vgl. Brunner/Eigenmann/Mayer/Schmid 1979.

⁵² Eigenmann 1978a, S. 18.

⁵³ Ebd., S. 18.

⁵⁴ Die Innerschweizer Erziehungsdirektorenkonferenz war ein bildungspolitischer Zusammenschluss der Kantone Uri, Schwyz, Nidwalden, Obwalden, Luzern, Zug und des deutschsprachigen Teils des Kantons Wallis.

⁵⁵ Vgl. IEDK 1984.

⁵⁶ ZBS 1985, S. 6.

⁵⁷ Vgl. Aregger 1971.

⁵⁸ Vgl. Bildungsplanung Zentralschweiz 2007.

der Schulreform nicht gleichermaßen aufgegeben wurde. Indem angesichts einer Fülle anstehender Reformvorhaben der ZBS erst geschaffen und dann mit curricularen Aufgaben betraut worden war, verschob sich die Bearbeitung der Themenbereiche aus der Curriculumforschung von der Universität in eine interkantonale Bildungsplanungsstelle, wo sich deren konkrete Umsetzung bis in die 1990er-Jahre hinzog. Gleichzeitig haben die Resultate der Curriculumforschung aus den 1970er-Jahren einen Wandel der Lehrplankonstruktion mitangestoßen. Lehrpläne verloren ihren enzyklopädischen Anstrich, beinhalteten Leitideen als Kompass des pädagogischen Handelns und präsentierten die Lerninhalte in Form von Lernzielen. Beide Entwicklungen sind überdies keine Zentralschweizer Spezifika: Auch die Basler, Berner oder Zürcher Bildungsplanungsstellen haben Erkenntnisse der Freiburger Curriculumforschung rezipiert und in ihre Lehrplanreformen einfließen lassen.

3.3 Curriculumreform in bildungspolitischen Innovationsprogrammen

„Neue Ideen müssen sorgfältig und systematisch erprobt, die unerläßlichen Versuche vorausschauend geplant, seriös durchgeführt und gründlich ausgewertet werden. In diesem Zusammenhang kommt dem Gedanken- und Erfahrungsaustausch zwischen den an solchen Experimenten maßgeblich Beteiligten eine wesentliche Bedeutung zu.“⁵⁹

So beschrieb der Direktor des Bundesamtes für Bildung und Wissenschaft 1981 einige Bedingungen und notwendige Vorgehensweisen bei Schulreformen oder Schulversuchen anlässlich eines durch das Center for Education and Research (CERI) angestoßenen Seminars. Einmal alle zwei Jahre fand eine solche Zusammenkunft statt, an der sich Bildungsexpertinnen und Bildungsexperten aus der Bundesrepublik Deutschland, aus Österreich und aus der Schweiz zu je aktuellen Themen austauschten und Vergleiche zwischen den Mitgliedstaaten angeregt wurden.⁶⁰ Die dazu erschienenen Tagungsbände verdeutlichen, inwieweit und in welcher Form die Themen der Curriculumforschung in den 1980er-Jahren nach wie vor Gegenstand jener länderübergreifenden Bildungsdebatten darstellten.

Um über den Vergleich von Modellversuchen und System-Innovationen im Bildungsbereich, wie auch zu entsprechenden Standards bzw. Qualitätsmaßstäben zu diskutieren, haben sich die Delegationen der involvierten Nationen insgesamt vier Mal zusammengefunden. Innovative Modelle wurden definiert als „Erfindungen, eine veränderte Lehrplanungsweise oder Unterrichtsme-

⁵⁹ Vgl. Hochstrasser 1983, S. 5.

⁶⁰ Vgl. Skilbeck 1990.

thoden“, welche je den Anspruch verfolgen würden, etwas zu „verbessern“. ⁶¹ Die Seminarform der Treffen räumte zudem Platz ein für die Darstellung von Schulversuchen aus einzelnen Ländern und von Fallstudien zu bestimmten Themenschwerpunkten. Anlässlich der Zusammenkunft von 1983 unter dem Titel ‚Lehrplanentwicklung und Schulpraxis in Deutschland, Österreich und der Schweiz‘ referierte Xaver Winiger vom ZBS zur Entwicklung, Erprobung und Evaluation eines Lehrplanes in der Zentralschweiz. ⁶² An derselben Tagung präsentierte auch Beat Mayer vom Amt für Unterrichtsforschung und -planung des Kantons Bern seine Überlegungen zu den Leitideen und deren Bedeutung für die Schulpraxis. ⁶³ Selbst zu Beginn der 1990er-Jahre wurden das Thema der Curriculumreform und ihre neueren Entwicklungen noch zum Tagungsgegenstand erhoben. ⁶⁴

Die Referierenden präsentierten nebst den konzeptuellen Überlegungen zu Lehrplanreformen bzw. damit verbundenen Modellen auch (Zwischen-)Resultate und versuchten diese hinsichtlich der damit angestrebten Verbesserung des Schulwesens zu bewerten. Auffallend dabei ist das immer wiederkehrende argumentative Muster, welches Lichtenstein-Rother wie folgt formulierte:

„Gerade im Hinblick auf den Zusammenhang von Curriculumforschung, Lehrplanentwicklung und Praxisveränderung liegt das Hauptproblem in der Individualität einer jeden Praxissituation, die allen Steuerungen über generalisierende Orientierungen, Planungen usw. entgegensteht.“ ⁶⁵

Die Planungseuphorie, welche in den 1950er-Jahren eingesetzt hatte, schien angesichts konfliktreicher Lehrplanerneuerungsverfahren bei den Lehrpersonen nicht zu verfangen.

Während die Lehrplanreformen in den 1980er-Jahren auf länderübergreifender Ebene Gegenstand der Diskussionen waren und gleichsam den aktuellen Stand der entsprechenden Schweizer Diskussionen auf internationalem Parkett spiegeln, wurde in der Schweiz von 1975 bis 1985 auf kantonsübergreifender Ebene ein schulisches Innovationsprojekt realisiert. Auch dieses bezog die Lehrpläne mit in die Reformdiskussionen ein und provozierte unter dem Namen ‚Überprüfung der Situation der Primarschulen‘ (SIPRI) eine Auseinandersetzung mit Lehrplanfragen und Lernzielen, was im Folgenden thematisiert wird.

⁶¹ Hameyer 1984, S. 9.

⁶² Vgl. Winiger 1984.

⁶³ Vgl. Mayer 1984.

⁶⁴ Vgl. Strittmatter 1990.

⁶⁵ Lichtenstein-Rother 1983, S. 41.

Im SIPRI-Projekt als bisher größtem der EDK wurde während zehn Jahren an vier Themenschwerpunkten gearbeitet, wobei hier der erste Schwerpunkt zu ‚Lernzielen der Primarschule – Anspruch und Wirklichkeit‘ im Fokus steht.⁶⁶ Die entsprechenden Arbeitsgruppen setzten sich zusammen aus Lehrpersonen, Vertretungen aus den Behörden und Fachleuten aus der Erziehungswissenschaft, welche mit Kontaktschulen aus der ganzen Schweiz zusammenarbeiteten.⁶⁷ Aus diesem Projekt hervorgegangen sind etliche Publikationen, in den Abschlussberichten wurde ebenso auf die unzähligen Fortbildungskurse, Tagungen und Seminare oder Projektarbeiten verwiesen.⁶⁸ Nicht zuletzt deshalb habe dieses Projekt die Weiterbildung und Professionalisierung der Lehrpersonen in den 1980er-Jahren vorangebracht.⁶⁹

Zur Bestimmung des ersten Themenschwerpunktes, der Auseinandersetzung mit den Lernzielen und damit den Lehrplänen der Primarschulen, habe besonders „die bestehende Kopflastigkeit [...] als Hauptübel der Volksschule“ geführt.⁷⁰ Insofern galt es, so der EDK-Sekretär Jean-Pierre Meylan weiter, sowohl „diagnostisch“ als auch „therapeutisch“ an die Primarschulen heranzutreten und die Bedeutung der Lehrpläne für den Unterricht herauszuarbeiten, damit ihre Gestaltung eine wirkliche Hilfe und Wegleitung für den Unterricht sein würde. Bald rückte aber die Suche nach und die „Besinnung auf die erzieherische Grundaufgabe, die Rolle der Primarschule“ das oben bereits erwähnte Konzept der Leitideen in den Vordergrund.⁷¹ Auf Tagungen zu Leitideen wurde beispielsweise das Ziel verfolgt, „die in verschiedenen Kantonen entstandenen umfassenden Leitideen für die Primarschule vergleichend zu sichten, gemeinsame Tendenzen festzustellen und den praktischen Umgang mit solchen Leitideen zu klären“.⁷² Anschließend wurde die Schulpraxis dazu angeregt, auf dieser Grundlage „pro Schulhaus oder Schulgemeinde eigene Leitideen zu entwickeln“.⁷³ SIPRI fungierte letztlich als Klammer für die Lehrplanpolitik in der Schweiz, wobei die jeweiligen Projektarbeiten in-

⁶⁶ Die Empfehlung der EDK von 1975, den Fremdsprachenunterricht auf die Primarstufe vorzuverlegen, bewog die Vertreterinnen der Konferenz Schweizerischer Lehrerorganisationen (KOSLO) dazu, vorgängig eine Überprüfung der Situation der Primarschule einzufordern (Heller 1987). Die weiteren Themenschwerpunkte lauteten: (2) Funktionen und Formen der Schülerbeurteilung, (3) Übergang von der Vorschulzeit in die Primarschule, (4) Kontakte und Zusammenarbeit zwischen Schule und Elternhaus.

⁶⁷ Die Westschweizer Kantone verwiesen damals auf ihre bereits erfolgte „coordination romande“ aus den 1970er-Jahren, welche bestimmte Belange des SIPRI-Projektes obsolet werden ließ (vgl. Konferenz der Kantonalen Erziehungsdirektoren 1980).

⁶⁸ Vgl. Heller 1987.

⁶⁹ Vgl. Künzli 2006.

⁷⁰ Vgl. Meylan 1979.

⁷¹ Ebd., S. 627.

⁷² ZBS 1981, S. 6.

⁷³ ZBS 1985, S. 12.

dividuell von den kantonalen Bedürfnissen geprägt und von den je kantonalen Bildungsverwaltungen und Planungsstellen angeleitet wurden.⁷⁴ Sowohl die bildungspolitischen Debatten im Kontext der länderübergreifenden CERi-Seminare wie auch das SIPRI-Projekt verdeutlichen, dass in den 1980er-Jahren Fragestellungen und Lösungsansätze von ursprünglich curriculumtheoretischem Ursprung intensiv diskutiert wurden. Konzepte wie jenes der Leitideen oder der Lernziele als deduktive Festlegungen schulischer Inhalte in Lehrplänen waren Produkte der Curriculumforschung aus den 1970er-Jahren, welche bis weit in die 1980er-Jahre hinein weiterentwickelt, ausgetauscht und den laufenden Reformprozessen zugrunde gelegt wurden. Die Forschungsergebnisse universitären Ursprungs wurden von Bildungsverwaltungen, Bildungspolitikern oder Beteiligten in Arbeitsgruppen zur Lehrplankonstruktion rezipiert und dienten als Motoren schulischer Innovation. Ferner ist die aufgezeigte Umkehr der Diskussionen innerhalb des SIPRI-Projektes – weg von Lehrplanarbeit als Hilfe und Wegleitung für den Unterricht, hin zu Lehrplanarbeit als Definitionsversuch von Sinn, Zweck und Ziel der Primarschule mittels Leitideen – durchaus zu lesen als Realisierung der Schulreformen nach dem Robinsohnschen Modell, gültiges „Bildungsgut [...] in eine lebendige Beziehung zur Gegenwart“ zu setzen und nach „neu formulierten Zielen zu ersetzen.“⁷⁵

4 Vom universitären Konzept zum Tagesgeschäft von Bildungspolitik und Verwaltung

Fragen der Lehrplanarbeit sind in den 1980er-Jahren auf unterschiedlichen Ebenen und unter Beteiligung verschiedener Akteure von einem einst universitär verorteten Forschungsgebiet zum Tagesgeschäft von Bildungspolitik, Bildungsverwaltung und teilweise der Bildungspraxis avanciert. Aufgrund der politisch artikulierten Bedürfnisse nach Harmonisierung der kantonal sehr unterschiedlichen schulischen Strukturen rückten Ergebnisse der Curriculumforschung aus den 1970er-Jahren auf die bildungspolitische Reformagenda, von wo sie bis in die 1990er-Jahre nicht mehr wegzudenken waren.

Eine erste Verschiebung der curriculumtheoretischen Forschungsergebnisse der 1970er-Jahre hatte stattgefunden hin zu Projekten der EDK und den kantonalen Bildungsplanungs- und Beratungsstellen wie dem ZBS. Jenen oblag die Aufgabe, in Gremienarbeit und Projektsitzungen sukzessive die in die Jahre gekommenen Lehrpläne den neuen stofflichen Anforderungen und didaktischen Konzepten anzupassen. Diese Verschiebung haben einige Reprä-

⁷⁴ Vgl. Mayer 1984.

⁷⁵ Robinsohn 1967, S. 16.

sentanten der mittlerweile abgeflauten Curriculumforschung begleitet, was symptomatisch für die wissenschaftlichen Themenkonjunkturen und die entsprechende Reaktion des akademischen Personals stehen kann. Die erfahrenen Fachspezialisten für Leitideen und Lernziele und Berater für Bildungsreformen haben das akademische Feld verlassen oder sich thematisch umorientiert. Die im Ausbau befindlichen kantonalen Planungsstellen waren auf qualifiziertes Personal angewiesen und boten einigen FAL-Ehemaligen Anschlussbeschäftigungen. Weil die laufenden Lehrplanreformen spätestens in ihrer Implementierungsphase die Fortbildung der Lehrpersonen erforderlich machten, fand ein Transfer von wissenschaftlichem Expertenwissen nicht nur in die Reformprojekte hinein, sondern auch hinaus zu den Lehrpersonen in die Schulpraxis statt.

Die Lehrplanreformen der 1980er-Jahre erfolgten auf der Grundlage der theoretischen Konzepte der Curriculumforschung, die dazu geführten Debatten zeugten aber von einer zweiten, inhaltlichen Verschiebung in der Auseinandersetzung über ihren Gegenstand. Diskussionen um die Konstruktion von Lernzielen, das war bereits gegen Ende der 1970er-Jahre deutlich geworden, konnten nur bedingt im Sinne des empirischen Zeitgeistes geführt werden. Schulische Inhalte ließen sich ausschließlich normativ festlegen. Die Selektion schulischer Inhalte erfolgte neu durch das Ausarbeiten von Leitideen, die zwar nach wie vor von normativem Charakter waren, dann aber als Grundlage für die Bestimmung der Lernziele und schulischen Inhalte dienten. Darüber hinaus brachten Leitideen, etwa im Rahmen des SIPRI-Projektes, Diskussionen über schulische Ideale ins Rollen und leisteten so Anschubhilfe für spätere Schulentwicklungsprojekte.

Befördert wurden diese beiden Verschiebungen einerseits durch die wissenschaftliche Expertise in den Reformprozessen. Am Beispiel der rezipierten Erkenntnisse der Curriculumforschung in den Lehrplanreformen der 1980er-Jahre wird die Verwissenschaftlichung der Gesellschaft als „Institutionalisierung reflexiver Mechanismen in allen funktional spezifischen Teilbereichen“ greifbar.⁷⁶ Die an Lehrplanreformen beteiligten Akteure bedurften des wissenschaftlichen Wissens, welches gebündelt in pädagogischen Arbeitsstellen und Bildungsplanungsstellen aufbereitet und in die laufenden Prozesse eingebracht wurde.

Ein zweiter Grund für die erwähnten Verschiebungen liegt in der vorherrschenden Planungsrationaltät, der gemäß die Normativität aus den Entscheidungsprozessen in den Verwaltungen verbannt werden sollte und den Politikern die Rolle von technischen, rationalen Entscheidungsvollziehern zuge-dacht wurde, wie dies bereits Helmut Schelsky zu Beginn der 1960er-Jahre

⁷⁶ Weingart 2005, S. 17.

gefordert hatte.⁷⁷ Die Verschiebung von curricularen Forschungsergebnissen in die Planungsstellen der Kantone und in die OECD-verantworteten CERI-Seminare steht symptomatisch für ihren ursächlichen Planungs- und Verwertungszweck in bildungspolitischen Zusammenhängen. Insofern sind die CERI-Seminare wie auch das SIPRI-Projekt als politisch motivierte Triebkräfte der Übersetzung wissenschaftlichen Wissens in Zusammenhänge der Bildungsreform zu interpretieren.

Wissen ist als verhandelbares Konstrukt zu verstehen, welches sich je nach Umfeld in unterschiedlichen Ausprägungen wiederfindet.⁷⁸ Im vorliegenden Fall mögen wohl einzelne Forschende der Freiburger Arbeitsgruppe curriculumtheoretisch abgestützte Bedingungen für Lehrplanreformen formuliert haben. Inwieweit die späteren, programmatischen Vorschläge zum Verfahren einer Lehrplanentwicklung des ZBS oder gar die tatsächliche Vorgehensweise eines Kantons voneinander abwichen, muss Gegenstand weiterer Analysen bleiben, um etwa den Einfluss der Wissenschaftler auf Verwaltung oder Politik zu konturieren. Hingegen lassen die Analysen der Lehrplanreformen der 1980er-Jahre den Schluss zu, dass sie aufgrund ihrer starken Bezüge zu den Forschungsergebnissen aus den 1970er-Jahren als zweite Phase der Curriculumdebatten einzuordnen sind.

Quellen und Literatur

Gedruckte Quellen

- Aregger, Kurt (1971): Lehrplanreform als Grundlage der Schulreform. In: Schweizerische Lehrerzeitung, H. 50, S. 1824-1831.
- Aregger, Kurt/Brunner, Joe/Isenegger, Urs (Hg.) (1972): Lehrplanreform als Grundlage der Schulreform. Freiburg.
- Brunner, Joe/Eigenmann, Joseph/Mayer, Beat/Schmid, Kurt (1979): Die Leitideen: Ziele für die Primarstufe auf anthropologischer und didaktischer Grundlage. Zug.
- Eigenmann, Joseph (1978a): Tätigkeitsbericht FAL 1977. Freiburg.
- Eigenmann, Joseph (1978b): Tätigkeitsbericht FAL 1978. Freiburg.
- Eigenmann, Joseph/Jenzer, Carlo (1978): Die heutigen Volksschullehrpläne. In: Jenzer, Carlo/Weiss, Jacques/Strittmatter, Anton (Hg.): Schulkoordination über Lehrplanreform. Jahrbuch der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (Bd. 63/64). Frauenfeld, S. 29-54.
- Frey, Karl (1968): Der Lehrplan der Real-, Sekundar- und Bezirksschulen: Eine vergleichende Analyse zur Koordination und Neugestaltung der kantonalen Lehrpläne in der Schweiz. Weinheim.

⁷⁷ Vgl. Schelsky 1961.

⁷⁸ Vgl. Vogel 2004.

- Frey, Karl (1969): Lehrplananalyse als Teil der Curriculumforschung. In: *International Review of Education* 15, H. 1, S. 4-26.
- Frey, Karl (1970a): Die Taxonomien und das Curriculum. In: *Paedagogica Europaea* 6, S. 50-72. <https://doi.org/10.2307/1502499>. Eingesehen am 24.2.2016.
- Frey, Karl (1970b): Funktion und Aufbau des pädagogischen Kernstudiums in der Lehrerbildung. In: Gehrig, Hans (Hg.): *Die pädagogischen Disziplinen in der Lehrerbildung*. Basel, S. 18-24.
- Frey, Karl (Hg.) (1975a): *Curriculum-Handbuch*, Band 1. München, Zürich.
- Frey, Karl (Hg.) (1975b): *Curriculum-Handbuch*, Band 2. München, Zürich.
- Frey, Karl (Hg.) (1975c): *Curriculum-Handbuch*, Band 3. München, Zürich.
- Gretler, Armin (1979): Löst sich die Freiburger Arbeitsgruppe für Lehrplanforschung (FAL) auf? In: *Bildungsforschung und Bildungspraxis* 1, H. 1, S. 95-97.
- Gretler, Armin (1985): Reformen – nötiger denn je. In: *Schweizer Schule* 72, H. 9, S. 19-25.
- Hameyer, Uwe (1984): *Evaluation von Modellversuchen: Bericht über die CERI/OECD-Seminarreihe 1977-1981, Bundesrepublik Deutschland, Österreich, Schweiz, Bd. 7*. Bonn.
- Hameyer, Uwe/Frey, Karl/Haft, Henning (Hg.) (1983): *Handbuch der Curriculumforschung: Übersichten zur Forschung*. Weinheim, Basel.
- Heller, Werner (1987): SIPRI Schlussdokument: 22 Thesen zur Entwicklung der Primarschule – und die Lehrerbildung. In: *Beiträge zur Lehrerbildung* 5, H. 1, S. 49-53.
- IEDK [Innerschweizer Erziehungsdirektorenkonferenz] (Hg.) (1984): *Leitideen für die Volksschule: Vier Modelle zur schulischen Selektion*. Luzern.
- Hochstrasser, Urs (1983): Zum Geleit. In: Meylan, Jean-Pierre (Hg.): *Evaluation von Innovationen im Bereich der Primarschule. Bericht über ein OECD/CERI-Seminar, Muttenz 1981*. Bern, S. 5.
- Jenzer, Carlo/Weiss, Jacques/Strittmatter, Anton (Hg.) (1978): *Schulkoordination über Lehrplanreform. Jahrbuch der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren, Bd. 63/64*. Frauenfeld.
- Knab, Doris (1969): *Curriculumforschung und Lehrplanreform*. In: *Neue Sammlung* 9, H. 2, S. 169-185.
- Konferenz der Kantonalen Erziehungsdirektoren (1975): *Jahresbericht der Konferenz der Kantonalen Erziehungsdirektoren 1974/1975*. Zürich/Genf.
- Konferenz der Kantonalen Erziehungsdirektoren (1980): *Jahresbericht der Konferenz der Kantonalen Erziehungsdirektoren 1979/1980*. Genf.
- Lattmann, Urs Peter (1976): *Reformen in der Lehrerbildung*. In: Egger, Eugen/Kehrl, Bruno (Hg.): *Schulreformen in der Schweiz*. Frauenfeld, S. 191-209.
- Lichtenstein-Rother, Ilse (1983): *Lehrplanentwicklung und Curriculumforschung*. In: Meylan, Jean-Pierre (Hg.): *Evaluation von Innovationen im Bereich der Primarschule: Bericht über ein OECD/CERI-Seminar, Muttenz 1981*. Bern, S. 39-58.
- Mager, Robert Frank (1965): *Lernziele und programmierter Unterricht*. Weinheim.
- Mayer, Beat (1984): *Leitideen im Lehrplan und ihre Bedeutung für die Schulpraxis*. In: *Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren/Bundesministerium für Unterricht und Kunst/Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (Hg.): Lehrplanentwicklung und Schulpraxis in Deutschland, Österreich und der Schweiz. OECD/CERI-Seminar Berlin 1983*. Bonn, S. 72-85.
- Meylan, Jean-Pierre (1979): *Die Überprüfung der Situation der Primarschule (SIPRI)*. In: *Schweizer Schule* 66, H. 18, S. 626-630.

- Moser, Heinz (Hg.) (1972): Probleme der gegenwärtigen Erziehungswissenschaft II: Vorlesungen zum Funkkolleg Erziehungswissenschaft. Zürich.
- Moser, Heinz (1985): Bildungsreform – eine Zwischenbilanz. In: Schweizer Schule 72, H. 9, S. 1.
- Müller, Fritz (Hg.) (1975): Lehrerbildung von morgen : Grundlagen - Strukturen - Inhalte: Bericht der Expertenkommission «Lehrerbildung von morgen» im Auftrag der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren. Hitzkirch.
- Nezel, Ivo/Ghisla, Gianni (1977): Struktur und Curriculum. Theorie und Verfahren zur Konstruktion und Analyse curricularer Wissensstrukturen. Weinheim.
- Regierungsrat Luzern (1974, April 22.): Bericht des Regierungsrates des Kantons Luzern an den Großen Rat. Luzern.
- Rickenbacher, Iwan (1972): Curriculumreform als Ansatz zur Schulreform. In: Schweizer Schule 59, H. 2, S. 59-65.
- Robinson, Saul B. (1967): Bildungsreform als Revision des Curriculum. Luchterhand.
- Roth, Heinrich (1963): Die realistische Wendung in der Pädagogischen Forschung. In: Die Deutsche Schule 55, H. 3, S. 109-119.
- Schelsky, Helmut (1961): Der Mensch in der wissenschaftlichen Zivilisation. Köln.
- Schweizerischer Wissenschaftsrat (1973): Schlussbericht Bildungsforschung: Ermittlung über die dringlichen Forschungsbedürfnisse der Schweiz. Bern.
- Skilbeck, Malcom (1990): Curriculumreform: eine Übersicht über neuere Entwicklungen: ein OECD/CERI-Bericht. Frankfurt/M.
- s.n. (1970): Aus Kantonen und Sektionen. Freiburg: Auftakt zur Lehrplanreform. In: Schweizer Schule 57, H. 1, S. 34-37.
- s.n. (1974): Sonderförderung der Erziehungs- und Bildungsforschung. In: Neue Zürcher Zeitung vom 5. Mai 1974.
- s.n. (1979). Umschau: Die FAL hat sich aufgelöst. In: Schweizer Schule 66, H. 12, S. 441.
- Stengele, Max (1973): Schulberichte 1973. Stans.
- Strittmatter, Anton (1978): Grundsätze für die Lehrplanentwicklung. In: Schweizer Schule 65, H. 11, S. 380-383.
- Strittmatter, Anton (1990): Von der Akzeptanz von Neuerungen zur schulischen Organisationsentwicklung. In: Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren/Bundesministerium für Unterricht und Kunst/Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (Hg.): Wie öffnet sich die Schule neuen Entwicklungen und Aufgaben? OECD/CERI-Seminar Bremerhaven 1989. Bonn, S. 178-189.
- Westphalen, Klaus (1984): Berichterstattung über das Seminar. In: Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren/Bundesministerium für Unterricht und Kunst/Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (Hg.): Lehrplanentwicklung und Schulpraxis in Deutschland, Österreich und der Schweiz. OECD/CERI-Seminar Berlin 1983. Bonn, S. 15-28.
- Winiger, Xaver (1984): Entwicklung, Erprobung und Evaluation des Lehrplans «Berufswahlorientierung in der Zentralschweiz». In: Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren/Bundesministerium für Unterricht und Kunst/Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (Hg.): Lehrplanentwicklung und Schulpraxis in Deutschland, Österreich und der Schweiz. OECD/CERI-Seminar Berlin 1983. Bonn, S. 163-167.
- ZBS [Zentralschweizerischer Beratungsdienst für Schulfragen] (1981): ZBS Information No. 9. Luzern.

ZBS (1985): ZBS Information No. 13. Luzern.

ZBS (1987): ZBS Information No. 15. Luzern.

Literatur

- Arnet, Moritz (2000): Das Schulkonkordat vom 29. Oktober 1970. Entstehung, Geschichte, Kommentar. Bern.
- Bain, Daniel (2001): Modell oder Auslaufmodell? Interview de Urs-Peter Trier, ex-directeur de la Pädagogische Abteilung Zürich. In: *L'épopée des centres de recherche en éducation en Suisse, 1960-2000 – Die Geschichte der Bildungsforschungsstellen in der Schweiz, 1960-2000*. Neuchâtel, S. 281-308.
- Bildungsplanung Zentralschweiz (2007): 32 Jahre pädagogische Stabsstelle Zentralschweiz. Mittendrin, H. 1.
- Bosche, Anne (2016): The back office of school reform: educational planning units in German-speaking Switzerland (1960s and 1970s). In: *Paedagogica Historica* 52, H. 4, S. 380-394.
- Bürgi, Regula (2017): Die OECD und die Bildungsplanung der freien Welt. Denkstile und Netzwerke einer internationalen Bildungsexpertise. Leverkusen.
- Criblez, Lucien (2012): Die Expansion der Bildungsverwaltung in den 1960er und 1970er Jahren – am Beispiel der Kantone Zürich und Bern. In: Geiss Michael/De Vincenti, Andrea (Hg.): *Verwaltete Schule*. Wiesbaden, S. 109-129.
- Hameyer, Uwe (1992): Stand der Curriculumforschung – Bilanz eines Jahrzehnts. In: *Zeitschrift für Lernforschung* 20, H. 3, S. 209-232.
- Höhener, Lukas/Criblez, Lucien (2018, im Druck): Wissenstransfer im Kontext der Schweizer Curriculumsdiskussionen der 1970er-Jahre. In: *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften* 40, H. 1.
- Horlacher, Rebekka/De Vincenti, Andrea (2014): From rationalist autonomy to scientific empiricism: A history of curriculum in Switzerland. In: Pinar, William F. (Hg.): *International handbook of curriculum research*. New York, S. 476-492.
- Jenzer, Carlo (1998): *Dealing with Change. The Making of Curriculum-Making*. In: Gundem, Bjørg B./Hopmann, Stefan (Hg.): *Didaktik and/or curriculum: an international dialogue*. New York, S. 183-194.
- Künzli, Rudolf (2006): Kantonale Lehrplanpolitik in der Schweiz. In: Criblez, Lucien/Gautschi, Peter/Hirt Monico, Pia/Messner, Helmut (Hg.): *Lehrpläne und Bildungsstandards: Was Schülerinnen und Schüler lernen sollen*. Bern, S. 61-78.
- Mayer, Beat (2002): *Das Amt für Bildungsforschung: 30 Jahre Schulentwicklung und Evaluation für den Kanton Bern*. Bern.
- Raphael, Lutz (1996): Die Verwissenschaftlichung des Sozialen als methodische und konzeptionelle Herausforderung für eine Sozialgeschichte des 20. Jahrhunderts. In: *Geschichte und Gesellschaft* 22, S. 165-193.
- Rothen, Christina (2016): Educational research within the administration: a booming business in the French-speaking part of Switzerland (1950-1980). In: *Paedagogica Historica* 52, S. 1-13. <https://doi.org/10.1080/00309230.2016.1178781>. (Eingesehen 08.06.2016).
- Sarasin, Philipp/Kilcher, Andreas (2011): Editorial. In: Gugerli, David/Hagner, Michael/Sarasin, Philipp/Tanner, Jakob (Hg.): *Zirkulationen*. Zürich, S. 7-10.
- Sarasin, Philipp (2011): Was ist Wissensgeschichte? In: *Internationales Archiv für Sozialgeschichte der deutschen Literatur (IASL)* 36, H. 1, S. 159-172.

- Vogel, Jakob (2004): Von der Wissenschafts- zur Wissensgeschichte. Für eine Historisierung der „Wissengesellschaft“. In: Geschichte und Gesellschaft 30, H. 4, S. 639-660.
- Weingart, Peter (2005): Die Stunde der Wahrheit? Zum Verhältnis der Wissenschaft zu Politik, Wirtschaft und Medien in der Wissensgesellschaft. Weilerswist.

Anschrift des Autors

Lukas Höhener
Institut für Erziehungswissenschaft,
Lehrstuhl für historische Bildungsforschung und Steuerung des Bildungssystems
Freiestraße 36
CH-8032 Zürich
Tel.: +41446344593
E-Mail: lhoehener@ife.uzh.ch

Christian Köne

Die Darstellung von Revolution und Bürgerkrieg in Russland 1917-1922 in Schulvorschriften und Schulbüchern Deutschlands

1 Einleitung

Die Neubestimmung des deutsch-russischen Verhältnisses nach 1917 hatte auch Konsequenzen für Schule und Unterricht. Welche Sicht auf den Staat im Osten und die Ereignisse dort sollte vermittelt werden? Was sollten und konnten die Schüler in Deutschland über die Vorgänge in Russland bzw. in der UdSSR wissen oder glauben und wozu sollte dies dienen?¹

Für die Schulbücher der Weimarer Republik und der NS-Zeit liegt dazu bislang eine ausführliche Darstellung des revolutionären Umbruchs mit der Dissertation von Übelhack vor.² Für die Bundesrepublik Deutschland findet sich nicht mehr als eine 1962 erschienene Untersuchung zur Darstellung der russischen Geschichte überhaupt.³ Hingegen stellt sich die Forschungslage hinsichtlich der nach 1945 erschienenen Bücher als ausgesprochen defizitär dar. An einer auf das Revolutionsthema bezogenen Publikation fehlt es gänzlich, sodass für die Bundesrepublik allein zwei seinerzeit in Berlin (Ost) erschienene Aufsätze bleiben, die sich um den Nachweis der Unzulänglichkeit und Fehlerhaftigkeit der betreffenden Bücher bemühen.⁴ Demgegenüber steht eine kritische Analyse speziell des Kapitels zur „Großen Sozialistischen Oktoberrevolution“ in den seinerzeit in der DDR publizierten Lehrbüchern für den Geschichtsunterricht noch immer aus.

Nachfolgend sollen Schulbücher aus der Zeit der Weimarer Republik, des Nationalsozialismus, der DDR und der Bundesrepublik Deutschland daraufhin untersucht werden, wie sie die Russische Revolution präsentierten, wie sie den Inhalt der jeweiligen ministeriellen Richtlinien abbildeten und wie die

¹ Vgl. Jacobmeyer 1998, S. 26ff.

² Vgl. Übelhack 1978.

³ Vgl. Torke 1962.

⁴ Vgl. Girbig 1967; Stars 1987.

Bücher selbst verwendet werden sollten.⁵ Denn im Vergleich der Schulvorschriften und -bücher zeigen sich im Wechsel der politischen Systeme bedeutsame Unterschiede.⁶

Die Inhalte der Lehrbücher für die jeweilige Schulform werden getrennt vorgestellt. Da diese in einer jeweils spezifischen Diktion präsentiert wurden, werden z.T. längere Passagen wiedergegeben. Vor allem um eine bessere Vergleichbarkeit zu erreichen, wird grob der Zeitraum von 1917 bis 1922 mit einem Fokus auf diejenigen Inhalte gewählt, die in den Schulbüchern eine jeweils spezifische Wertung erfahren.⁷ Das sind die Ursachen der Revolution, sodann der „Friede von Brest-Litowsk“, „Lenin und Trotzki“, das Agieren der „Bolschewisten“ im Inneren und schließlich Aspekte der Außenpolitik Sowjetrusslands.

2 Weimarer Republik

Nach dem Sturz der Monarchie kam es im deutschen Schulwesen zu demokratischen Reformprozessen.⁸ Einbezogen waren nicht zuletzt die sogenannten „gesinnungsbildenden Fächer“ und insbesondere der Geschichtsunterricht. An ihm war seit Jahren Kritik u.a. durch die SPD geübt worden. Schon im ersten Erlass des neu gebildeten preußischen Ministeriums für Wissenschaft, Kunst und Volksbildung hieß es am 15. November 1918:

„Wo bisher Geschichtsunterricht [...] dazu mißbraucht wurde, Volksverhetzung zu betreiben, hat solches in Zukunft unbedingt zu unterbleiben, vielmehr einer sachgemäßen kulturhistorischen Belehrung Platz zu machen. Alle tendenziösen und falschen Belehrungen über den Weltkrieg und dessen Ursachen sind zu vermeiden.“⁹

Ohne dass nennenswert Ersatz verfügbar war, verlangte die preußische Verfügung vom 6. Dezember 1919, die Lehrbücher aus wilhelminischer Zeit „nicht mehr zu gebrauchen“ und ihre Anschaffung „nicht zu verlangen“.¹⁰

Diese Vorgaben, die nachfolgend weder zurückgenommen noch erneuert wurden, stießen bei Lehrpersonen vielfach auf Ablehnung. Die Neugestal-

⁵ Vgl. zu Produktion, Produktionszahlen, Vita der Autoren und Ausrichtung der Bücher Jacobmeyer 2011; Fuchs/Niehaus/Stoletzki 2014.

⁶ Zu Schulbuch und Schulbuchforschung vgl. u.a. Knecht u.a. 2014; Matthes 2005; Schöne-mann 2010, S. 9-48; Schreiber 2013.

⁷ Die Darstellung der Ereignisse von Oktober 1917 bis zur Gründung der UdSSR im Dezember 1922 umfasst in vielen Büchern lediglich 0,5 bis 1,5 Seiten.

⁸ Vgl. u.a. Müller 1977; Schneider 2000, S. 19-99; Heinken 2003; Engeler 2009.

⁹ Abgedruckt in: Becker/Kluchert 1993, S. 232.

¹⁰ Gernet 1994, Nr. 54 (06.12.1919), S. 119 f.

tung der Schule und auch des Geschichtsunterrichts in der Weimarer Republik blieb insgesamt schwierig und umstritten.¹¹

Neue Schulbuchtitel konnten in größerer Anzahl erst Mitte der 1920er vorgelegt werden. Deren „Stoffauswahl“ sollte nun im Sinne der Republik der „Erziehung“ hin „zu lebendiger Staatsgesinnung“ dienen.¹² In den Büchern sollten unter Verzicht auf Bisheriges nur noch die „Knotenpunkte der [...] Entwicklung“ dargestellt werden.¹³ Mit dem „Arbeitsunterricht“ kamen neue Formen der Unterrichtsgestaltung zur Geltung.¹⁴ Damit war der Lehrvortrag, der bisher im Zentrum stand, entthront. Das Lehrbuch sollte den Schülerinnen und Schülern zur Vorbereitung des Unterrichtsthemas „in häuslicher Arbeit“, der diskursiven Erörterung im Unterricht und nach dem Unterricht zur Wiederholung dienen.¹⁵ An die Stelle passiver Aufnahme fertiginterpretierter Geschichtserzählungen sollte ein aktiv-forschender Unterricht treten und dieser helfen, die „Selbständigkeit des Urteils“ auszubilden.¹⁶ Die Lernenden sollten den Buchinhalt nicht mehr auswendig lernen, sondern sich „die Fähigkeit erarbeiten, geschichtlich zu denken.“¹⁷ Allerdings kamen die Schulgeschichtsbücher ebenso wie der Geschichtsunterricht den Reformpostulaten nur bedingt entgegen.¹⁸

In den seit Mitte der 1920er Jahre vorliegenden Lehrplanrichtlinien findet sich keine explizite Erwähnung der Oktoberrevolution. In der Volksschule, die etwa von 90 Prozent aller Sieben- bis Vierzehnjährigen besucht wurde, war die „Geschichte anderer Völker“ überhaupt nur dann zu behandeln, wenn „durch sie die deutsche entscheidend beeinflusst worden ist.“¹⁹

Ein gewisser Raum für die Behandlung des Themas bot sich hingegen in der Höheren Schule. In deren Mittelstufe sollten der „Weltkrieg in seinen Höhepunkten“ sowie die „Folgen der Friedensverträge“ unterrichtet werden.²⁰ Staatliche und gesellschaftliche Zustände sollten „in enger Verbindung mit dem Wirken heldenhafter Einzelpersonlichkeiten und Gruppen behandelt“ werden. „Historische Begriffe“ waren „durch Bereitstellung [...] charakteristischer Merkmale“ zu entwickeln.²¹ In der Oberstufe galt es darüber hinaus,

¹¹ Zu den früh entstandenen Auseinandersetzungen um die Verwendung der alten Bücher und die Neugestaltung des Geschichtsunterrichts auch Becker/Kluchert 1993, S. 273.

¹² Zentralblatt (1923) S. 65.

¹³ Ebd., S. 65.

¹⁴ Vgl. Jacobmeyer 2011, S. 217.

¹⁵ Schnabel 1924, S. 141.

¹⁶ Ministerium für Wissenschaft, Kunst und Volksbildung 1923, S. 99.

¹⁷ Schnabel 1930, S. V.

¹⁸ Vgl. Gernet 1994, S. XXXI.

¹⁹ Richtlinien des Preußischen Ministeriums für Wissenschaft, Kunst und Volksbildung für die Lehrpläne der Volksschulen 1924, S. 27f.

²⁰ Richtlinien für die Lehrpläne der höheren Schulen Preußens. 2. Bd. 1927, S. 376.

²¹ Ebd., 1. Bd., S. 168.

die „geisteswissenschaftlichen Strömungen des 19. und 20. Jahrhunderts“ zu behandeln.²² Dabei sollten die Schülerinnen und Schüler „die großen Leistungen auch der anderen Völker erkennen und würdigen lernen.“²³ Im Unterricht waren die so genannten „polaren Kräfte wie Einzelpersönlichkeit und Staat“ oder „herrschende und beherrschte Gruppe“ herauszustellen. Von der Kriegsgeschichte war „nur das unbedingt Nötige“ zu unterrichten.²⁴

An diese Vorgaben gehalten, blieb die Darstellung der Russischen Revolution in den Geschichtsbüchern äußerlich recht einheitlich auf einen chronologisch aufgebauten und durch Überschriften bzw. Jahreszahlen strukturierten, etwa eineinhalb Seiten umfassenden Text beschränkt.²⁵ Es gab weder Bild- oder Quellenmaterial noch Arbeitsaufträge.²⁶ Das Geschehen fand sich üblicherweise in zwei übergreifende Kapitel eingearbeitet. Das Kapitel zum „Ersten Weltkrieg“ nahm mit Überschriften wie „Das Jahr 1917“ oder „Der Zusammenbruch Rußlands“ unterschiedlich akzentuiert mit etwa acht Zeilen Bezug auf die Ereignisse vom Sturz des Zaren bis zum Frieden von Brest-Litowsk im März 1918. Der folgende Verlauf wurde in einem zweiten Teil unter Überschriften wie „Weltpolitik der Nachkriegszeit“ im Anschluss an die Darstellung zu Deutschland behandelt.

Die Bücher führten als Ursachen für die Russische Revolution wirtschaftliche Schwierigkeiten, Probleme mit der Infrastruktur, eine durch schlechte Versorgung verursachte Not sowie Teuerung an. In politischer Hinsicht tauchte der Wunsch nach Selbständigkeit der „Fremdvölker“ sowie der „Haß gegen das Zarenregiment“ auf.²⁷

Nach übereinstimmender Darstellung in den Büchern waren die Fortführung des Krieges durch die im Februar 1917 an die Macht gekommene Regierung Kerenski und der deutsche Vormarsch im Baltikum ursächlich für die Oktoberrevolution. Verwiesen wurde auf die zuvor gewachsene „Kriegsmüdigkeit des russischen Volkes“ und die damit in Zusammenhang stehende Bildung von „Arbeiter- und Soldatenräten (Sowjets)“, die die „Vereinigung der Proletarier aller Länder und Beendigung des ‚Bruderkrieges‘“ gepredigt hätten.²⁸

²² Ebd., 2. Bd., S. 383.

²³ Ebd., 1. Bd., S. 166f.

²⁴ Ebd., 1. Bd., S. 166f.

²⁵ Es wurden für die Weimarer Republik und die NS-Zeit jeweils ca. 20 Bücher selbst ausgewertet. Hier erfolgt die exemplarische Darstellung auf der Basis der drei Bestseller. Damit wird das am weitesten verbreitete Bild deutlich und es kann mehr Text und Sprache präsentiert werden. Die Ergebnisse wurden anschließend ggf. durch Übelhacks Resultate ergänzt. Auf seine umfangreiche Arbeit zum Thema sei hier ausdrücklich verwiesen. Lt. Übelhack findet sich die erste Darstellung der Oktoberrevolution 1921 im Schulbuch. Vgl. Übelhack 1978, S. 205f. Zur Auflagenhöhe vgl. Schallenberger 1964, S. 247ff.

²⁶ Dieses Material gab es gesondert. Vgl. u.a. Rühlmann/Haintz 1931.

²⁷ Kumsteller/Haacke/Schneider 1932, S. 40f. Vgl. sehr ähnlich Volkmann 1925, S. 589f.

²⁸ Kumsteller/Haacke/Schneider 1932, S. 40f. Vgl. sehr ähnlich Volkmann 1925, S. 589f.

Das Volksschulbuch präsentierte Machtwechsel und Machtsicherung sowie die Umgestaltung im Inneren mit Hinweis auf zentrale Akteure und unter Gebrauch historisch-politischer Begriffe meist recht eindringlich erzählerisch:

„Am 7. November erregten die Führer der radikalen russischen Sozialisten (Bolschewiki), Lenin und Trotzki, einen Aufstand der Sowjets in Petersburg und rissen die Macht an sich. Überall [...] wurden Sowjets eingesetzt, die die Regierung übernahmen. Sogleich wurde alles Privateigentum an Grund und Boden, Bodenschätzen, Häusern, Fabriken, Schiffen aufgehoben. An Stelle der alten Armee wurde eine Arbeiterarmee, die Rote Garde, aufgestellt. Die Bürger wurden schikaniert, sie erhielten nur ein Viertel oder ein Achtel der üblichen Lebensmittelportionen, sie wurden verhaftet, hingerichtet. Die ganze ‚Bourgeoisie‘ sollte ausgerottet werden; erst dann würde sich der erträumte Zukunftsstaat verwirklichen lassen. Das war die Diktatur des Proletariats.“²⁹

Die Bücher der höheren Schule wichen von dieser Darstellung inhaltlich kaum ab.³⁰ Nicht selten wurden Zahlenangaben zu den Hingerichteten und der Zwang zum Exil für bestimmte Gruppen genannt und schließlich festgestellt, dass sich die proklamierte Diktatur des Proletariats auch gegen die Proletarier selbst richtete. Stets wurde verdeutlicht, dass die „Herrschaft des Bolschewismus“ zum Zusammenbruch der Wirtschaft und zu einer großen Hungersnot geführt habe.³¹ Für die deutschen Schulbücher waren dies sichtlich die Markzeichen der Revolution.

Das von Franz Schnabel verfasste Buch der höheren Schule lieferte, wie in den Vorgaben gefordert, den ideengeschichtlichen Hintergrund.³² Es stellte heraus, dass es sich bei der von Lenin und Trotzki „im Sinne Karl Marx“ errichteten „Diktatur des Proletariats“ um die erste erfolgreiche „Revolution mit sozialistischen Zielen“ handele. Mit der Bildung neuer politischer Organe, nämlich der „örtlichen Arbeiter- und Soldatenräte“, dem „Zentralrat der Sowjets“ sowie dem „Rat der Volksbeauftragten“ sei „der Parlamentarismus“ in Russland „erledigt“ und die „Diktatoren“ hätten nun begonnen, „das ganze Programm des marxistischen Sozialismus durchzuführen“. Von diesem erwähnte das Schulbuch lediglich, dass sich die Diktatur „im Inneren auf die Waffen der ‚Roten Armee‘“ stütze.³³ Das Fehlen weiterer Informationen wurde vom Autor damit begründet, dass die „Vorgänge der innerrussischen Geschichte [...] niemand kontrollieren kann“ und sie sich daher „noch nicht zu einer Behandlung in der Schule“ eignen. Stattdessen sollten die Schul-

²⁹ Kumsteller/Haacke/Schneider 1932, S. 40f. Vgl. sehr ähnlich Volkmann 1925, S. 589f.

³⁰ Vgl. Pinnow 1927, S. 136.

³¹ Vgl. Übelhack 1978, S. 79f.

³² Vgl. zu Schnabel u.a. Borgstedt 2009.

³³ Schnabel 1930, S. 125.

bücher „den Geist des Bolschewismus“ darstellen.³⁴ Damit war einerseits die Verbindung zu den Lehrplanvorgaben hergestellt, aber auch die Lücken waren fachlich begründet.

Als erster außenpolitischer Aspekt wurde in allen Werken der Frieden von Brest-Litowsk und die damit verbundenen territorialen Verluste Russlands erwähnt.³⁵ Die Akzentuierung der Darstellung des Friedensschlusses oszillierte zwischen dem sporadischen Hinweis auf das Unterschreiben einerseits und der Herausstellung des Zwangs zur Unterschrift unter harte Friedensbedingungen durch militärischen Druck Deutschlands andererseits.³⁶ In den Büchern der höheren Schule wurde der propagandistische und finanzielle Einfluss der Bolschewiki auf die Novemberrevolution in Deutschland 1918 erwähnt.³⁷

Am weitesten dargestellt und wie gefordert im Hinblick auf die politisch-theoretischen Ansätze hin ausgearbeitet, fanden sich die außenpolitischen Effekte im Buch für die Oberstufe. Es verglich die sowjetrussische Außenpolitik mit dem „Jakobinertum der französischen Revolution“, da „abermals eine revolutionäre Diktatur [...] die Weltrevolution als Mittel zum Weltfrieden“ propagierte.³⁸ Außerdem wurde der propagandistische Einfluss auf „das Erwachen der kolonialen Völker“ beschrieben.³⁹ Grundsätzlich wurde festgehalten, dass Russland sich vorläufig „von Europa ab und nach Asien hin“ gewandt habe. Damit sei „der Kampf zwischen England und Rußland um die Vorherrschaft in Asien“ vom bisherigen Machtkampf zweier Großmächte nunmehr zur Auseinandersetzung zweier Ideologien geworden. Russland propagiere zwar „die nationale Selbstbestimmung“, doch sei es wie „bei den Jakobinern“ nur schwer „festzustellen, wo der Propagandagedanke aufhört und der Eroberungsgedanke anfängt.“⁴⁰ Als weitere historisch-politische Analogie wurde darauf verwiesen, dass auch „der panslawistische Imperialismus der Zarenzeit zwischen Europa und Asien geschwankt und seine Tätigkeit bald hierhin, bald dorthin verlegt“ habe. Diesen Einschätzungen im Hinblick auf ein Großmachtstreben des neuen Staates stand allerdings die Darstellung des Vertrags von Rapallo gegenüber, der die russische Absicht zu „gemeinschaftlicher Arbeit“ in Bezug auf Deutschland bewiesen habe.⁴¹ Insgesamt beinhalteten die Bücher zentrale Ansätze einer Darstellung der

³⁴ Schnabel 1928, S. 276.

³⁵ Vgl. Kumsteller/Haacke/Schneider 1932, S. 41.

³⁶ Vgl. Pinnow 1927, S. 136; Schnabel 1930, S. 125.

³⁷ Vgl. Pinnow 1927, S. 138; Übelhack 1978, S. 87ff.

³⁸ Schnabel 1930, S. 125.

³⁹ Ebd., S. 155.

⁴⁰ Schnabel, S. 159.

⁴¹ Ebd., S. 158f. Vgl. auch Übelhack 1978, S. 82ff.

Revolution, des neuen Staates, seines Charakters im Inneren und seiner Politik nach außen.

3 NS-Zeit

„Der Geist des Nationalsozialismus“ zeichnete sich in der Wahrnehmung ihm anhängender Schulbuchautoren „durch eine wunderbare volkstümliche Einfachheit“ aus, nämlich „in fünf Worten: Kampf, Führer, Nationalstaat, Volksgemeinschaft und Rasse.“⁴² Analog hierzu waren die Vorgaben für die Schule.⁴³ Konkret war Deutschland in der Mittelstufe im Hinblick auf Kampf und Rasse und zum Evozieren des gewünschten Feindbildes „als Vorkämpfer gegen die bolschewistische Weltgefahr“ vorzustellen.⁴⁴ In der Oberstufe wurden „die weltpolitischen Gegensätze“ wie „jüdischer Bolschewismus und völkischer Gedanke“ gezeigt. Weiterhin war auf den angeblichen „Ausbau der jüdischen Weltherrschaft“ und die dadurch „drohende Machtübernahme durch den Bolschewismus“ zu fokussieren. Diesem solchermäßen generierten Feindbild sollte dann gemäß den NS-Zielen die „Rettung durch Adolf Hitler“ gegenübergestellt werden.⁴⁵ Der Unterricht sollte notwendigerweise „zum freudigen, opferbereiten Einsatz für Volk und Vaterland“ erziehen.⁴⁶

In Abkehr von der bisher differenzierenden Arbeitsweise war der Unterricht vor allem durch „die anschauliche und mitreißende Erzählung des Lehrers“ zu gestalten.⁴⁷ Die Forderung nach „Anschaulichkeit“ galt „auch für das Geschichtsbuch.“ Der Unterrichtsstoff war „fest einzuprägen.“⁴⁸

Die Russische Revolution taucht explizit als verbindlicher Inhalt in den Lehrplänen auf.⁴⁹ Neue Bücher lagen allerdings erst zu Beginn der 1940er Jahre vor.⁵⁰ Nach Textumfang und der äußeren Gestaltung glichen deren Kapitel zur Oktoberrevolution denen der Weimarer Zeit.⁵¹ Sie wurden kriegsbedingt nur in geringem Maße eingesetzt.⁵²

⁴² Klagges 1937, S. 5. Vgl. zur Erschaffung von Freund- und Feindbildern im Nationalsozialismus Vorein 2010, S. 43ff.

⁴³ Vgl. Erziehung und Unterricht in der Volksschule 1940, S. 19; Erziehung und Unterricht in der höheren Schule 1938, S. 69; Link 2011; Schneider 2000.

⁴⁴ Erziehung und Unterricht in der höheren Schule 1938, S. 88f.

⁴⁵ Ebd., S. 104.

⁴⁶ Erziehung und Unterricht der Volksschule 1940, S. 17.

⁴⁷ Ebd., S. 19.

⁴⁸ Erziehung und Unterricht in der höheren Schule 1938, S. 72.

⁴⁹ Erziehung und Unterricht in der höheren Schule 1938, S. 71f., S. 89.

⁵⁰ Vgl. Edelmann 1939, S. 109f.

⁵¹ Zu Produktion und Autoren im Nationalsozialismus vgl. Jacobmeyer 2011, Bd. 1, S. 227ff. Vgl. zur Person Edelmann auch Arand 2006. Vgl. zur Person Klagges u.a. auch Schwarz 2005.

⁵² Vgl. Gies 1992, S. 65.

Im Volksschulbuch fand sich die Oktoberrevolution in auf Deutschland gerichteter Sicht dem Thema „Ein neues Deutschland entsteht“ zugewiesen. Das Kapitel, das Deutschland als „Im Weltkrieg unbesiegt“ vorstellte, zeigte die russischen Ereignisse unter der Überschrift „Der Krieg im Osten“. Nach der Darstellung der Märzrevolution in Russland und der Entscheidung, den Krieg weiterzuführen, hieß es unter Verwendung des typischen rassistischen Vokabulars und einer entsprechend drastischen Sprache:

„In einer zweiten Revolution gewannen die kommunistischen Arbeiter- und Soldatenräte unter Führung jüdischer Hetzer die Oberhand. Sie errichteten die Sowjet-herrschaft (Bolschewismus). Die Bolschewisten sahen sich bald zum Frieden mit Deutschland gezwungen.“⁵³

Die weitere Entwicklung wurde gemäß des NS-Weltbildes unter der Überschrift „Unsere Feinde und Freunde in der Welt“ im Unterpunkt „Helfershelfer des Weltjudentums“ in emotional stark aufgeladener Sprache dargestellt. Gleichzeitig wies der Text keine konkreten Informationen in Bezug auf die hier genannten Personen, Personengruppen oder angedeuteten Sachverhalte auf. Auch, dass Russland zur UdSSR geworden war, wird nicht thematisiert. Dafür greift die Darstellung rassistisch aus:

„Unter den Bolschewisten Lenin und Stalin erlebte Rußland eine entsetzliche Zeit. Die Juden und andere asiatische Untermenschen beherrschten den kommunistischen Staat und brachten unsägliches Elend und furchtbare Not über das russische Volk.“⁵⁴

Die antibolschewistische Komponente im NS-Feindbild wurde mit Formulierungen wie „Nationalsozialismus und Bolschewismus standen sich wie Feuer und Wasser gegenüber“ verdeutlicht. Hinzu trat die Beschwörung der „bolschewistischen Gefahr“, die angeblich von der UdSSR ausging und sich auf ganz Europa richtete:

„Die Mörder und Brandstifter von Moskau kannten nur ein Ziel, die Weltrevolution, und suchten auch Deutschland für den roten Terror reif zu machen. Trotz ihrer ‚Feindschaft‘ gegen den Kapitalismus schlossen sie Freundschaft mit England und Frankreich [...]. Dabei bauten sie eine gewaltige Rüstung auf, die nur dazu bestimmt sein konnte, Europa zu [...] zerstören.“⁵⁵

Vor diesem Hintergrund konnte das kriegführende nationalsozialistische Deutschland im Schulbuch von 1943 als Retter Europas erscheinen.

In den Büchern für die höhere Schule zeigte sich im Kapitel „Sowjet-Rußland“, das dem Themenbereich „Die Weltlage außerhalb Deutschlands“

⁵³ Klagges/Blume 1943, S. 158f.

⁵⁴ Klagges/Blume 1943, S. 209.

⁵⁵ Klagges/Blume 1943, S. 209.

zugeordnet war, gleichfalls die Darstellung der zeithistorisch deutschen Perspektive und Interessenlage. So wurde z. B. als Ursache der Russischen Revolution „der deutsche Angriffsgeist“, der die Fronten „beherrscht“ habe, herausgehoben. Mit dem Sturz des Zaren hätten „Hindenburg und Ludendorff“ die „Früchte ihrer früheren Siege“ geerntet, aber die „neue Regierung des Halbjuden Kerenski“ habe nicht an Frieden denken wollen. Erst als „die alte deutsche Hansestadt Riga und die Insel Ösel“ von den Deutschen erobert war, sei der russische „Widerstandsgeist [...] gebrochen“ worden.⁵⁶ Umstandslos hieß es weiter: „Im Oktober-November fegt die neue bolschewistische Revolution die Kerenskiregierung hinweg.“⁵⁷ Als freilich bedeutsamste Handlung wurde der Friede von Brest-Litowsk gewürdigt. Auch wenn sich dieser „nicht zum Heile Deutschlands“ ausgewirkt habe, so sei Russland durch die „Mittelmächte“ doch zu einem „Hauptverlierer des Weltkrieges“ geworden.⁵⁸ Es sei, ablesbar auch durch die „Zurücknahme des Regierungssitzes von Leningrad nach Moskau“, mittlerweile „wieder stärker ein Land des Ostens mit asiatischem Charakter“ geworden. Und erst durch den angeblichen Verrat der Westmächte und deren Rückzug aus dem Bürgerkrieg sei „die Herrschaft der Sowjets gesichert“ gewesen.⁵⁹

Die Darstellung der Innenpolitik der „Bolschewisten“ weist rassistische Elemente ebenso auf wie jene Passagen, die die Geschichte der deutschen Volksgruppe in der UdSSR betreffen. So wurde ausgeführt, dass es Lenin und „der Jude Braunstein-Trotzki“ gewesen seien, die „in Erfüllung der marxistischen Glaubenssätze [...] hunderttausende deutscher Bauern im Wolga- und Schwarzmeergebiet“ durch die Enteignungen „um die Früchte der Arbeit ganzer Geschlechterfolgen gebracht“ hätten. Das Fazit wird in einer stark emotionalisierenden Sprache vorgetragen:

„Unter Strömen von Blut vollzieht sich die Russische Revolution [...] der Klassenkampf wird zum mordenden Bürgerkrieg. [...] In großen Gebieten entwickeln sich Hungerkatastrophen, die Millionen Menschen das Leben kosten. Die russische marxistische Revolution wird zur blutigsten, die die Geschichte kennt.“⁶⁰

Im Hinblick auf die Außenpolitik wurde vor allem auf die Propaganda abgehoben und unter Abbildung des gewünschten Feindbildes erwähnt, dass sie dazu diene, die sowjetischen „Umsturzziele in die Welt zu tragen“. Die Darstellung der sowjetischen Außenpolitik in den 1920er und 30er Jahren wurde zur nationalsozialistischen Kriegsrechtfertigung genutzt, denn es habe von sowjetischer Seite her „ein Überrennen des polnischen Staates“ gedroht, die

⁵⁶ Edelmann 1943, S. 149.

⁵⁷ Ebd.

⁵⁸ Edelmann 1943, S. 214. Ders. 1937, S. 51.

⁵⁹ Edelmann 1943, S. 215. Ders. 1937, S. 52.

⁶⁰ Edelmann 1943, S. 215.

„roten Armeen“ hätten geplant, „den deutschen Kommunisten die Hand“ zu reichen. Frühere zwischenstaatliche „Abkommen“ wie das von Rapallo 1922 wurden zwar erwähnt, aber dabei nicht erklärt, welche „anderen“ Abkommen gemeint sein sollten. Die Abkommen sollten angeblich allein den „wirtschaftlichen Niederbruch“ wettmachen. Sie wurden aber nicht als „politische Bündnisse“ gewertet, womit die Bedeutung des Rapallo-Vertrags für die deutsche und auch die sowjetische Diplomatie auf der internationalen Bühne nach dem Ersten Weltkrieg herabgesetzt und ihres eigentlichen Gehalts beraubt wird, nämlich dass Deutschland die UdSSR diplomatisch anerkannte und die Sowjetunion als einziger der ehemaligen Kriegsgegner auf mögliche Reparationszahlungen gegenüber Deutschland verzichtete.⁶¹

4 Nachkriegsdeutschland 1949-1990

4.1 DDR

Erstmals einen eigenen Platz im Lehrplan erhielt die Oktoberrevolution in der Sowjetischen Besatzungszone und nach 1949 ebenso in der DDR.⁶² Die Darstellung, die sie nun als „Große Sozialistische Oktoberrevolution“ in den während der 1950/60er Jahre zunächst für die achtklassige Grundschule und die vierklassige Oberschule herausgegebenen Lehrbüchern fand, stellte aus Sicht der zeitgenössischen westdeutschen Forschung freilich eine „propagandistische Verherrlichung“ dar.⁶³

Da die nächste Generation der Lehrpläne und -bücher, die zwischen 1966/67 und 1988 mit der Etablierung des „einheitlichen sozialistischen Bildungssystems“ eingeführt wurden, von allen DDR-Lehrmaterialien am längsten in Kraft waren, wird nachfolgend diese Variante vorgestellt.⁶⁴

Der Geschichtsunterricht hatte in der DDR eine „große Bedeutung für die Herausbildung und Fundierung sozialistischer Grundüberzeugungen, Charaktereigenschaften und Verhaltensweisen.“⁶⁵ Um diese zu erreichen, sollten „die in den Geschichtslehrplänen fixierten Ergebnisse historischer Bildung und ideologischer Erziehung [...] zum unverlierbaren geistigen Besitz der

⁶¹ Edelmann 1943, S. 149, S. 214f.; Ders. 1937, S. 51f.

⁶² Vgl. Deutsche Zentralverwaltung für die Volksbildung in der SBZ 1946, S. 65f.; Berndt 1949, S. 11ff.

⁶³ Diederich/Blage 1955, S. 62ff. Vgl. für die 1960/70er Jahre Lücke 1966, S. 6ff., S. 85f.; Geißler 1966, S. 249ff.; Schmid 1979, S. 24ff.

⁶⁴ Vgl. zu den übrigen Generationen von Materialien sowie zur Genese des Schulsystems u.a. Führ 1997, S. 12ff.; Gies 1989, S. 622; Knopke 2011, S. 111ff., S. 231ff.; Geißler 2013, S. 822-890, 964-1016; Wolf 1988.

⁶⁵ Neuner u.a. 1973, S. 249.

Schüler werden.⁶⁶ Analog zum marxistischen Geschichtsverständnis lernten die Mädchen und Jungen den „historischen Prozeß als eine gesetzmäßige Aufeinanderfolge sozialökonomischer Gesellschaftsformen kennen“.⁶⁷ Innerhalb dieser Geschichtsbetrachtung lag „in der ausführlichen Behandlung und Würdigung“ der Oktoberrevolution in der 9. Klasse der zehnklassigen Pflichtschule „ein Knotenpunkt“.⁶⁸ Im Unterricht sollten „insbesondere die Gesetzmäßigkeiten von der führenden Rolle der marxistisch-leninistischen Partei, der historischen Notwendigkeit der Errichtung und konsequenten Sicherung der politischen Macht der Arbeiterklasse, der Anwendung der Lehre von der historischen Mission der Arbeiterklasse und der Hinüberleitung der bürgerlich-demokratischen in die sozialistische Revolution“ einen zentralen Platz einnehmen. Daneben sollte die Revolution als Beginn „des weltweiten Übergangs vom Kapitalismus zum Sozialismus“ gewürdigt und damit zum „Hauptbezugspunkt für die [...] nachfolgenden Stoffgebiete“ bis zur Gegenwart werden.⁶⁹

Im Lehrplan der 9. Klasse war die Behandlung der Oktoberrevolution als Stoffeinheit Eins mit zwölf Stunden eingeplant. In der Stoffeinheit Drei war der „Aufbau des Sozialismus in der UdSSR“ mit vier Stunden vorgesehen.⁷⁰ Der Themenkomplex umfasste insgesamt 16 Stunden, also ca. acht Wochen Unterricht.⁷¹ Die in den 1960er Jahren mit dem Aufbau der zehnklassigen Oberschule vorgenommene Verlegung des Unterrichts zur Oktoberrevolution vom Ende der 8. auf den Beginn der 9. Klasse bedeutete, dass das Ende dieses Unterrichts etwa mit dem jeweiligen Jahrestag des Oktoberereignisses zusammenfiel.

Anders als noch in den 1950er Jahren enthielt der Lehrplan Bezüge zum Vorwissen aus anderen Fächern, dazu sehr detaillierte Vorgaben für die Inhalte sowie für die zu erlangenden Erkenntnisse.⁷² Diese gingen nahezu identisch in die Lehrbücher und auch in die für die Hand der Lehrpersonen nun verfassten „Unterrichtshilfen“ ein.⁷³

In den Unterrichtshilfen waren alle Schulstunden exakt nach Buchverwendung, Inhaltskenntnissen, historisch-politischen Teil-Erkenntnissen und der Gesamt-Erkenntnis der Einzelstunden sowie dem Ergebnis im Heft vorge-

⁶⁶ Neuner u.a. 1973, S. 258.

⁶⁷ Neuner u.a. 1973, S. 248f., S. 258. Vgl. auch Honecker 1978, S. 33.

⁶⁸ Rackwitz u.a. 1971, S. 5.

⁶⁹ Ebd., S. 8.

⁷⁰ Ministerrat der DDR. Ministerium für Volksbildung 1977, S. 15.

⁷¹ Vgl. ebd., S. 13.

⁷² Vgl. ebd., S. 17f.

⁷³ Hager 1972, S. 41. Vgl. auch Ministerrat der DDR, Ministerium für Volksbildung 1977, S. 20ff, S. 33f.

plant.⁷⁴ Möglichkeiten für die Durchführung der einzelnen Stunden waren in Varianten und Beispielen z.T. bis auf die Wortebene ausgeführt. Auch Hinweise auf Karten, Dia-Bildreihen oder Filme als weiterführendes Material wurden gegeben.⁷⁵ Zur 12-stündigen „Stoffeinheit Eins“ hielt die „Unterrichtshilfe“ 40 und für die vier Stunden zur „Stoffeinheit Drei“ weitere 19 Seiten Präparationshilfe bereit. Daneben gab es eine Vielzahl von Veröffentlichungen mit Hinweisen für den Unterricht und spezifischen Quellen in der Fachzeitschrift „Geschichte und Staatsbürgerkunde“ im Hinblick auf dieses Thema.⁷⁶

Das Lehrbuch selbst beinhaltete neben dem Verfassertext neun Quellen, sieben Landkarten, einen Stadtplan von Petrograd, 20 Bilder und Fotografien, vier Karikaturen/Plakate und vier Schaubilder. Der Verfassertext hebt wichtige Inhalte hervor und bietet sie zusätzlich als Tabelle oder Zeitleiste an. Die Aufgabenstellungen waren auf die im Lehrplan vorgegebenen Ziele und Inhalte abgestimmt.

Die systembedingte Sicht führt dazu, dass bislang gängige Inhalte unerwähnt blieben. Dazu gehörte beispielsweise die Tatsache, dass Lenin mit kalkulierter deutscher Unterstützung nach Russland gelangt war.⁷⁷ Im DDR-Buch wurde dagegen nur die veränderte Situation nach der Februarrevolution angeführt.⁷⁸ Trotzki gar, als charismatischer Rivale und Opponent Stalins schließlich im mexikanischen Exil ermordet, war dem DDR-Buch samt aller partei-internen Konflikte und „Säuberungen“ gänzlich unbekannt.⁷⁹

Die Folgen der Revolution für die Lebenslage der Bevölkerung wurden bisher stets am Beispiel der Hungerkatastrophen und dem Einbruch der Wirtschaftsleistung infolge des Bürgerkrieges drastisch geschildert. Das DDR-Buch erwähnte hierzu lakonisch, dass „die Bereitstellung landwirtschaftlicher Waren [...] nur die Hälfte [von der] des Jahres 1913“ betrug und hebt hervor, dass dies die „Notwendigkeit einer beschleunigten Kollektivierung“ der Landwirtschaft bedeutete.⁸⁰

An die Stelle eines von Gewalttätigkeit bestimmten negativen Bildes der Revolution trat nun das einer Gesellschaftsveränderung, die die Völker der Sowjetunion von ihren Ausbeutern befreite.

⁷⁴ Schmid 1979, S. 94.

⁷⁵ Vgl. Rackwitz u.a. 1971, S. 8-52, 80-96. Vgl. zum „geschlossenen System“ auch Gies 1989, S. 620.

⁷⁶ Es finden sich zwischen 1973 und 1988 insgesamt 18 Aufsätze, die sich mit Detailfragen des Unterrichts zu diesem Thema befassen und den Lehrern immer wieder neues Material an die Hand geben, die vor allem anlässlich der Jahrestage publiziert wurden.

⁷⁷ Dieser Aspekt findet sich vermehrt in den Büchern der NS-Zeit.

⁷⁸ Vgl. Nimtz u.a. 1982, S. 11.

⁷⁹ Vgl. ebd., S. 23.

⁸⁰ Ebd., S. 72.

„Die Arbeiterklasse Rußlands übernahm die politische Macht und errichtete die Diktatur des Proletariats. [...] Mit der Übergabe des Bodens und der industriellen Produktionsmittel in die Hände des Volkes wurde nach ihrer politischen Entmachtung auch die ökonomische Macht der Gutsbesitzer und der Bourgeoisie gebrochen. Die wirtschaftlichen Kommandostellen übernahm der sozialistische Staat.“⁸¹

Der Friedensvertrag von Brest-Litowsk wurde als die notwendige Grundlage zur Sicherung der Macht der Sowjets gewertet, hingegen fand seine Bedeutung für Deutschlands weitere Kriegführung im Westen und im Hinblick auf Russlands Ausscheiden aus der Reihe der Großmächte keine Beachtung.⁸² Die Darstellung des Rapallo-Vertrags fokussierte auf den Begriff der von der DDR propagierten „friedlichen Koexistenz“, der in Rapallo terminologisch begründet worden sei.⁸³

Wenn die Vorkriegsbücher die aktive Propaganda Sowjetrusslands als kennzeichnend für dessen Außenpolitik ansahen, waren es im DDR-Schulbuch die in ihre Länder zurückgekehrten Kriegsgefangenen, die dort über die „erregenden Vorgänge“ der Revolution berichteten. Traditionell hatten die deutschen Schulbücher die Entstehung der europäischen Staatenwelt nach dem Ersten Weltkrieg als Konsequenz des Friedens von Brest-Litowsk und der sog. Pariser Vorortverträge geschildert. Das Schulbuch der DDR zeigte nun eine ganz andere Sicht, wenn es die „Gründung neuer bürgerlicher Nationalstaaten“ dem „Einfluß der Oktoberrevolution“ zuschrieb. Denn zur „Deklaration der Rechte der Völker Rußlands“ habe neben der „Herstellung von Gleichheit und Souveränität der Völker Rußlands“ auch „das Recht dieser Völker auf freie Selbstbestimmung bis zur Lostrennung und Bildung eines selbständigen Staates“ gehört. Eine Konsequenz hieraus sei es gewesen, dass die Sowjetregierung die Selbständigkeit Finnlands anerkannt habe.⁸⁴ Sahen die deutschen Vorkriegsbücher im Sowjetstaat eine potentielle Gefahr, so stellte das DDR-Buch heraus, dass sich durch die Revolution „das internationale Kräfteverhältnis [...] zugunsten des Friedens“ geändert hätte.⁸⁵

In Klasse 11 der zum Abitur führenden Erweiterten Oberschule wurde lediglich in einer Stunde thematisiert, welche Lehren Lenin aus der Revolution gezogen habe und wie diese von „der deutschen Arbeiterbewegung“, mithin von der KPD, adaptiert worden seien.⁸⁶ Die Arbeitsgrundlage bildeten die „Geschichte der Sozialistischen Einheitspartei Deutschlands“ sowie „ausge-

⁸¹ Ebd., S. 38.

⁸² Vgl. ebd., S. 26f.

⁸³ Vgl. ebd., S. 80.

⁸⁴ Ebd., S. 27f.

⁸⁵ Ebd., S. 38.

⁸⁶ Waade u.a. 1980, S. 72f.

wählte Abschnitte“ aus Lenins Schrift „Der linke Radikalismus – die Kinderkrankheit im Kommunismus.“⁸⁷

Die zeitgenössische Osteuropa-Forschung in der Bundesrepublik attestierte Lehrbüchern der DDR, dass sie zwar aufgrund ihres großen Umfangs „viele Dinge berücksichtigen, die man in den westdeutschen Unterrichtswerken oft schmerzlich vermißt“, doch das grundsätzliche Problem seien die Aspekte, „unter denen die marxistischen Historiker Geschichte lehren.“ Der in den Büchern abgebildeten marxistischen Geschichtsschreibung sei ganz grundsätzlich „nicht zu folgen.“⁸⁸

4.2 Bundesrepublik Deutschland

Auch der Geschichtsunterricht in der Bundesrepublik Deutschland erfuhr grundlegende Veränderungen.⁸⁹ Die deutsche Geschichte sollte nach dem Krieg und im Kontext der Zweiteilung der Welt und Deutschlands nun „im Zusammenhang mit der Geschichte europäischer Staaten und Völker behandelt werden“. Dabei sollten die Bücher „zeigen, wie sich die außereuropäischen Weltmächte im 20. Jahrhundert herausgebildet [...] und wie sich dadurch die Stellung Europas und Deutschlands in der Welt verändert“ hatte. Die „totalitären Erscheinungen“ waren als „entscheidende Bedrohung“ darzustellen. Dies zeigte eine breitere Darstellung auch der Russischen Revolution an. „Ausdrücke und Redewendungen aus dem Wortschatz des Totalitarismus“ galt es „zu vermeiden oder [...] zu kennzeichnen.“⁹⁰

Die Oktoberrevolution war in den Lehrplänen der Bundesrepublik entsprechend umfangreich präsent und im Unterricht „in ihren wichtigsten Phasen“ dargestellt, wozu u.a. „das Abtreten der alten Mächte und Führungsschichten, Lenin und der Versuch einer Realisierung der Lehre von Karl Marx“ sowie das „Verhältnis zur westlichen Welt“ gehörten. Innenpolitisch kamen u.a. die Themen „Lenin und die Räterepublik“, die „Nationalitätenfrage“ in der UdSSR und „sozialistischer Aufbau“ zur Sprache. Hinsichtlich der sowjetischen Außenpolitik sollte u.a. der „Gedanke der Weltrevolution“ sowie „Deutschlands Verhältnis zu Rußland“ dargestellt werden.⁹¹

⁸⁷ Ministerrat der DDR, Ministerium für Volksbildung 1979, S. 7, S. 14. Vgl. auch Geschichte der Sozialistischen Einheitspartei Deutschlands, 1978, S. 32ff.

⁸⁸ Torke 1962, S. 4.

⁸⁹ Empfehlung der Kultusministerkonferenz; Gutachten des Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen zur politischen Bildung und Erziehung 1965, S. 313ff. Zur Entwicklung in der Übersicht vgl. u.a. Geißler 2011, S. 705-753; 819-885; Mayer 1988; Rohlfes 1988.

⁹⁰ Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 05.07.1962. Empfehlung zur Gestaltung der Lehrbücher 1965, S. 319f.

⁹¹ Torke 1962, S. 79. Vgl. zu den Lehrplänen auch Arbeitsgemeinschaft Höhere Schule 1958, S. 83, 86.

Die westdeutschen Schulbücher der Nachkriegszeit waren insgesamt von einer Zunahme an wissenschaftlichen Details im Hinblick auf die Revolution und damit einhergehend einer immer weiteren Ausdehnung und Binnendifferenzierung gekennzeichnet. Hatte der ‚Grundriss der Geschichte‘ in den Ausgaben von 1953 und 1957 dem Themenkomplex noch dreieinhalb Seiten gewidmet, was schon mehr als die Verdoppelung der Anzahl im Vergleich zu den Büchern der Weimarer Republik darstellte, waren es bis 1967 bereits sechs. Das Buch für die Mittelklassen hielt 1959 wie das für die Volksschule 1960 zwei Seiten zum Thema bereit.⁹² Die Darstellung hatte sich damit hinsichtlich der Seitenanzahl auch in diesem Schulbereich im Vergleich zur Vorkriegszeit verdoppelt.⁹³

Viele Schulbuchautoren der Weimarer Republik nahmen ihre Arbeit wieder auf und neue Autoren bezogen sich explizit auf deren Darstellungen.⁹⁴ Franz Schnabels Vorleistungen wurden von der Forschung noch Ende der 1980er Jahre als Belege der „geistigen Blüte der Republik“ dargestellt.⁹⁵ Der seinerzeit unter seiner Mitarbeit erschienene, sehr erfolgreiche ‚Grundriss der Geschichte‘ wurde neu aufgelegt.⁹⁶

Da der ‚Grundriss‘ in der westdeutschen Forschung zu den immer wieder positiv hervorgehobenen und oft erwähnten Schulbüchern zählte und sich mit ihm auch DDR-Autoren auseinandersetzten, werden hier exemplarisch die Inhalte zur Russischen Revolution vorgestellt.⁹⁷

Auch im ‚Grundriss‘ fand die Behandlung „des letzten halben Jahrhunderts“ eine „verhältnismäßig umfangreiche Darstellung“, da „diese Fragen“ in der zeitgenössischen „Politik und Presse“ täglich vorkamen und „umkämpft“ waren.⁹⁸ Zwar hatte sich am Aufbau des Buches nichts zur Weimarer Variante verändert, doch es wurde nun genauer auf verschiedene Aspekte eingegangen.⁹⁹ Dies war geschichtspolitisch erwünscht und aufgrund der inzwischen erweiterten Forschungsbasis auch möglich.¹⁰⁰

⁹² Vgl. Kirsten-Noé/Pinnow 1959, S. 134ff.

⁹³ Vgl. Efinger 1960, S. 35ff.

⁹⁴ Vgl. Bonwetsch u.a. 1960, Vorwort, o.p.

⁹⁵ Vgl. Schallenger 1964, S.166. Zu Schnabels Leistungen in den Büchern der Weimarer Republik vgl. u.a. Pingel 1988, S. 46f.

⁹⁶ In der Weimarer Republik bei Teubner in Breslau erschienen, wurde der Grundriss der Geschichte nun bei Klett in Stuttgart verlegt. Zu den Auflagezahlen in der Weimarer Republik vgl. Schallenger 1964, S. 253ff.

⁹⁷ Im Hinblick auf die Darstellung dieses Kapitels scheinen die Bücher der verschiedenen Bundesländer nicht grundsätzlich voneinander abgewichen zu sein, wie der Vergleich derjenigen Bücher für Baden-Württemberg mit denen für Rheinland-Pfalz ergab.

⁹⁸ Bonwetsch u.a. 1953. Vorwort, o.p.

⁹⁹ Vgl. Höhne 2005.

¹⁰⁰ Vgl. Bonwetsch u.a. 1953, S. 56f.

Sehr viel ausführlicher fiel die Darstellung der inneren Situation Russlands aus. In einem eigenständigen Kapitel zur „Epoche zwischen den Weltkriegen“, fand „Rußland und der Bolschewismus“ eine breite Darstellung. Bisher in Textpassagen abgehandelt, geschah das zu Themenkreisen wie „Revolution und Bürgerkrieg“, „Kriegskommunismus“ oder die „Neue Ökonomische Politik“ nun eigens in Unterkapiteln.¹⁰¹

Zu den inzwischen abgebildeten Informationen gehörten nun auch die Darstellung der Frage des Selbstbestimmungsrechts der Völker im Kontext des Friedens von Brest-Litowsk sowie die Darstellung der unterschiedlichen Sichtweise auf deutscher und sowjetrussischer Seite. Genauer dargestellt wurde das konfliktvolle Entstehen von neuen Staaten aus dem westlichen Territorialbestand des früheren Zarenreiches.¹⁰² Speziell für Finnland wurde – in völlig anderer Darstellung und Diktion als in den Büchern der DDR – festgehalten, es sei „durch deutsche Hilfe vor dem Bolschewismus gerettet“ worden.¹⁰³

Im Hinblick auf die politischen Beteiligten wurde genauer differenziert, wenn nun der Unterschied zwischen Menschewiki und Bolschewiki zur Nennung von Lenin und Trotzki hinzu trat. Erhalten blieb die Darstellung der Idee der proletarischen Weltrevolution und ihrer mobilisierenden politischen Funktion.

Das Kapitel „Weltpolitische Krisenherde nach den Pariser Friedensschlüssen“ wurde unter der Überschrift „Rußland und der Bolschewismus“ eröffnet.¹⁰⁴ Auch hier nahm die Sachinformation zu. So wurden beispielsweise der von Trotzki erreichte zahlenmäßige Aufbau der Roten Armee von 1,5 Millionen Rekruten im Jahre 1919 auf 5,5 Millionen nur ein Jahr später belegt, aber gleichzeitig klargestellt, dass die Rote Armee „durch die Mitarbeit ehemaliger Berufsoffiziere“ an militärischem Wert gewann. Im Hinblick auf den Bürgerkrieg werden die verschiedenen Kriegsparteien und deren militärische Anführer genauer vorgestellt. Die in Frankreich und Großbritannien stattfindenden Auseinandersetzungen um das weitere militärische Eingreifen beider Mächte in den russischen Bürgerkrieg wurden aufgezeigt und angeführt, dass die Idee der Einrichtung eines „Cordon Sanitaire“ den „Sieg der Revolution weder im europäischen Rußland noch in Sibirien“ hätte verhindern können.¹⁰⁵

Die bisher schon stets behandelte Propaganda wurde anders als bislang bewertet. So erschien nunmehr „der deutsche Zusammenbruch [...] vorüberge-

¹⁰¹ Ebd., S. 88f.

¹⁰² Herzfeld u.a. 1957. S. 46. Vgl. auch Ders. 1967, Ausgabe B, S. 99.

¹⁰³ Ebd. Vgl. auch Ders. 1967, Ausgabe B, S. 99.

¹⁰⁴ Ebd., S. 72. Vgl. auch Ders. 1967, Ausgabe B, S. 99.

¹⁰⁵ Herzfeld u.a. 1957, S. 73.

hend als das Signal zum Übergreifen der ‚Weltrevolution‘ auf ganz Europa zu sein.“¹⁰⁶ Es wurde vorgetragen, dass die deutsche Schwäche das Fortkommen des Bolschewismus befördert habe und als Signal zur Weltrevolution verstanden worden sei. Im Anschluss daran wurde der sowjetische Einfluss auf die Revolutionen in Deutschland und Ungarn vorgestellt und dabei gezeigt, dass der Gedanke an die Weltrevolution erst ab 1923 zurücktrat.¹⁰⁷ Auch mit der Aussage, dass „Russland“ in „schärfstem Gegensatz zur demokratischen und kapitalistischen Staatenwelt des Westens“ stand, hatte sich die Interpretation im Hinblick auf die Zwischenkriegszeit verändert. Der Antagonismus wurde damit breiter, über Deutschland hinaus abgebildet, auch wenn die Verhältnisse im faschistischen Italien und in einer ganzen Anzahl weiterer europäischer Staaten dieser Zeit den Bezug auf „Demokratie“ nicht wirklich hergaben.¹⁰⁸

Als Ergebnis der Revolution wurde zwar einerseits der Sieg der Partei festgestellt. Dem militärischen und politischen Erfolg der Bolschewiki wurde wie bisher der wirtschaftliche Zusammenbruch, die Desorganisation der Industrie durch Änderung des Besitzstatus und ein Absinken auf 10-15 Prozent der Friedensproduktion gegenübergestellt, so dass „Russland“ in „den Zustand der Naturalwirtschaft“ zurückgefallen sei. Auch über die Anzahl der Opfer, beziffert auf über sechs bis sieben Millionen zwischen 1918-1920 zuerst durch „Massenterror und Epidemien“, dann 1920/21 in den Hungersnöten umgekommene Menschen, informierten die Schulbuchtexte. Die Darstellung mündete in der Meuterei der Kronstädter Matrosen 1921, in der Rebellion der ehemaligen Helden der Revolution.¹⁰⁹ Selbstredend stand diese Variante der Darstellung kontradiktorisch zu jener der DDR-Schulbücher, die die „revolutionären Errungenschaften“ hervorhoben.

Die Einführung der „Neuen Ökonomischen Politik“ (NEP), die zeitweise zur Wiederbelebung marktwirtschaftlicher Initiativen führte, galt in den westdeutschen Schulbüchern ebenso wie der Frieden von Brest-Litowsk als Handlung zur Rettung der Revolution und wird mit Lenins Aussagen zur „Starrheit der ‚Grauen Theorie‘“ weiter ausgeführt, sodass sich damit abermals auch der Kontrast zur Darstellung in der DDR bekräftigt fand.¹¹⁰

Der Rapallo-Vertrag war nicht mehr dem Kapitel zur Russischen Revolution, sondern dem zur Nachkriegszeit in Deutschland zugeordnet, das der deutschen Innenpolitik und der „Reparationsfrage“ gewidmet war. Hier konnte in neuer, deutlich internationaler Perspektive ausgeführt werden, dass der deut-

¹⁰⁶ Ebd.

¹⁰⁷ Ebd., S. 73.

¹⁰⁸ Ebd., S. 72.

¹⁰⁹ Ebd., S. 74.

¹¹⁰ Ebd., S. 75.

sche Außenminister Stresemann die Westmächte durch diesen Vertrag „verstimmt“ hatte, indem die Sowjetunion von Seiten Deutschlands staatliche Anerkennung erhalten hatte und auf dieser Grundlage „für lange Zeit korrekte Beziehungen, auch wirtschaftlicher Art zu der Großmacht im Osten“ möglich geworden seien. Damit sei Deutschland „den Großmächten in der Anerkennung des neuen Rußland“ vorausgegangen – eine Bewertung des Vertrags, die sich von allen bisherigen absetzt.¹¹¹

In die Ausgabe des Jahres 1967 ging erstmals ein eigenes Kapitel zu „Lenins Leben“ und „Lenins Revolutionstheorie“ ein, das sich dem biografischen wie politischen Hintergrund der Revolution mit jeweils über einer Seite Umfang widmete. Auch waren die verschiedenen Kapitel nun mit Hinweisen auf Fachliteratur zu diesem Thema versehen. Hinzu trat eine deutlichere Bewertung der dargestellten Inhalte, wenn es hieß, dass „der Sturm der Bolschewisten auf den Regierungssitz [...] wie der Sturm auf die Bastille der Ausgangspunkt einer neuen Epoche“ bedeutet habe und die Oktoberrevolution „das klassische Beispiel für eine geplante Revolution“ sei, bei der „eine verschwindend kleine Gruppe von Berufsrevolutionären, die mit dem Wohlwollen oder wenigstens der Duldung der Massen rechnen konnte, [...] den Aufstand“ durchgeführt habe.

Wurde der Friede von Brest-Litowsk bis weit in die 1950er Jahre gestalterisch als Ankerpunkt genutzt, um zur deutschen Kriegführung im Ersten Weltkrieg und zur Lage Deutschlands überleiten zu können, stand von nun an seine Bedeutung für Sowjetrußland im Blickpunkt. Er habe „Lenin eine Atempause“ verschafft, „die er im Inneren brauchte.“¹¹²

Die Darstellung „der rechtmäßig gewählten konstituierenden Versammlung“ demonstrierte, dass „die Bolschewiken“, anders als es ihre Selbstbezeichnung sagte, sich „eindeutig in der Minderheit (175 von 707 Sitzen)“ befunden hatten und dass Lenin „mit brutaler Gewalt“ vorgegangen sei, indem er „die bürgerlichen Parteien für illegal“ erklärte, „ihre Abgeordneten verhaften und oppositionelle Massenkundgebungen zusammenschießen“ ließ.¹¹³

Die Einführung der NEP wurde mit der Feststellung verbunden, dass „Lenin bis 1922 das russische Gebiet in der Hauptsache gesichert und damit dem Experiment der bolschewistischen Revolution Dauer verliehen“ hatte.¹¹⁴

Neu war, dass solche Sachinformationen in der Ausgabe 1967 mit Quellen, beispielsweise anhand von Zitaten aus Schriften Lenins, belegt wurden. Diesem Verfahren stand freilich gegenüber, dass der Schulbuchautor, als seien Abbildungen nicht genug, Lenin als „untersetzte[n] Mann mit leicht mongo-

¹¹¹ Ebd., S. 92.

¹¹² Dittrich u.a. 1967, S. 99.

¹¹³ Ebd., S. 112.

¹¹⁴ Ebd., S. 113.

loiden Zügen“, mit einem „kleinen Spitzbart“ und „luziferischen Funkeln in den Augen“ vorstellen zu müssen glaubte.¹¹⁵

Die Bücher der 1950er und 1960er Jahre¹¹⁶ ließen aus Sicht der sie begleitenden westdeutschen Osteuropa-Forscher inhaltlich „im großen und ganzen nichts zu wünschen übrig.“ Anders als in den einheitlich ausgerichteten DDR-Büchern würden sie die verschiedenen „Akzentuierungen“ und „den Streit der Meinungen um diese sich noch formierende Materie“ abbilden.¹¹⁷ Lediglich eine Darstellung für die Hauptschule galt als zu knapp.¹¹⁸

Auch im Osten Deutschlands wurden die Bücher der Bundesrepublik genau gelesen. Die Kritik der DDR monierte an ihnen in den 1960er Jahren eine angeblich deutlich zu geringe Quantität der Darstellung, vor allen aber deren grundsätzlich antikommunistische Position. Viel Mühe wurde so auch darauf verwendet – mit teilweise kruden Textmontagen und analog zum DDR-Verfahren in der Charakterisierung der Bundesrepublik – möglichst Parallelen zur NS-Zeit herausfinden zu können.¹¹⁹

Die größten Veränderungen in den westdeutschen Schulbüchern im Hinblick auf die Darstellung der Russischen Revolution erfolgten in den 1970er Jahren. Man ging allgemein von der Darstellung innerhalb der Chronologie ab. Mit dem allgemeinen Wandel in der Fachdidaktik entstanden Bücher, die den Schulbuchtext reichlich mit Schrift- und Bild-Quellen sowie den dazugehörigen Arbeitsaufträgen kombinierten.¹²⁰ Überschriften wie „Die Genesis der heutigen Welt“ oder „Die Russische Revolution und der Aufstieg der UdSSR zur Weltmacht“ waren für die neue Gliederung maßgebliche Kapitelüberschriften, die der weltpolitisch gegebenen Konstellation entsprachen.¹²¹ Dass sich aus dieser ganz unterschiedliche Sichten auf die Revolution ergaben, veranschaulichte z.B. die Gegenüberstellung von zeitgenössischen westdeutschen und sowjetischen Historikertexten zur Revolution. Auch die weiteren Quellen ermöglichten einen multiperspektivischen Zugang zum Thema, indem beispielsweise Lenins Aprilthesen, Texte der KPdSU oder der Tscheka den Forderungen der Matrosen beim Kronstädter Aufstand oder kritischen Stimmen wie der von Rosa Luxemburg und Maxim Gorki gegenübergestellt wurden. Damit wuchs die Darstellung in den Büchern auf elf bzw. sieben Seiten an.¹²² So gestand man von Seiten der DDR bei ansonsten gleichblei-

¹¹⁵ Ebd., S. 109.

¹¹⁶ Vgl. Schönemann/Thünemann 2010, S. 21-48. Vgl. auch Fritzsche 1992.

¹¹⁷ Torke 1962, S. 72.

¹¹⁸ Vgl. Marienfeld 1972, S. 17.

¹¹⁹ Vgl. Girbig 1967, S. 1023ff.

¹²⁰ Vgl. Pingel 1988, S. 253.

¹²¹ Dittrich u.a. 1967, S. 182ff.

¹²² Vgl. Schmidt 1990; Alter 1986, S. 227ff.

bender Kritik dann 1987 zu, dass die Oktoberrevolution inzwischen „einen verhältnismäßig großen Platz“ einnahm.¹²³

Im ‚Grundriss‘ von 1989 schließlich wurde im Themenkomplex „Von Weltkrieg zu Weltkrieg – Europa in der Krise 1918-1945“ als zweiter Bereich nun die „Entstehung der Sowjetunion“ behandelt.¹²⁴ Auch wenn die Gründung der UdSSR ausführlicher als bisher vorgestellt wurde, lagen die zentralen Änderungen weniger in neu hinzu getretenen Inhalten. Eher zeigten sich neue Akzentuierungen und Bewertungen. So wurde herausgestellt, dass der „Putsch der Bolschewiki [...] mehr den Charakter einer Machtergreifung als den einer Revolution“ gehabt hätte, jedoch könne dieser „im Blick auf die tiefgreifenden Veränderungen, die er zur Folge hatte, [...] bis heute als Revolution“ gelten.¹²⁵

Der Bürgerkrieg wurde nun nicht aus militärischer Sicht oder im Hinblick auf den Einfluss der übrigen Europäer und konkreter Personen vorgestellt. Vielmehr ging es darum zu zeigen, dass „die Menschen“ im Krieg zwischen den Roten und den Weißen „stets“ die Leidtragenden gewesen seien. Über die Rote Armee und den Einfluss Troztkis wurde nur noch ausgesagt, dass er diese „organisiert und diszipliniert“ habe. Der bisher in allen Ausgaben besprochene Aspekt der Propaganda mit einer innen- wie vor allem außenpolitischen Komponente kam nicht mehr zur Sprache. Die Aprilthesen und die Folgen des Kriegskommunismus wurden weniger drastisch als in den vorangegangenen Ausgaben und mit entschuldigender Tendenz dargestellt, dass „die Regierung [...] die infolge anhaltender Trockenheit mühsam erwirtschafteten Ernten beschlagnahmen“ lassen „mußte“, um so „das Existenzminimum der städtischen Bevölkerung zu sichern.“ Zugleich wurde darauf hingewiesen, dass „die Bevölkerung [...] unter einer großen Hungersnot“ litt, „der Millionen von Menschen zum Opfer fielen.“ Der Kronstädter Matrosenaufstand wurde zwar einschließlich seiner Forderungen vorgestellt, nicht aber darauf eingegangen, welche Rolle die Matrosen zuvor in der Revolution gespielt hatten, so dass die Tragik des Aufstandes nicht erfasst werden konnte. Eine deutliche Änderung stellt die temporale, nicht kausale Darstellung der Abkehr vom Kriegskommunismus und der Übergang zur NEP „zur Zeit des Kronstädter Aufstandes“ dar.¹²⁶ Zum Vertrag von Rapallo, der in das Kapitel zur Weimarer Republik einging, wurde neben der Darstellung der Vertragsinhalte in Erweiterung der deutschen Perspektive festgehalten, dass in ihm „die Sowjetunion und das Reich einen Interessenausgleich“ herbeigeführt hätten, der „in Westeuropa wie ein Schock“ gewirkt und die Frage aufgewor-

¹²³ Stars 1987, S. 251f.

¹²⁴ Alter 1989, S. 232.

¹²⁵ Ebd., S. 241.

¹²⁶ Ebd., S. 242f.

fen habe, ob damit „ein Wiederaufleben der guten deutsch-russischen Beziehungen, wie sie unter Bismarck geherrscht hatten“, verbunden gewesen sei.¹²⁷

4.3 Die Darstellung nach Auflösung der Sowjetunion im wiedervereinigten Deutschland

Das Ende des Ost-West-Konflikts, die Auflösung der UdSSR und die deutsche Wiedervereinigung führten dazu, dass die Geschichte der UdSSR und damit einhergehend die Geschichte der Russischen Revolution ihre prominente Position in den Lehrplänen und ihre umfangreiche Darstellung in den Büchern verlor. Innerhalb von Fachzeitschriften wie „Geschichte in Wissenschaft und Unterricht“ oder „Praxis Geschichte“ scheint ein entgegengesetzter Trend geherrscht zu haben. Eine kursorische Übersicht ergibt, dass dort bis zum Ende der UdSSR nahezu nicht zur Russische Revolution publiziert wurde.¹²⁸ Auch nicht an den Jahrestagen. Erst mit dem Untergang der Sowjetunion nahm das Interesse an diesem Unterrichtsgegenstand etwas zu.¹²⁹ Dafür nahm die Relevanz im Lehrplan ab. Am Beispiel Baden-Württembergs soll das für die Sekundarstufe I und an dem von Rheinland-Pfalz für die gymnasiale Oberstufe sichtbar gemacht werden.¹³⁰

Im Jahr 1984 waren „Die Russischen Revolutionen von 1917 und die Entstehung der Sowjetunion“ noch ein eigene Lehrplaneinheit, in der in sieben Schulstunden acht Aspekte speziell vorgeschrieben waren, nämlich: „Bilder und Fotografien aus dem alten Rußland“, „Lenin und die „Partei neuen Typs“, der „Werdegang führender Revolutionäre (Lenin, Stalin)“, die „Zusammensetzung der Sowjets“, „Lenins Ankunft in Petrograd“, die „Aprilthesen“, die „Umsturzdekrete“ sowie die „Verluste durch Terror, Krieg und Hunger“.¹³¹ Im Lehrplan 1984 für Rheinland-Pfalz für die Sekundarstufe I wurde die „Entstehung der UdSSR“ im Stoffbereich „Das Epochenjahr 1917“ mit vier Teilbereichen vorgegeben. Zusammen mit dem in drei Aspekten ab-

¹²⁷ Ebd., S. 259.

¹²⁸ In „Geschichte in Wissenschaft und Unterricht“ finden sich 1952 beispielsweise zwei Artikel zum Thema „Russische Geschichte im Unterricht“.

¹²⁹ In „Praxis Geschichte“ finden sich beispielsweise im Inhaltsverzeichnis 1987-2016 dennoch insgesamt nur vier Beiträge, die sich im weiteren Sinne mit dem Thema befassen.

¹³⁰ Aus Platzgründen und weil mittlerweile nahezu die Hälfte der Schüler das Gymnasium besuchen, werden hier nur Bücher für Gymnasien der großen Schulbuchverlage vorgestellt. Zur Zulassung in den Bundesländern siehe Georg-Eckert-Institut für Schulbuchforschung. Verzeichnis der zugelassenen Schulbücher unter: <http://www.gei.de/index.php?id=425>, ges. 22.02.2016. Zur Auflagenhöhe vgl. Börsenverein 2001-2009.

¹³¹ Bildungsplan Gymnasium Baden-Württemberg 1984, S. 404.

zubildenden Thema „Die USA auf dem Weg zur Weltmacht“ sollte dieser Unterricht fünf Stunden umfassen.¹³²

Schon 1994, also drei Jahre nach der Auflösung der UdSSR, fand sich im Bildungsplan Baden-Württembergs hierzu kein eigenes Themenfeld mehr, sondern es wurde die Behandlung des Stoffkomplexes „USA und Sowjetunion und ihre Bedeutung für Europa“ mit zusammen acht Stunden vorgesehen. Damit war der Zeitanteil des Themenbereiches im Vergleich zu 1984 um die Hälfte reduziert worden. Die Sachbereiche, die nach dem Zusammenbruch der UdSSR noch für wissenschaftlich befunden wurden, waren auf vier zusammengeschrumpft: „Die Oktoberrevolution und die Sowjetgesellschaft“, das „Programm Lenins“, die „Machtergreifung der Bolschewiki“ sowie „Massenmobilisierung und totalitäre Herrschaft“.¹³³

Bis 1998 war im Lehrplan von Rheinland-Pfalz das Epochenjahr 1917 in der Oberstufe nur noch im Kontext mit den Epochenjahren 1945 und 1989/91 zu unterrichten. Im Grundfach Geschichte war nur noch ein „Überblick über prägende Strukturen und ideologische Determinanten der internationalen Politik im 20. Jahrhundert“ zu geben.¹³⁴ Ansonsten war die Revolution vom Oktober 1917 hier kein Gegenstand des Lehrplans mehr.

In den zwischen 2001 und 2010 erschienenen Büchern wird die Oktoberrevolution meist nicht mehr chronologisch in die Ereignisgeschichte des Ersten Weltkriegs eingeordnet.¹³⁵ Die Revolution wird i.d.R. und in Analogie zur bisherigen Entwicklung der Gestaltung der Bücher thematisch innerhalb eines eigenen Bereichs unter Überschriften wie „Die neuen Weltmächte: USA und UdSSR“ oder „Gesellschaftsentwürfe nach dem Ersten Weltkrieg“ thematisiert.¹³⁶ Auf den Zeitraum 1917 bis 1922 beziehen sich nun maximal nicht mehr als vier Seiten-

Alle Bücher bieten Verfassertexte sowie Bild- und Schriftquellen. Als ursächlich für die Oktoberrevolution wird überall die Verschlechterung der Lebenslage der Bevölkerung durch die Fortführung des Krieges und die schlechte wirtschaftliche Situation angegeben.¹³⁷ Ebenso einheitlich ist die Darstellung, dass es sich bei der Oktoberrevolution um eine gewaltsame Ab-

¹³² Lehrplan Geschichte (Klassen 7-9/10). Hauptschule, Realschule, Gymnasium, Rheinland-Pfalz 1984, S. 29f.

¹³³ Bildungsplan Gymnasium Baden-Württemberg 1994, S. 429.

¹³⁴ Lehrplan Gemeinschaftskunde für die Mainzer Studienstufe Grund- und Leistungsfach Geschichte Rheinland-Pfalz 1998, S. 27.

¹³⁵ Vgl. Brückner/Focke 2006, S. 197f bleibt bei der Chronologie innerhalb des Krieges. Funken/Koltrowitz 2001, S. 77f stellt „Die Entstehung der Sowjetunion“ gesondert dar.

¹³⁶ Epkenhans u.a. 2007, S. 276f.; Regenhardt/Tatsch 2006, S. 14f.; Beck u.a. 2004, S. 182f.; Baumgärtner u.a. 2007, S. 150f. Teilweise setzt die Darstellung erst mit „Die Sowjetunion unter Stalin“ ein. Vgl. Baumgärtner/Weigand 2007, S. 150f.

¹³⁷ Vgl. Regenhardt/Tatsch 2006, S. 36; Baumgärtner u.a. 2007, S. 221; Epkenhans u.a. 2007, S. 294; Beck u.a. 2004, S. 199; Funken/Koltrowitz 2001, S. 81.

setzung der Regierung handelte.¹³⁸ Lenin und Trotzki werden als zentrale Akteure vorgestellt. Die Wertung des Friedens von Brest-Litowsk wird aus russischer Perspektive als schmerzlich oder verlustreich in allen Büchern erwähnt. Die früher hervorgehobene Bedeutung des Vertrages für die deutsche Kriegsführung liegt inzwischen außerhalb des Darstellungsinteresses und bleibt unerwähnt.¹³⁹ Nur zwei Bücher machen darauf aufmerksam, dass dieser Vertrag der Sicherung der Macht der Sowjets diene.¹⁴⁰ Mit der Auflösung der gewählten Verfassungsgebenden Versammlung beschäftigen sich nahezu alle Texte.¹⁴¹ Wenn auch nur in drei der sechs untersuchten Bücher, so findet sich erstmals wieder ein Hinweis auf die Verlegung des Regierungssitzes nach Moskau, allerdings ohne diesen Vorgang zu deuten.¹⁴² Dass die Bolschewiki, in vielen Büchern nach wie vor als „Bolschewisten“ bezeichnet, ihre Ziele im Inneren durch die Anwendung von Verfolgung und Gewalt und mithilfe einer Geheimpolizei durchsetzten, wird bis auf zwei Bücher überall vorgestellt; das erfolgt sprachlich aber weniger drastisch als in der Weimarer Republik oder in den Texten der frühen Bundesrepublik.¹⁴³ Die Enteignungen und die Umverteilung von Grund und Boden sind mit Ausnahme eines Werks überall Thema.¹⁴⁴ Dass den Arbeitern durch die Revolution verschiedene, ihnen bisher verschlossene Bereiche geöffnet wurden, findet sich nur in einem Titel, dem des ehemaligen DDR-Schulbuchverlags.¹⁴⁵ Das Versprechen des Selbstbestimmungsrechts der Völker wird in zwei Büchern thematisiert.¹⁴⁶ Der Bürgerkrieg und die Zusammensetzung der ‚Weißen‘ aus in- und ausländischen Gegnern der Bolschewiki wird in allen Werken dargestellt. Drei Texte erwähnen, dass sich dabei auf dem Territorium des früheren Zarenimperiums auch Völker gegen die neue Macht erhoben und nach Unabhängigkeit strebten.¹⁴⁷ Dass die Bolschewiki im Bürgerkrieg den Sieg vor allem wegen der Uneinigkeit ihrer Gegner erreichten, themati-

¹³⁸ Vgl. Brückner/Focke 2006, S. 198; Regenshardt/Tatsch 2006, S. 36; Baumgärtner u.a. 2007, S. 221; Epkenhans u.a. 2007, S. 295; Beck u.a. 2004, S. 199; Funken/Koltrowitz 2001, S. 82.

¹³⁹ Vgl. Brückner/Focke 2006, S. 201; Regenshardt/Tatsch 2006, S. 36; Epkenhans u.a. 2007, S. 299; Beck u.a. 2004, S. 204.

¹⁴⁰ Vgl. Baumgärtner u.a. 2007, S. 221; Funken/Koltrowitz 2001, S. 82.

¹⁴¹ Vgl. Brückner/Focke 2006, S. 201; Baumgärtner u.a. 2007, S. 221; Epkenhans u.a. 2007, S. 295; Beck u.a. 2004, S. 204; Funken/Koltrowitz 2001, S. 83.

¹⁴² Vgl. Brückner/Focke 2006, S. 201; Baumgärtner u.a. 2007, S. 221; Epkenhans u.a. 2007, S. 295.

¹⁴³ Vgl. Brückner/Focke 2006, S. 201f; Baumgärtner u.a. 2007, S. 221; Epkenhans u.a. 2007, S. 299; Beck u.a. 2004, S. 204.

¹⁴⁴ Brückner/Focke 2006, S. 198; Regenshardt/Tatsch 2006, S. 40; Baumgärtner u.a. 2007, S. 221; Epkenhans u.a. 2007, S. 295; Beck u.a. 2004, S. 204.

¹⁴⁵ Vgl. Regenshardt/Tatsch 2006, S. 40.

¹⁴⁶ Vgl. Epkenhans u.a. 2007, S. 295; Beck u.a. 2004, S. 204.

¹⁴⁷ Vgl. Brückner/Focke 2006, S. 201; Regenshardt/Tatsch 2006, S. 41; Beck u.a. 2004, S. 204.

sieren vier Titel.¹⁴⁸ Die Bedeutung der Roten Armee im Bürgerkrieg wird in fünf Werken besprochen, ohne dabei jedoch näher auf ihre Entstehung einzugehen.¹⁴⁹ Die Folgen des Bürgerkrieges und des Kriegskommunismus mit Millionen Toten und die Einführung der NEP werden von allen Büchern dargestellt, doch nur teilweise so, dass erkennbar wird, warum die NEP eingeführt wurde.¹⁵⁰

Im Hinblick auf die außenpolitischen Aktivitäten findet sich der Einfluss auf die Novemberrevolution in Deutschland. Die in den Büchern bis in die 1960er Jahre stets im Zentrum stehende Darstellung und Wirkung der Propaganda wird nicht thematisiert. Überhaupt erfolgt die Darstellung der Außenpolitik größtenteils erst im Kontext mit dem Zweiten Weltkrieg. Der Vertrag von Rapallo bleibt im Kapitel zur Weimarer Republik in politischer und wirtschaftlicher Dimension dargestellt.

Die Schrift- und Bildquellen fast aller Bücher bilden, wie seit den 1970er Jahren üblich, die Versprechen, politischen Motive und Zukunftspläne der Sowjets einerseits, teilweise die politischen Gegenstimmen, aber vor allem die gewaltsame Umsetzung dieser Pläne und ihre Opfer andererseits ab.¹⁵¹ Das Buch des Verlags Volk und Wissen, des ehemaligen DDR-Schulbuchverlags, bietet nur Quellenmaterial zur Sicht der Bolschewiki.¹⁵² Bei der Auswahl der Fotos bzw. den Gemälden ist die Schwankungsbreite geringer.¹⁵³ In allen Werken wird die Position der Bolschewiki durch Texte Lenins gezeigt. Die Aprilthesen werden dabei am häufigsten herangezogen.¹⁵⁴ Die Divergenz in den Zielvorstellungen der Revolutionäre wird meist mit Quellen zum Kronstädter Matrosenaufstand abgebildet, der in der Darstellung schon bisher als prominentestes Beispiel hierfür galt.¹⁵⁵ Mit einer Ausnahme bieten alle Bücher ein Foto mit dem Porträt Lenins.¹⁵⁶ Drei Bü-

¹⁴⁸ Vgl. Baumgärtner u.a. 2007, S. 221; Epkenhans u.a. 2007, S. 299; Beck u.a. 2004, S. 204; Funken/Koltrowitz 2001, S. 83.

¹⁴⁹ Vgl. Regenhardt/Tatsch 2006, S. 41; Baumgärtner u.a. 2007, S. 221; Epkenhans u.a. 2007, S. 299; Beck u.a. 2004, S. 204; Funken/Koltrowitz 2001, S. 83.

¹⁵⁰ Vgl. Brückner/Focke 2006, S. 202; Regenhardt/Tatsch 2006, S. 41; Baumgärtner u.a. 2007, S. 221; Epkenhans u.a. 2007, S. 300; Beck u.a. 2004, S. 205; Funken/Koltrowitz 2001, S. 83.

¹⁵¹ Anzahl und Ausrichtung des Materials nach pro oder contra Sicht der Bolschewiki: Brückner/Focke 2006: 2 +/2 -; Regenhardt/Tatsch 2006: 4 +/5 -; Baumgärtner u.a. 2007: 2 +/1 -; Epkenhans u.a. 2007: 3 +/3 -; Beck u.a. 2004: 5 +/1 -; Funken/Koltrowitz 2001: 3 +/0 -.

¹⁵² Vgl. Funken/Koltrowitz 2001, S. 82f.

¹⁵³ Anzahl und Ausrichtung des Materials nach pro oder contra Sicht der Bolschewiki: Brückner/Focke 2006: 3 +/1 -; Regenhardt/Tatsch 2006: 1 +/2 -; Baumgärtner u.a. 2007: 3 +/1 -; Epkenhans u.a. 2007: 3 +/1 -; Beck u.a. 2004: 0 +/2 -; Funken/Koltrowitz 2001: 3 +/0 -.

¹⁵⁴ Vgl. Regenhardt/Tatsch 2006, S. 36; Epkenhans u.a. 2007, S. 296; Beck u.a. 2004, S. 200; Funken/Koltrowitz 2001, S. 81.

¹⁵⁵ Vgl. Baumgärtner u.a. 2007 und Epkenhans u.a. 2007 bilden dies nicht ab.

¹⁵⁶ Bei Regenhardt/Tatsch 2006 ist diese nicht vorhanden.

cher beinhalten eine politische Landkarte.¹⁵⁷ Eine Erläuterung des Begriffs „Bolschewismus“ findet sich als separates Inhaltsmodul nur in einem Buch.¹⁵⁸ Dass Lenin mithilfe der deutschen Regierung nach Russland gelangte, wird, wie seit den 1960er Jahren, ebenfalls in einem Buch anhand eines Historikertextes eingebracht.¹⁵⁹ Als weiteres Gestaltungsmerkmal ist die Rubrik Geschichte ‚kontrovers‘ zu nennen. Hier wird in einem Buch durch Präsentation von zwei Texten aus der Erinnerungsliteratur der Sturm auf das Winterpalais dargestellt.¹⁶⁰ In zwei anderen Büchern wird die kontroverse Diskussion um die Bewertung der Oktoberrevolution durch den Einbezug verschiedener Historikertexte aufgezeigt.¹⁶¹

Die Arbeitsaufträge nahezu aller untersuchten Bücher fordern dazu auf, die gebotene Auswahl von Inhalten und Quellen zu nutzen, um die Zukunftsvisionen und die Theorie der Revolutionäre mit der Durchführung und den Ergebnissen zu vergleichen. Von dieser Aufgabenstellung weicht das Buch des ehemaligen DDR-Schulbuchverlages noch immer ab.¹⁶²

Die Oberstufenbücher für das Grundfach Geschichte zeigen im Hinblick auf die Einordnung der Revolution meist ein ähnliches Bild: „Der Kampf der Ideologien – die Zeit zwischen den Weltkriegen“,¹⁶³ „Entstehung und Zerfall einer Weltmacht“¹⁶⁴ oder „Europa verändert sein Gesicht: der Erste Weltkrieg“ sind die Überschriften.¹⁶⁵ Einschließlich der Quellenauswahl¹⁶⁶ fällt der Umfang geringer als in der Mittelstufe aus.¹⁶⁷ Im Hinblick auf die Aufgabenstellung zeigt sich, dass ein Buch überhaupt auf Aufgabenstellung verzichtet.¹⁶⁸ Die angegebenen Aufgaben der übrigen Bücher behindern einen multiperspektivischen und kontroversen Blick auf die Revolution eher, als dass sie ihn befördern.¹⁶⁹ In einem weiteren Oberstufenbuch ist die Darstel-

¹⁵⁷ Vgl. Epkenhans u.a. 2007, S. 301; Beck u.a. 2004, S. 204; Funken/Koltrowitz 2001, S. 83.

¹⁵⁸ Vgl. Regenhart/Tatsch 2006, S. 37.

¹⁵⁹ Vgl. Funken/Koltrowitz 2001, S. 81.

¹⁶⁰ Vgl. Regenhart/Tatsch 2006, S. 37.

¹⁶¹ Vgl. Baumgärtner u.a. 2007, S. 223; Epkenhans u.a. 2007, S. 298.

¹⁶² Vgl. Funken/Koltrowitz 2001, S. 81, 83.

¹⁶³ Laschewski-Müller/Rauh 2009, S. 355.

¹⁶⁴ Ballhausen u.a. 2007, S. 220.

¹⁶⁵ Lanzinner 2008, S. 262.

¹⁶⁶ Anzahl und Ausrichtung (positiv/negativ) der Materialien: Lanzinner 2008: 2 Fotos, 1 Schriftquelle, alle mit positiver Aussage im Kontext der Revolution; Laschewski-Müller/Rauh 2009: 2 Fotos: 1 x +/1 x - sowie ein Historikertext zum Verlauf der Revolution; Ballhausen u.a. 2007: 6 Bild-/Fotoquellen 6 x +. 6 Schriftquellen 5 x +/1 x -. 2 x Rubrik ‚kontrovers‘ mit Historikertexten.

¹⁶⁷ Umfang der Darstellung: Lanzinner 2008, Russland gesamt: S. 262-265, davon 1917-1922: ca. 0,75 S. 262; Laschewski-Müller/Rauh 2009, Russland gesamt: S. 355-358, davon 1917-1922: ca. 1 S. Text, S. 355; Ballhausen u.a. 2007, Russland gesamt: 132-159, 218-244, davon 1917-1922: ca. 4 S. Text, S. 148-150, 220-222.

¹⁶⁸ Lanzinner 2008.

¹⁶⁹ Vgl. Laschewski-Müller/Rauh 2009; Ballhausen u.a. 2007.

lung der Oktoberrevolution nahezu vollkommen gestrichen.¹⁷⁰ Die Darstellung in den Mittelstufenbüchern ist damit insgesamt umfangreicher und differenzierter als die der Oberstufenbücher. Der Umfang der Darstellung hat sich in fast allen Werken im Vergleich zur Zeit vor 1990 enorm reduziert. In den verglichenen Werken nimmt sowohl die Anzahl der Bild-, vor allem jedoch die der Schriftquellen ab. Im Vergleich gängiger, bundesweit genutzter Reihen für die Sekundarstufe I von drei großen Verlagen zeigt sich darüber hinaus, dass in der Reihe „Das waren Zeiten“ von C. C. Buchner, in „Geschichte und Geschehen“ des Klett Verlages sowie bei „Forum Geschichte“ des Cornelsen Verlags in der Regel keine oder allenfalls minimale Unterschiede in den Ausgaben für die verschiedenen Bundesländer vorliegen, wie dies auch für den „Grundriss“ in den 1950er und 1960er Jahren gilt.¹⁷¹

5 Schlussbetrachtung

Die Darstellung der Russischen Revolution vom Oktober 1917 in deutschen Schulbüchern erfährt im Laufe der Zeit deutliche Veränderungen. So werden zu den verschiedenen Zeiten manche Inhalte erwähnt, andere ausgeblendet. Die in allen Phasen dargestellten Inhalte werden teils gegensätzlich interpretiert.

Die Weimarer Schulbücher weisen zwar „wenig Stoff, aber eine im allgemeinen wohlwollende Haltung“ auf.¹⁷² Das Ziel, „das zu verstehen, was in Sowjetrußland geschah“, tritt „eindeutig hervor“. Ihr Bild ist insofern „einseitig“, weil „die Vorgänge in Sowjetrußland grundsätzlich in Bezug zu Deutschland“ gesetzt werden. Dies führt dazu, dass einerseits ein „extrem feindliches, von der Angst vor dem Bolschewismus bestimmtes Bild“ gezeichnet wird. Andererseits wird der Sowjetstaat als „Bündnispartner Deutschlands“ positiv hervorgehoben. Insgesamt ist das Bild „fair und [...] erstaunlich vielfältig“.¹⁷³

Die Bücher der NS-Zeit übernehmen das, „was die Weimarer Autoren gegen den Bolschewismus und Moskau vorbrachten“. Andererseits fehlt „das pro-sowjetische Bild, welches in Weimar hinsichtlich des Aufstiegs des Sowjetstaates und der deutsch-sowjetischen Partnerschaft vorhanden war, völlig.“ Die Inhalte werden mit den typischen Merkmalen der NS-Ideologie versehen und der Kontrast in einer aggressiv-erzählenden Darstellung verschärft. Da-

¹⁷⁰ Vgl. Bahr 2010, S. 293, 299f, 308.

¹⁷¹ Verglichen wurden die Ausgaben (Auflage 2006/07) für Berlin, Bayern, Baden-Württemberg, Rheinland-Pfalz/Saarland, bei „Forum Geschichte“ zusätzlich Schleswig-Holstein, Hamburg und Bremen.

¹⁷² Torke 1962, S. 3.

¹⁷³ Übelhack 1978, S. 199f.

mit werden „Bolschewismus und Sowjetunion [...] zu einem einzigen Feindbild“.¹⁷⁴

Eine grundsätzliche Veränderung der Sichtweise wird nach dem Zweiten Weltkrieg deutlich – in beiden deutschen Staaten. In den Büchern der DDR hat die Oktoberrevolution in der Vorstellung eines „revolutionären Weltprozesses“ und des „Übergangs vom Kapitalismus zum Sozialismus“ epochale Bedeutung – und sie nimmt auch quantitativ einen großen Raum ein. Ziel ist „ein konkretes wissenschaftlich begründetes Geschichtsbild von der weltgeschichtlichen Epoche des Übergangs vom Kapitalismus zum Sozialismus zu vermitteln (Große Sozialistische Oktoberrevolution bis zur Gegenwart).“ Dabei diene die „parteiliche Auseinandersetzung [...], insbesondere mit dem Kampf der internationalen und deutschen revolutionären Arbeiterbewegung für Frieden, Demokratie und Sozialismus sowie mit dem weltweiten Klassenkampf zwischen Sozialismus und Imperialismus“ dazu, „das sozialistische Geschichtsbewußtsein der Schüler zu entwickeln und ihr Wollen und Handeln als junge Sozialisten [...] zu motivieren.“¹⁷⁵ Die Inhalte der Lehrbücher werden gemäß der parteilichen Sicht vorgestellt und vom Unterrichtsziel wegführende historische Tatsachen zum Revolutionsgeschehen auch dann ausgeklammert, wenn sie durch generative Überlieferung oder aus elektronischen Medien der Bundesrepublik als relativ bekannt angenommen werden müssen. Lehrplan, Lehrbuch und Vorgaben für die Lehrer bilden ein akribisch ausgearbeitetes, absolut gesetztes und nach vollständiger Beherrschung des Unterrichts strebendes System. Ein festgefügtes, definiertes Bild ist das Ziel.

Auch in der Bundesrepublik bewirkte die politische Situation nach 1945 eine Veränderung in der Thematisierung der Oktoberrevolution. In den Lehrplänen finden sich umfangreiche und detaillierte Vorgaben, deren Umsetzung unter enormer Vermehrung der Darstellung gelang. Die deutlichste Veränderung erfahren die Schulbücher in den 1970er Jahren. Die Form der reinen Textbücher wird verlassen. Es sind fortan Kombinationen aus Text und Quellenmaterial, die das Thema unter weiterer Zunahme von Detailwissen abbilden. Mit dieser Gestaltung werden seither auch die verschiedenen Sichtweisen auf die Revolution durch die Gegenüberstellung von Quellen unterschiedlicher Aussage abgebildet. Die Arbeitsaufträge zu den Materialien sind so gestaltet, dass Anspruch und Wirklichkeit durch die Schüler erarbeitet werden können. Daneben wird auch die unterschiedliche Sicht auf die Revolution durch Historikertexte ermöglicht. Quantitativ erreicht die Darstellung

¹⁷⁴ Zum Vergleich Weimarer Republik und NS-Zeit siehe Übelhack 1978, S. 176-185, hier: S. 176.

¹⁷⁵ Ministerrat der Deutschen Demokratischen Republik. Ministerium für Volksbildung. Lehrplan Geschichte Klasse 9. Berlin (Ost) 1977.

zwischen den 1970er Jahren und dem Beginn der 1990er Jahre entsprechend der Bedeutung der UdSSR für die deutsche Nachkriegsgeschichte ihren Höhepunkt. Nie wieder wird so ausführlich und mit so vielen Hintergrundinformationen, den biografischen Angaben zu Lenin sowie der ausführlichen Vorstellung seiner revolutionären Vorstellungen und deren Entwicklung berichtet. Zugleich wird dann in den 1980er Jahren etwa parallel zu übergreifenden außenpolitischen Veränderungen auffällig, dass der Propandaaspekt, der zuvor stets einen relativ breiten Raum einnahm, keine Beachtung mehr findet. Schon kurz nach dem Ende der UdSSR wurden die Vorgaben in den Lehrplänen und die Inhalte der Bücher deutlich gekürzt.

Die bis 2010 veröffentlichten Bücher bilden die Oktoberrevolution in vielen Aspekten relativ einheitlich ab. Bei den Materialien und Arbeitsaufträgen zeigt sich, dass viele Bild- und Schriftquellen quasi zum kanonisierten Material der Darstellung der Revolution geworden sind. Sie tauchen in vielen Büchern seit Jahrzehnten nahezu unverändert auf. Auch die multiperspektivische Zugangsweise ist in den Büchern für die Mittelstufe bis heute nachzuweisen. In der Materialauswahl und bei den Arbeitsaufträgen weicht das Buch des ehemaligen DDR-Schulbuchverlags davon ab und präsentiert allein die Sicht der Bolschewiki.¹⁷⁶

In den 2016 gültigen Lehrplänen schließlich kommt die Russische Revolution als explizit genanntes Thema in der Mittelstufe lediglich noch in sieben Ländern vor.¹⁷⁷ In zwei Lehrplänen wird sie für die Oberstufe noch explizit genannt.¹⁷⁸ In drei Ländern ist sie darüber hinaus als optionales Thema für die Oberstufe vorhanden.¹⁷⁹ Es wird die Tendenz deutlich, sie ganz aus den Lehrplänen zu streichen. Inwieweit sie sich in neuen Schulbüchern finden wird, bleibt abzuwarten.

Quellen und Literatur

Verwendete Schulbücher

- Alter, Peter (Hg.): (1986): *Tempora. Grundriss der Geschichte*, Bd. 2. Stuttgart.
 Alter, Peter (Hg.): (1989): *Tempora. Grundriss der Geschichte*, Bd. 2. Stuttgart.
 Bahr, Frank (Hg.) (2010): *Horizonte 11-13. Geschichte für die Sekundarstufe II*. Braunschweig.

¹⁷⁶ Von dieser Ausrichtung der Quellen und Arbeitsaufträge weicht auch die Ausgabe von 2013 nur graduell ab.

¹⁷⁷ Baden-Württemberg, Bayern, Niedersachsen, NRW, Saarland, Sachsen, Rheinland-Pfalz.

¹⁷⁸ Baden-Württemberg, Hessen.

¹⁷⁹ Berlin, Bremen, Rheinland-Pfalz.

- Ballhausen, Hans-W. u.a. (2007): Geschichte und Geschehen II. Oberstufe. Stuttgart.
- Baumgärtner, Ulrich u.a. (Hg.) (2007): Horizonte 9. Geschichte. Braunschweig.
- Baumgärtner, Ulrich/Weigand, Wolf (Hg.) (2007): Anno neu, Klasse 9. Braunschweig.
- Beck, Dorothea u.a. (2004): Zeit für Geschichte 3. Braunschweig.
- Bonwetsch, Gerhard u.a. (Hg.) (1953): Grundriss der Geschichte für die Oberstufe der höheren Schulen. Bd. 4. Weltstaatsystem und Massendemokratie. Stuttgart.
- Bonwetsch, Gerhard u.a. (Hg.) (⁹1960): Grundriss der Geschichte für die Oberstufe der höheren Schulen, Bd. 4, Weltstaatsystem und Massendemokratie. Stuttgart.
- Brückner, Dieter/Focke, Harald (Hg.) (2006): Das waren Zeiten 3. Das lange 19. Jahrhundert. Bamberg.
- Dittrich, Jochen u.a. (Hg.) (1967): Grundriss der Geschichte für die Oberstufe der höheren Schule, Bd. 2, Die Moderne Welt. Von den bürgerlichen Revolutionen bis zur Gegenwart. Stuttgart.
- Edelmann, Moritz (1937): Volkwerden der Deutschen. Die Entscheidungsjahre seit dem Weltkrieg. Leipzig/Berlin.
- Edelmann, Moritz (1943): Volkwerden der Deutschen. Geschichte für die höhere Schule. Deutsche Geschichte von 1871 bis zur Gegenwart. Leipzig/Berlin.
- Efinger, Eugen (Bearb.) (1960): Mit eigener Kraft. Unterrichtswerk für Volksschulen, Geschichte IV. Stuttgart.
- Epkenhans, Michael u.a. (2007): Geschichte und Geschehen 3. Stuttgart.
- Funken, Walter/Koltrowitz, Bernd (Hg.) (2001): Geschichte plus 9. Berlin.
- Herzfeld, Hans/Gallmeister-Dittrich, E. (1957): Grundriss der Geschichte. Ausgabe A, Bd. 4, Die moderne Welt. Weltstaatsystem und Massendemokratie. Stuttgart.
- Kirsten-Noé, Margarete/Pinnow, Hermann (1959): Kletts Geschichtliches Unterrichtswerk für die Mittelklassen, Ausgabe A, Bd. IV A, Geschichte des neuesten Zeit. Stuttgart.
- Klagges, Dietrich/Blume, Heinrich (²1943): Volk und Führer. Ausgabe für Volksschulen, Bd. So ward das Reich. Frankfurt/M.
- Kumsteller, Bernhard/Haacke, Ulrich/Schneider, Benno (1932): Geschichtsbuch für die deutsche Jugend für Volksschulen. Kurzausgabe. 3. Teil. Leipzig.
- Lanzinner, Maximilian (Hg.) (2008): Buchners Kompendium Geschichte. Von der Antike bis zur Gegenwart. Bamberg.
- Laschewski-Müller, Karin/Rauh, Robert (Hg.) (2009): Kursbuch Geschichte. Berlin.
- Nimtz, Walter u.a. (1982): Geschichte. Lehrbuch für Klasse 9. Berlin (Ost).
- Pinnow, Hermann (1927): Geschichte des deutschen Volkes von 1648 bis zur Gegenwart. Leipzig/Berlin.
- Rackwitz, Rolf u.a. (1971): Unterrichtshilfen. Geschichte 9. Klasse. Berlin (Ost).
- Regenhardt, Hans-Otto/Tatsch, Claudia (Hg.) (2006): Forum Geschichte 4. Vom Ende des Ersten Weltkriegs bis zur Gegenwart. Berlin.
- Rühlmann, Paul/Haintz, Otto (1931): Das Deutsche Reich im Weltkriege (1914-1919). Teubners Quellensammlung für den Geschichtsunterricht I. Leipzig/Berlin.
- Schnabel, Franz (¹⁰1930): Grundriss der Geschichte. Geschichte der neuesten Zeit. Leipzig/Berlin, S. V.
- Volkman, Wilhelm (1925): Schöne Geschichtsstunden. Ein Handbuch für den Geschichtsunterricht in Volks- und Mittelschulen, Bd. 2. Hannover.
- Waade, Waldemar u.a. (1980): Unterrichtshilfen Geschichte Klasse 11. Berlin (Ost).

Literatur

- Arand, Tobias (2006): Der „Gleichschalter“ des Geschichtsunterrichts. Moritz Edelmann und die Schulbuchreihe „Volkwerden der Deutschen“. In: Handro, Saskia/Schönemann, Bernd: Geschichtsdidaktische Schulbuchforschung. Berlin u.a., S. 235-247.
- Arbeitsgemeinschaft höhere Schule (1958): Bildungsauftrag und Bildungspläne der Gymnasien. Berlin.
- Becker, Hellmut/Kluchert, Gerhard (1993): Die Bildung der Nation. Schule, Gesellschaft und Politik vom Kaiserreich zur Weimarer Republik. Stuttgart.
- Berndt, Ernst (1949): Die Entwicklung der Sowjetunion. Anregungen für die Behandlung des Stoffes im 7. und 8. Schuljahr. In: Geschichte in der Schule. Zeitschrift für den Geschichtsunterricht 2, H. 5, S. 11-19.
- Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 05.07.1962. Empfehlung zur Gestaltung der Lehrbücher für den Unterricht in neuester Geschichte und Zeitgeschichte (1965). In: Ebeling Hans: Zur Didaktik und Methodik eines kind-, sach- und zeitgemäßen Geschichtsunterrichts. Hannover.
- Bildungsplan Gymnasium Baden-Württemberg (1984/1994). Stuttgart.
- Börsenverein des deutschen Buchhandels (Hg.) (2001-2009): Buch und Buchhandel in Zahlen. Frankfurt/M.
- Borgstedt, Angela (Hg.) (2009): „Ergriffen vom Leben und doch vom Leben nicht bestochen.“ Franz Schnabel, der Historiker des freiheitlichen Verfassungsstaates. Berlin.
- Deutsche Zentralverwaltung für die Volksbildung in der SBZ (Hg.) (1946): Lehrpläne für die Grund- und Oberschulen in der SBZ. Geschichte. Berlin (Ost).
- Diederich, Martin/Blage, Friedrich (Hg.) (1955): Das Schulbuch in der Sowjetzone. Lehrbücher im Dienst totalitärer Propaganda. Bonn.
- Edelmann, Moritz (1939): Geschichtsplan, Geschichtsbuch, Geschichtslehrer. In: Ders. (Hg.): Vorträge der dritten Reichstagung des NS-Lehrerbundes für Geschichte in Eger. Leipzig/Berlin, S. 101-111.
- Empfehlung der Kultusministerkonferenz vom 17.12.1953. Hinweise zum Geschichtsunterricht (1965): In: Ebeling, Hans: Zur Didaktik und Methodik eines kind-, sach- und zeitgemäßen Geschichtsunterrichts. Hannover.
- Engeler, Knut (2009): Geschichtsunterricht und Reformpädagogik. Eine Untersuchung zur Praxis des Geschichtsunterrichts an höheren Schulen der Weimarer Republik. Berlin.
- Erziehung und Unterricht in der Volksschule (1940): Berlin.
- Erziehung und Unterricht in der höheren Schule. Amtliche Ausgabe des Reichs- und Preußischen Ministeriums für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung (1938): Berlin.
- Fritzsche, Karl Peter (1992): Schulbücher auf dem Prüfstand. Perspektiven der Schulbuchforschung und Schulbuchbeurteilung in Europa. Frankfurt/Main.
- Fuchs, Eckhardt/Niehaus, Inga/Stoletzki, Almut (2014): Das Schulbuch in der Forschung. Analysen und Empfehlungen für die Bildungspraxis. Göttingen.
- Führ, Christoph (1997): Deutsches Bildungswesen seit 1945. Grundzüge und Probleme. Köln.
- Geißler, Heinrich (1966): Geschichtsbuch und Geschichtsunterricht in Mitteldeutschland. In: Welt der Schule 19, H. 6, S. 249-256.

- Geißler Gert (2013): Schulgeschichte in Deutschland. Von den Anfängen bis in die Gegenwart. Frankfurt/Main.
- Gernet, Dörte (1994): Schulvorschriften für den Geschichtsunterricht im 19./20. Jahrhundert. Dokumente aus Preußen, Bayern, Sachsen, Thüringen und Hamburg bis 1945. Köln.
- Geschichte der Sozialistischen Einheitspartei Deutschlands. Abriss (1978): Berlin (Ost).
- Gies, Horst (1989): Geschichtsbewußtsein und Geschichtsunterricht in der DDR. In: Geschichte in Wissenschaft und Unterricht 40, H. 10, S. 618-625.
- Gies, Horst (1992): Geschichtsunterricht unter der Diktatur Hitlers. Köln.
- Girbig, Ralf-Jürgen (1967): Die Große Sozialistische Oktoberrevolution im westdeutschen Schulbuch. Die Verfälschung des Roten Oktober – Bestandteil des antikomunistischen Systems der politischen Bildung der Jugend in Westdeutschland. In: Pädagogik. Zeitschrift für Theorie und Praxis der sozialistischen Erziehung 22, H. 11, S. 1023-1037.
- Gutachten des Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen zur politischen Bildung und Erziehung vom 22.01.1955 (1965). In: Ebeling Hans: Zur Didaktik und Methodik eines kind-, sach- und zeitgemäßen Geschichtsunterrichts. Hannover.
- Hager, Kurt (1972): Referat. In: Grundfrage des Charakters unserer Epoche und der Gestaltung der entwickelten sozialistischen Gesellschaft der DDR. Zentrale Fachkonferenz Staatsbürgerkunde und Geschichte. Berlin (Ost), S. 5-66.
- Heinken, Ilse (2003): Das Schulwesen in der Weimarer Republik. In: Bartmann, Sylke (Hg.): „Wir waren die Staatsjugend, aber der Staat war schwach.“ Jüdische Kindheit und Jugend in Deutschland und Österreich zwischen Kriegsende und nationalsozialistischer Herrschaft. Oldenburg.
- Höhne, Thomas (2005): Über das Wissen in Schulbüchern. Elemente einer Theorie des Schulbuchs. In: Matthes, Eva/Heinze, Carsten (Hg.): Das Schulbuch zwischen Lehrplan und Unterrichtspraxis. Bad Heilbrunn, S. 65-93.
- Honecker, Margot (1978): Der gesellschaftliche Auftrag unserer Schule. Referat auf dem VIII. Pädagogischen Kongress. Berlin (Ost).
- Jacobmeyer, Wolfgang (1998): Das Schulgeschichtsbuch – Gedächtnis der Gesellschaft oder Autobiographie der Nation? In: Geschichte, Politik und ihre Didaktik 26, H. 1/2, S. 26-35.
- Jacobmeyer, Wolfgang (2011): Das deutsche Schulgeschichtsbuch 1700-1945. Die erste Epoche im Spiegel der Vorworte, Bde. 1-3. Berlin.
- Klagges, Dietrich (1937): Geschichtsunterricht als nationalpolitische Erziehung. In: Moritz Edelmann (Hg.): Vorträge der zweiten Geschichtstagung des NS-Lehrerbundes in Ulm. Leipzig/Berlin, S. 5-16.
- Knecht, Petr/Matthes, Eva/Schütze, Sylvia/Amotsbakken, Bente (Hg.) (2014): Methodologie und Methoden der Schulbuch- und Lehrmittelforschung. Bad Heilbrunn.
- Knopke, Lars (2011): Schulbücher als Herrschaftssicherungsinstrumente der SED. Wiesbaden.
- Lehrplan Gemeinschaftskunde mit Grund- und Leistungsfach Geschichte (1998). Mainz.
- Lehrplan Geschichte (Klassen 7-9/10). Hauptschule, Realschule, Gymnasium (1984). Mainz.
- Link, Jörg-W. (2011): „Erziehungsstätte des deutschen Volkes“. Die Volksschule im Nationalsozialismus. In: Horn, Klaus-Peter/Link, Jörg-W. (Hg.): Erziehungsver-

- hältnisse im Nationalsozialismus. Totaler Anspruch und Erziehungswirklichkeit. Bad Heilbrunn, S. 79-108.
- Lücke, Peter R. (1966): Die neueste Zeit in den Geschichtsbüchern der sowjetzonalen Schule. Bonn.
- Marienfeld, Wolfgang (1972): Geschichte im Lehrbuch der Hauptschule. Stuttgart.
- Matthes, Eva/Heinze, Carsten (Hg.) (2005): Das Schulbuch zwischen Lehrplan und Unterrichtspraxis. Bad Heilbrunn.
- Mayer, Ulrich (1988): Der Neuaufbau des Geschichtsunterrichts in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland (1945-1953). In: In: Leidinger, Paul/Verband der Geschichtslehrer Deutschlands (Hg.) (1988): Geschichtsunterricht und Geschichtsdidaktik vom Kaiserreich bis zur Gegenwart. Stuttgart, S. 142-153.
- Ministerrat der Deutschen Demokratischen Republik. Ministerium für Volksbildung (Hg.) (1977): Lehrplan Geschichte Klasse 9 (Ausgabe 1970). Berlin (Ost).
- Ministerrat der DDR. Ministerium für Volksbildung (Hg.) (1979): Lehrplan Geschichte. Abiturstufe. Berlin (Ost).
- Müller, Sebastian (1977): Die höhere Schule Preußens in der Weimarer Republik. Frankfurt/Main.
- Neuner, Gerhart u.a. (1973): Allgemeinbildung, Lehrplanwerk, Unterricht. Eine Interpretation des Lehrplanwerks der sozialistischen Schule der DDR unter dem Gesichtspunkt der Gestaltung eines wissenschaftlichen und parteilichen Unterrichts. Berlin (Ost).
- Pingel, Falk (1988): Geschichtslehrbücher zwischen Kaiserreich und Gegenwart. In: Leidinger, Paul/Verband der Geschichtslehrer Deutschlands (Hg.): Geschichtsunterricht und Geschichtsdidaktik vom Kaiserreich bis zur Gegenwart. Stuttgart.
- Richtlinien des Preußischen Ministeriums für Wissenschaft, Kunst und Volksbildung für die Lehrpläne der Volksschulen (⁶1924). Breslau.
- Richtlinien für die Lehrpläne der höheren Schulen Preußens. Neue Ausgabe (1927), 1., 2. Bd. Berlin.
- Rohlfes, Joachim (1988): Geschichtsunterricht und Geschichtsdidaktik von den 50er bis zu den 80er Jahren. In: In: Leidinger, Paul/Verband der Geschichtslehrer Deutschlands (Hg.) (1988): Geschichtsunterricht und Geschichtsdidaktik vom Kaiserreich bis zur Gegenwart. Stuttgart, S. 154-170.
- Schallenger, Horst (1964): Untersuchungen zum Geschichtsbild der Wilhelminischen Ära und der Weimarer Zeit. Eine vergleichende Schulbuchanalyse deutscher Schulbücher aus der Zeit von 1888 bis 1933. Ratingen.
- Schmid, Hans-Dieter (1979): Geschichtsunterricht in der DDR. Stuttgart, S. 24-71.
- Schmidt, Heinz Dieter (Hg.) (⁴1990): Fragen an die Geschichte. Geschichtliches Arbeitsbuch für die Sekundarstufe I. Bd. 4, Die Welt im 20. Jahrhundert. Frankfurt/Main.
- Schnabel, Franz (1924): In Sachen des Geschichtsunterrichts in eigener Angelegenheit. In: Südwestdeutsche Schulblätter. Monatsschrift des badischen Philologenvereins, des hessischen Philologenvereins sowie des württembergischen Philologenvereins XLI, H. 8/9, S. 139-142.
- Schnabel, Franz (1928): Geschichte der neuesten Zeit. In: Der neue Geschichtsunterricht. Lehrbuch zum Grundriss der Geschichte für die Oberstufe. Leipzig/Berlin, S. 248-276.
- Schneider, Barbara (2000): Die Höhere Schule im Nationalsozialismus. Zur Ideologisierung von Bildung und Erziehung. Köln.
- Schönemann, Bernd/Thünemann, Holger (2010): Schulbucharbeit. Das Geschichtsbuch in der Unterrichtspraxis. Schwalbach/Ts.

- Schreiber, Waltraud/Schöner, Alexander/Sochatzy, Florian (2013): Analyse von Schulbüchern als Grundlage empirischer Geschichtsdidaktik. Stuttgart.
- Schwarz, Christopher (2005): „Objektiv ist, wer deutsch ist.“ Dietrich Klagges „Geschichte als nationalpolitische Erziehung“. In: Hasberg, Wolfgang/Seidenfuß, Manfred (Hg.): Geschichtsdidaktiker im Griff des Nationalsozialismus? Münster, S. 145-161.
- Stars, Manfred (1987): Die Große Sozialistische Oktoberrevolution – Einige Aspekte ihrer Darstellung in jüngsten BRD-Schulbüchern. In: Vergleichende Pädagogik 23, H. 3, S. 250-261.
- Torke, Hans-Joachim (1962): Die russische Geschichte in den Lehrbüchern der höheren Schulen der Bundesrepublik Deutschland. Braunschweig.
- Übelhack, Günter (1978): Das Bild Sowjetrusslands in den deutschen Schulgeschichtsbüchern in der Zeit von 1918 bis 1945, Diss. Uni Erlangen-Nürnberg.
- Vorein, Christian (2010): Von „nordischen Herren“ und „slawischen Untertanen“ – Textstrategien zur Etablierung von Freund- und Feindbildern in Geschichtsbüchern der NS-Zeit. In: Djurovic, Arsen/Matthes, Eva: Freund- und Feindbilder in Schulbüchern. Beiträge zur historischen und systematischen Schulbuchforschung. Bad Heilbrunn, S. 43-54.
- Wolf, Hans-Georg (1988): Geschichtsunterricht und Geschichtsmethodik in der DDR von 1945 bis zur Gegenwart. In: Leidinger, Paul/Verband der Geschichtslehrer Deutschlands (Hg.): Geschichtsunterricht und Geschichtsdidaktik vom Kaiserreich bis zur Gegenwart. Stuttgart, S. 224-241.
- Zentralblatt für die Unterrichts-Verwaltung in Preußen 65, H. 3 (1923): herausgegeben in dem Ministerium für Wissenschaft, Kunst und Volksbildung.

Anschrift des Autors

Dr. Christian Köne
Hohenstaufen-Gymnasium
Möllendorfstr. 29
67655 Kaiserslautern
Tel.: 0631 / 370233
E-Mail: christian.koenne@hsg-
kl.de

Kerrin Klinger

Das Abitur – Eine Akte. Zu einer Historischen Praxeologie des Abiturs

1 Einführung: Ein praxeologischer Ansatz¹

Grundsätzlich sind Abiturprüfungen ab dem 19. Jahrhundert zentrales, nämlich abschließendes Element der schulischen Sozialwelten höherer Schulen. Das Abitur ist in Preußen seit der Einführung des Abiturreglements von 1788 als Prüfungsverfahren an den höheren Schulen verankert.² Als Schulabgangs- und Hochschulberechtigungsprüfung war es ab 1834 fest etabliert.³ Zugleich wurde damit die Schulhoheit des Staates manifestiert, denn die schulische Prüfung unterlag konkreten staatlichen Vorgaben und Kontrollen, die gesetzlich einheitlich für das Staatsterritorium geregelt waren.⁴ Vereinfacht ist das Abitur auf der sozialen Ebene als Prüfung zwischen Prüfling und Prüfendem bestimmt, zeitlich, d.h. terminlich und in seiner Abfolge festgelegt und

¹ Der Beitrag entstand im Rahmen des im Leibnitz Wettbewerb geförderten Forschungsprojektes „Abiturprüfungspraxis und Abituraufsatz 1882 bis 1972“ der BBF und des IZB des DIPF und der HU Berlin. Das Projekt unter der Leitung von Sabine Reh, Michael Kämper-van den Boogaart und Joachim Scholz widmet sich den literaturdidaktischen Aspekten der Prüfungsarbeiten und einer historischen Praxeologie des Prüfungsverfahrens (vgl. Reh/Kämper-van den Boogaart/Scholz 2017). Ich danke allen am Projekt Beteiligten für wertvolle Hinweise und Anregungen. Praxeologische Ansätze wurden bereits für eine Theorie der Schule nutzbar gemacht, um Schule als Gefüge in möglichst hoher Komplexität zu fassen (vgl. Helsper 2008; Reh 2014). Wie die zeitliche und geographische Einordnung des Projektes verdeutlicht, handelt es sich hier um eine historiographische Beschreibung und Analyse. Folgerichtig können Überlegungen zu einer Historischen Praxeologie den Ausgangspunkt bilden, wie sie durch Haasis und Rieske entworfen wurde: „Historische Praxeologie ist eine historiographische Forschungsperspektive. [...] Praktiken werden zu einer Instanz erhoben, die im Damals Ordnung und Struktur schaffte, Alltag, Normalität, Stabilität und eine gewisse strukturelle Regelmäßigkeit konstituierte, ohne dabei jedoch die Rolle der historischen Akteure auszublenden“ (Haasis/Rieske 2015, S. 13).

² Die ins Normative tendierende Frage, inwiefern Prüfungen pädagogisch sind (vgl. Reichenbach 2007), kann für diesen Beitrag daher hintenangestellt werden.

³ Vgl. Wolter 1987, S. 95.

⁴ Vgl. ebd., S. 79.

schließlich räumlich über die Verwaltungseinheit und das Schulgebäude verortet. Das Abitur verleiht dem zu prüfenden schulischen Wissen als solchem Bedeutung⁵ und ist als staatlich anerkanntes Schulabgangs- und Hochschulberechtigungszeugnis sowie als Abschluss der Schüler*innenlaufbahn bedeutsam. Die Prüfungssituation, in der Schüler*innen agieren, ist dabei eingeordnet in einen größeren Funktionszusammenhang, der die Praktiken des Abiturs in ihrer Spezifik als ein „typisiertes, routinisiertes und sozial verstehbares Bündel von Aktivitäten“⁶ kennzeichnet.

Zunächst ist damit angedeutet, dass das Abitur in seiner Konstitution historisch, prozesshaft und materialgebunden ist, weshalb es auch im engeren Sinne als ‚historische Praktik‘⁷ angesprochen werden kann. Allerdings ist einzuschränken, dass das Prüfungsverfahren zwar regelhaft und je nach Akteur auch mehr oder weniger routiniert abläuft, aber dennoch keine Alltagspraxis ist,⁸ sondern als regelhafte Institution von vorn herein stärker reglementiert und damit auch verbalisiert und bewusst ist. Vielleicht wird es aber damit gerade relevant, den Vollzug, die konkrete Umsetzung der Vorgaben zu betrachten, denn mit Fokus auf die ‚Praxis‘ des Abiturs geraten Transformationen und Beharrungen nicht nur auf der sprachlichen Ebene ins Blickfeld. Dieser Ansatz deutet sich bei Freist (2015) an. Sie versteht „Praktiken nicht nur als regelhafte, routinisierte und strukturierte Einheiten von Aktivitäten, sondern als offene Vollzüge, die von ihren Teilnehmern situationsadäquate Improvisationen und Bewältigungsstrategien erfordern“⁹. Freist versteht Praktiken damit als „kollektive Handlungsgefüge“¹⁰. Die Historische Praxeologie interessiert sich dann „für die Bedingungen der Möglichkeiten von Handlungsweisen“¹¹, „um unter der wissenschaftlichen Beobachterperspektive eines mikroskopischen Blicks die Komplexität sozialer Praktiken, Kontingenzen in den Vollzügen sozialer Praktiken, die Gleichzeitigkeit verschiedener Möglichkeitsräume und damit auch die Gestaltbarkeiten des Sozialen in je spezifischen ‚Praxisgegenwarten‘ sichtbar zu machen“¹².

Um das Abitur in seiner Komplexität in den Blick zu nehmen, tritt im vorliegenden Beitrag die Ebene der Praktik neben die Anordnungsebene – womit Materialität und Prozessualität als wesentliche Quellendimensionen relevant werden. Im Materialen sind es nicht zuletzt die Papiere, Schreibutensilien,

⁵ Vgl. Reh/Ricken 2017.

⁶ Reckwitz 2008, S. 112.

⁷ Vgl. Haasis/Rieske 2015, S. 17.

⁸ Vgl. ebd.

⁹ Freist 2015, S. 23.

¹⁰ Ebd., S. 18.

¹¹ Ebd., S. 22.

¹² Ebd.

Stempel, Ablagesysteme, Vordrucke und Formulare, die mit ihrer jeweiligen Gestaltung und ihrem ‚Handling‘ das Abitur als Praktik prägen. ‚Materialität‘ und ‚Inhalt‘ werden in diesem Beitrag als in einer bestimmten Art und Weise aufeinander bezogen verstanden: In dem Sinne, dass textliche Aussagekraft und Erscheinungsbild der Quellen durch die verwendeten Schreib- und Beschreibstoffe, aber auch durch die Form des Schreibens geprägt wurden.¹³ Ausgehend davon, dass Praktiken grundsätzlich Bezüge zwischen Akteuren und Artefakten organisieren, kann von den überlieferten Artefakten unter Berücksichtigung ihres Entstehungskontextes auf die Praktiken geschlossen werden, in die sie eingebunden waren.¹⁴ Zu berücksichtigen ist dabei, dass Artefakte sowohl Anlässe von Handlungen als auch deren Ergebnisse sein können, wodurch sie zur Verstetigung, aber auch zur Modifikation von Praktiken beitragen können.¹⁵ Die historischen Wandlungen seit der Frühen Neuzeit bis in die Gegenwart spiegeln sich nicht nur in den gesetzlichen Regelungen und Durchführungsbestimmungen wider, sondern auch in der Art und Weise, wie diese schulische Prüfung von den Akteuren ausgestaltet wurde. Mit Prüfungsordnungen wurde und wird der Ablauf des Abiturs orchestriert. Im Prozesshaften lassen sich Handlungsvollzüge, wie Schriftwechsel, das Stellen von Prüfungsfragen, das Antworten, das Korrigieren und Bewerten, das Diskutieren und Protokollieren etc. als körperliche Vollzüge fassen. Nicht zuletzt war damit die Anfertigung einer Vielzahl von unterschiedlichen Schriftdokumenten verbunden, die der Schulaufsichtsbehörde vorzulegen waren und sind. Hinzu kam der Schriftwechsel zur Terminierung der einzelnen Konferenzen und Prüfungen. Das Abitur kann daher auch als Vollzug von Bildungsverwaltung verstanden werden.¹⁶ Anlässlich eines Abiturprüfungs-

¹³ In der historischen Textforschung werden mit praxeologischen Ansätzen bereits verstärkt materiale und performative Aspekte einbezogen (vgl. z.B. Martus 2015). Grundlegende Überlegungen verdanken sich hier dem Sonderforschungsbereich „Materiale Textkulturen“. Der historische Text wird daher nicht nur auf einer inhaltlichen Ebene, sondern auf seiner gestalterischen und materialen Ebene als Kulturträger untersucht. Text und Textträger werden in dieser Perspektivierung als Artefakte und damit Träger kultureller Praktiken begriffen. In den letzten Jahren ist auch in der erziehungswissenschaftlichen Forschung ein *material turn* bemerkbar (Siehe dazu grundlegend die Beiträge in: Priem 2012; sowie Reh/Wilde 2016). Dinge spielen in der Untersuchung pädagogischer Situationen verstärkt eine Rolle, die Konzepte reichen von ‚Object lessons‘ (vgl. Lehmann 2016) in historischer Perspektive bis hin zu Mensch-Ding-Assoziationen (vgl. Asbrand 2013) in der ethnografischen Unterrichtsforschung. Häufig werden Dinge in diesen Kontexten als Anlässe pädagogischer Interaktionen oder als disponierende Faktoren pädagogischer Situationen angesprochen (vgl. Oelkers 2012). Dass die materialen Ergebnisse pädagogischer Handlungen ebenso dazu gezählt werden können, ist gerade in historiografischer Hinsicht eigentlich sachlogisch.

¹⁴ Vgl. Helsper 2008.

¹⁵ Vgl. Füssel 2015, S. 277.

¹⁶ Vgl. Geiss 2012, S. 151.

ereignisses materialisieren und verschränken sich in der Abiturakte die amtlichen Vorgaben und die Ausgestaltungen der Beteiligten.¹⁷ Methodischer Ausgangspunkt ist daher die genetische und analytische Aktenkunde,¹⁸ um die Prozesse der Aktenbildung in den Blick zu nehmen, die neben den Prüfungsverfahren auch die „bürokratische Arbeit“¹⁹ des schulischen Personals widerspiegeln. Denn gerade das, was Schüler*innen und Lehrer*innen produzierten, kann in historischer Distanz helfen, einen Zugang zum Vollzug der Schulpraktiken ‚dicht‘ zu beschreiben – es ist also nicht nur an Schulräume, Schulmöbel oder Lehrmittel zu denken. In diesem Sinne ist die Abiturakte nicht nur ein schulisches ‚Aufschreibesystem‘²⁰, sondern als solches auch ein ‚dichtes Ding‘, das im Zusammenspiel von Lehrer*in und Schüler*in im Rahmen der Abiturprüfungen erzeugt wurde. In der ‚dichten Beschreibung‘²¹ einer Abiturakte wird demgemäß nach Funktion und Bedeutungsgehalt der Praktiken gefragt, die zur Aktengenese beitrugen. In der Konsequenz rückt das ‚Bürokratische‘ des Prüfungsaktes verstärkt in den Fokus des vorliegenden Beitrages. Die Analyseperspektive ‚Praktiken‘ ermöglicht es aber gerade, den Spuren des ‚Eigensinns‘ und der ‚individual agency‘ der Akteure auf der Mikroebene zu folgen.²²

Der vorliegende Beitrag fokussiert als Fallstudie die Dokumente zu einem Schüler, der sein Abitur 1949 an einem Berliner Gymnasium ablegte. Anhand dieses konkreten Abiturereignisses soll versucht werden, die im Rahmen der Abiturprüfung dokumentierten Praktiken zu beschreiben und zu interpretieren. Das Abiturereignis von 1949 wurde als erstes Prüfungsverfahren mit Einführung der Nachkriegsschulgesetzgebung (siehe Schulgesetz für Groß-Berlin 1948) ausgewählt. Zugleich wird gerade hier deutlich, dass es einen Nullpunkt nie gab, denn in Berlin wurde nach der Zeit des Nationalsozialismus und des Zweiten Weltkrieges die Reifeprüfungsordnung der Weimarer Republik von 1926 (RPO 1926) wieder in Kraft gesetzt und mit Durchführungsverordnungen und Änderungen ergänzt. Erst 1959 wurde eine neue

¹⁷ Eine Akte ist laut Verwaltungslexikon definiert als: „Zusammenstellung von sachlich zusammengehörigen Dokumenten, die als Einheit behandelt und zitiert werden, i.d.R. mit dem Aktenzeichen“ (Krems 2017).

¹⁸ Vgl. Beck 2016, S. 395f.

¹⁹ Vgl. Bollig/Kelle/Seehaus 2012, S. 224.

²⁰ Vgl. Kittler 1985.

²¹ Vgl. Geertz 1983, S. 28.

²² Vgl. Beckers 2015. Christine Beckers geht davon aus, dass einerseits die Akteure „Handlungsoptionen haben und -entscheidungen treffen können“ (Beckers 2015, S. 194f.) und dass andererseits die involvierten „Artefakte, Körper und Mitspieler sich wechselseitig irritieren oder sogar ‚eigensinnig‘ agieren [können]; die Praxis entzieht sich dann den subjektiven Sinnzuschreibungen und fordert Anpassungsleistungen seitens der Akteure heraus“ (ebd.). Zur Spurendeutung grundlegend: Krämer/Kogge/Grube 2007.

„Ordnung der Reifeprüfungen an den Oberschulen Wissenschaftlichen Zweiges (Gymnasien) im Lande Berlin“ (ORP 1959) erlassen. Auch die Prüfungsordnung von 1959 erfuhr mehrere Ergänzungen und Abänderungen. 1970 trat eine deutlich modifizierte Fassung in Kraft (ORP 1970), die in einzelnen Formulierungen allerdings nach wie vor die Züge der vorherigen Ordnungen trug. Das Abitur dieses einen Schülers ist in der Weise ein Sonderfall, weil er in der schriftlichen Deutschprüfung als einziger ein bestimmtes Thema bearbeitete und sich durch seine Themenwahl so von den anderen Schüler*innen seines Jahrgangs unterschied. Diese Besonderheit lässt vermuten, dass er seine Handlungsspielräume in besonderer Weise nutzte, worauf die Lehrpersonen wiederum in Anbetracht Ihrer Ermessensspielräume adäquat zu reagieren hatten.

2 Zum Aktenvorgang einer Berliner Abiturprüfung von 1949

Die Prüfungsordnung legte grundsätzlich fest, dass für jede Abiturientenklasse einer Schule eine Reihe von Schriftstücken anzulegen war. In der Reichsprüfungsordnung von 1926 wurde dies in Paragraph 23 festgeschrieben: „Übersicht über die gesamte Prüfungsniederschrift. Über sämtliche Vorgänge der Prüfung ist eine Niederschrift mit folgenden Abschnitten anzufertigen“²³. Ausgeführt werden sieben einzelne Punkte (unter Angabe der jeweils zu verwendenden Vordrucke):

1. Protokoll der Klassenkonferenz, Prüfungsanmeldungen und Verzeichnis der Oberprimaner
2. Festlegung der Vorzeugnisse
3. Protokoll zu Beratung nach Prüfung in den Leibesübungen
4. zur schriftlichen Prüfung sollen der Prüfungsbeginn, die Aufsichtszeiten der Lehrer und wann die Abiturienten den Klassenraum verlassen²⁴ und

²³ RPO 1926.

²⁴ Die dichte Beschreibung der Abiturprüfung, sollte über die Schriftpraktiken hinaus auch die ‚kleinen‘ Praktiken in den Blick nehmen, wie sie nur am Rande in der Akte dokumentiert sind. Für die Schüler sind es die besonderen Räume, in denen die Prüfungen stattfinden und die von den regulären Klassenzimmern verschieden sind. Die auf Zetteln in den Akten dokumentierten Sitzordnungen bewirkten eine stärkere Vereinzelung und Exponiertheit. Die langen Prüfungszeiten (insbesondere bei den mehrstündigen schriftlichen Prüfungen) durften nur durch Toilettengänge unterbrochen werden, die für die Dauer eines exakt protokollierten Zeitfensters einen temporären Ortswechsel, eine kleine Flucht aus dem Aufmerksamkeitsbereich der Lehrperson ermöglichten. Relevant wurden die Abwesenheitszeiten eigentlich erst bei Betrugsfällen, wenn es um die Möglichkeit ging, dass die Prüflinge an unerlaubte Hilfsmittel gelangt sein könnten.

die Arbeit abgegeben haben sowie weitere Angaben, die für den Prüfungsablauf relevant sein könnten (insbesondere hinsichtlich Betrugsfällen)

5. Protokoll zur Konferenz im Vorfeld der mündlichen Prüfungen
6. Protokoll zum Ablauf der mündlichen Prüfung und der Beratungen des Prüfungsausschusses
7. Protokoll zur ‚Schlussberatung‘ mit einer Übersicht zu den Prüfungsleistungen.²⁵

Der 1926 gebräuchliche Begriff für ‚Protokoll‘ war dabei schlicht „Niederschrift“, wodurch die Textform offener bestimmt wurde, als sie es dann auf der Umsetzungsebene tatsächlich gewesen ist. Durch die Regelungen zur Erstellung dieser Schriftstücke, die im Folgenden als eine Abiturakte gefasst werden, wurde das Prüfungsereignis kleinteilig strukturiert. Fragt man mit der genetischen Aktenkunde und auf Grundlage der Vorgaben der Reifeprüfungsordnung nach den Hierarchien und Bearbeitungsabläufen, die zur Aktenbildung führten, so ist festzustellen, dass die Abiturakte an der Schule pro Klasse eines Abiturjahrgangs angelegt, dem Magistrat von Groß-Berlin, Abt. Volksbildung, Hauptschulamt eingereicht und nach Rückübersendung in der Schule archiviert wurde. Der Index führt ein „Verzeichnis aller Schüler(innen), die zur Meldung berechtigt sind (RPO 1926, §8)“ auf, wozu es gehörte, die Gruppe der „laut Beschluß der Klassenkonferenz“ zugelassenen, die der nicht zugelassenen und diejenige der nicht zur Reifeprüfung gemeldeten Schüler*innen zu kennzeichnen. Außerdem mussten folgende Anlagen beigefügt werden, zu denen jeweils auch die Anzahl der Einzelformulare vermerkt wurde:

- „a) Meldung der Schüler(innen) (RPO. §6)
- b) Berichte der Schüler(innen) über ihren Entwicklungs- und Bildungsgang (RPO. §6)
- c) 1 Vordruck Reifeprüfung Nr. 6: Zusammenstellung der Beurteilungen aus der 12. und 13. Klasse (RPO. §7)
- d) Einzelblätter (Vordruck Reifeprüfung Nr. 3) mit dem Gutachten der Klassenkonferenz und dem Vorzeugnis
- e) 1 Niederschrift (Vordruck Reifeprüfung Nr. 1) über die Beratung der Zulassungskonferenz (RPO. §7)
- f) 1 Vordruck Reifeprüfung Nr. 7: Verzeichnis der Lehrkräfte
- g) Vordruck Reifeprüfung Nr. 4: Arbeitsgemeinschaften der 13. Klasse
- h) Vordruck Reifeprüfung Nr. 5: Rundgespräch I

²⁵ Vgl. RPO 1926.

- j) Jahresarbeiten mit Gutachten (RPO. §5)“ (Deckblatt, Abiturakte 1949 einer Berliner Schule)“

Hinzu kamen die genehmigten Prüfungsfragen für die schriftlichen Prüfungen, die Sitzordnungen der Schüler*innen, die schriftlichen Prüfungsarbeiten mit Bewertungsgutachten. Die Leistungen der Schüler*innen in den einzelnen Prüfungen wurden in Übersichtstabellen zusammengestellt. Die einzelnen oben gelisteten Aktenbestandteile wurden in einer festen Reihenfolge zu einem Konvolut zusammen gebunden und im Schularchiv mit ganz ähnlichen Mappen, die sich seit dem 19. Jahrhundert überliefert haben, verwahrt. Mitunter wurden auch Abschriften der ausgegebenen Reifezeugnisurkunden in die Akte des Schularchivs eingebunden. Welche Dokumente anschließend der Schulaufsicht einzureichen waren, wurde extra geregelt. Für einzelne Dokumente waren Vordrucke, jeweils spezifische Formulare, auszufüllen, für andere wurde einfaches unliniertes Schreibpapier verwendet. Grundsätzlich wurden mit diesem Aktenvorgang die dokumentierten Prozesse und Daten, die sich sowohl auf einzelne Lehrer*innen und die einzelnen Abiturient*innen als auch auf die schulischen Akteursgruppen von Lehrerkollegium und Klassenverband bezogen, eng vernetzt. Zugleich wurden alle schulischen Akteure aktiv an der „Produktion“ der Akte beteiligt und über ihre Handschriften und nicht zuletzt durch ihre Unterschriften auch performativ involviert. Die Formulare hatten einen Aufforderungscharakter, es galt sie auszufüllen.

Eine solche Abiturakte hat sich auch im Archiv der Berliner Schule erhalten, an der der junge Mann, dessen Fall hier illustrativ betrachtet werden soll, 1949 sein Abitur ablegte.²⁶

2.1 Die Bitte um Zulassung zur Abiturprüfung

Zum ersten Mal findet sich sein Name in der Übersicht zu den Schüler*innen, die sich zur Reifeprüfung angemeldet haben. In einem Tabellenformular wurden jeweils Name, Geburtsdatum und -ort, Religionszugehörigkeit, Adresse und Beruf des Vaters, die besuchten Schulen mit Jahr und Klassenstufe, sowie der Berufswunsch zu jedem der Abiturient*innen vermerkt. Das erste eigenhändige Dokument des Abiturienten ist ein Anschreiben an den Leiter der Schule mit der Bitte um Zulassung zur Reifeprüfung, der er einen handschriftlichen Lebenslauf beifügte.

26 Zur Wahrung des Schutzes der personenbezogenen Daten werden die hier zugrunde gelegten Dokumente nur in anonymisierter Form verwendet und auch der Name der Schule wird nicht genannt. Für eine Einsicht in das Quellenmaterial wenden Sie sich bitte an die Autorin, die Ihre Quellen sachgerecht dokumentiert hat.

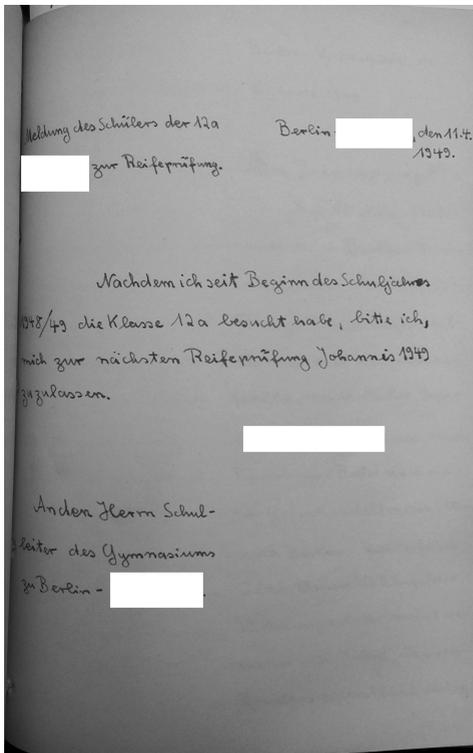


Abb. 1: Erste Seite des Anschreibens mit der Bitte um Zulassung zur Reifeprüfung 1949.

Schon 1859 stellte eine Verfügung der preußischen Unterrichtsverwaltung es den Direktoren frei, die Vorlage eines solchen „curriculum vitae“²⁷ bei der Anmeldung zur Reifeprüfung zu fordern. Grundsätzlich agierten die Schüler*innen mit dieser Anmeldung ihrer Volljährigkeit entsprechend als mündige Erwachsene, die Rechenschaft über ihre bisherige persönliche Entwicklung und den Einfluss, den Elternhaus und Schule darauf genommen hatten, ablegten.²⁸ Alle in der Abiturakte von 1949 überlieferten Zulassungsschreiben weisen eine einheitliche formale Struktur auf.²⁹ Für den von den Abiturient*innen an den Schulleiter adressierten Kopfbogen wurde der Pa-

²⁷ Reglement 1856, S. 229.

²⁸ Aus der Schilderung des Bildungsgangs mit Interessensfeldern wurde mit der ORP 1959 ein auf eine Entwicklung hin angelegter Lebenslauf, der in der ORP 1970 zu einem schlichten tabellarischen Lebenslauf mit wesentlichen Daten gerann.

²⁹ Der Aufbau entspricht den von Bernhard Stelmaszyk in seiner Studie für Preußen (1926-1946) untersuchten Lebensläufe von Abiturienten (vgl. Stelmaszyk 2002, S. 74).

pierbogen gebrochen, also vertikal in der Mitte gefaltet. Oben links vermerkte der im vorliegenden Fall um Zulassung bittende Schüler: „Meldung des Schülers der 12[...] [Vorname, Nachname] zur Reifeprüfung.“, in der rechten Spalte daneben: „Berlin-[...], den 11.4.1949“, darunter über die gesamte Seitenbreite: „Nachdem ich seit Beginn des Schuljahres 1948/49 die Klasse 12[...] besucht habe, bitte ich, mich zur nächsten Reifeprüfung Johannis 1949 zuzulassen.“, darunter in der rechten Spalte die Unterschrift mit Vornamen und Namen. Mit einigen Zeilen Abstand folgt darunter in der linken Spalte: „An den Herrn Schulleiter des Gymnasiums zu Berlin-[...].“³⁰ Format und Raumaufteilung des Blattes folgen den Vorgaben von Briefstellen des 19. Jahrhunderts zu Gesuchen und Anträgen, die man bei Behörden einreicht. Bei Stelmaszyk wird dazu ausgeführt: „Insofern kann behauptet werden, dass sich mit der Konstituierung von Primanergesuchen zum einen das Schulsystem als behördenförmige (Prinzip der Schriftlichkeit), hierarchische Einrichtung manifestierte, zum anderen aber verdeckte, dass ein Leistungsprinzip von Schule durch die Einforderung von Gesuchen im Sinne von ‚Bitte um Zulassung‘ partiell zurückgenommen wurde.“³¹

Den Schüler*innen wurde also nicht das durch den Schulbesuch erworbene Recht auf das Reifezeugnis zuerkannt, sondern sie wurden formal in die Rolle des Bittstellers gedrängt und blieben damit „einem quasi feudalen Ermessensspielraum ausgesetzt“³². Das dies auch 1949 noch nicht anders war, ist insofern bemerkenswert, als dass es auf die Langlebigkeit von Praktiken schließen lässt.

Nach dem Kopfbogen folgt ein von den Abiturient*innen handschriftlich verfasster, vierseitiger Text – sämtliche Lebensläufe haben in etwa diesen Umfang –, der im exemplarischen Fall auf der ersten Seite mit dem Heimatort und dem Datum 2. April 1949 überschrieben wurde. Dieser Text ist mit „Mein Bildungsgang“ betitelt und wurde ausschließlich in die rechte Bogenspalte mit relativ großem Zeilenabstand geschrieben. Insgesamt wirkt das Schriftbild sehr ordentlich und gleichmäßig, was eine ruhige Schreibsituation sowie mehrmaliges Abschreiben in Reinschrift vermuten lässt. Die Regelmäßigkeit der Zeilenabstände deutet auf die Verwendung eines Linienpapiers hin, welches unter den Schreibbogen gelegt wurde, mit dem der Schreibende sich an den durchschimmernden Linien orientieren konnte. Der Text wurde auf der letzten Seite ebenfalls mit Vornamen und Namen unterzeichnet. Über die Daten zu Geburt, Eltern und Schulbesuch (wurden im nachfolgenden Zitat weggelassen) hinaus verfasste der Abiturient eine bestimmten Mustern

³⁰ Bildungsgang eines Schülers, Abiturakte 1949 einer Berliner Schule.

³¹ Stelmaszyk 2002, S. 74.

³² Ebd., S. 75.

folgende Narration, wie sie etwa auch Stelmaszyk herausarbeitet.³³ Deren Ziel war es einerseits, den bisherigen Bildungsgang als erfolgreich, und andererseits, den ebenfalls formulierten Berufswunsch als logische Folge darzustellen:

„Meine Eltern bemerkten, daß sich in mir unter dem Einfluß des Familienkreises die Liebe zu Kunst und Kultur der Vergangenheit regte, und entschlossen sich deshalb 1940, mich auf ein humanistisches Gymnasium [...] zu schicken. [...] In den letzten Jahren wandte sich meine Aufmerksamkeit entschieden dem Gebiet der Kirchengeschichte zu. Die durch die Schule vermittelte Kenntnis des Griechischen erschloß mir das Verständnis für manche Frage der älteren Kirchengeschichte und erhielt so für mich einen ganz eigenen Wert. – Nach meiner Schulzeit möchte ich Theologie studieren.“³⁴

Stelmaszyk vermutet, dass diese Texte im Deutschunterricht vorbereitet und besprochen wurden, was die Ähnlichkeiten der einzelnen Anschreiben eines Jahrganges hinsichtlich der Form und der inhaltlichen Schwerpunkte erklären würde.³⁵ Der vorliegende Bildungsgang wurde von einem Lehrer durchgesehen, ein Rechtschreibfehler mit dünner Schrift in Schwarz korrigiert, aber nicht direkt schriftlich kommentiert. Dies zeigt schon den Eigensinn pädagogischer Praxis, bei der das Lesen zugleich und fast automatisch zu einem Korrigieren wird. Diese Korrekturen haben im Grunde keinen Adressaten, sondern kennzeichnen, dass die Lehrperson Fehler nicht einfach stehen lassen konnte. Das Anmeldeschreiben wurde also nicht nur zur Kenntnis genommen und in alphabetischer Reihenfolge mit denen der anderen Abiturient*innen abgeheftet, sondern mit dem Bleistift in der Hand und mit professionellen Blick von einer Lehrperson gelesen. Das Anmeldeschreiben ist keine reine Formalität, sondern auch inhaltlich für die Aktenkonstruktion relevant. Des Weiteren gehörte zu den Einzelpersonenbezogenen Dokumenten der Abiturakte ein durch die Lehrerkonferenz verabschiedetes Zulassungsgutachten.

2.2 Das Zulassungsgutachten der Prüfungskommission

Die Zulassung zur Prüfung war in West-Berlin bis 1969 an ein Gutachten der Klassenkonferenz gebunden, das explizit die Charaktereigenschaften, geistige Fähigkeiten und Begabungen sowie außerschulische Aktivitäten berücksichtigen sollte.³⁶ Ganz grundsätzlich betonte das 1948 für Groß-Berlin verab-

³³ Vgl. ebd. 76ff.

³⁴ Bildungsgang eines Schülers, Abiturakte 1949 einer Berliner Schule.

³⁵ Vgl. Stelmaszyk 2002, S. 75.

³⁶ Siehe zum Reifeprüfungsgutachten auch Apel 1991.

schiedete Schulgesetz die herausragende Bedeutung der Persönlichkeitsbildung durch die Schule:

„Aufgabe der Schule ist es, alle wertvollen Anlagen der Kinder und Jugendlichen zur vollen Entfaltung zu bringen und ihnen ein Höchstmaß an Urteilskraft, gründlichem Wissen und Können zu vermitteln. Ziel muß die Heranbildung von Persönlichkeiten sein, welche fähig sind, die vollständige Umgestaltung der deutschen Lebensweise auf demokratischer und friedlicher Grundlage zustande zu bringen und welche der nazistischen Ideologie unerbittlich entgegenstehen sowie auch von dem Gefühl ihrer Verpflichtung der Menschheit gegenüber durchdrungen sind.“³⁷

Dies kann nach Nationalsozialismus und Zweiten Weltkrieg als ein bewusstes Anknüpfen an die Pädagogik der Zeit der Weimarer Republik betrachtet werden. So war in der ab 1945 wieder geltenden Reifeprüfungsordnung von 1926 ein sehr weitreichendes Zulassungsgutachten angelegt:

„Dieses Gutachten soll nicht nur die Entwicklung der Geistesgaben und der Charaktereigenschaften des Schülers erkennen lassen und über seine Fähigkeit zu selbstständiger geistiger Arbeit Aufschluß geben, sondern überhaupt alles anführen, was für sein Gesamtbild und die Erkenntnis seiner Eigenart von Bedeutung ist. Ausbildung der Sinne, Beobachtungsfähigkeit, Verstandesklarheit, Urteilskraft, Erfindungsgabe, Phantasie, Darstellungsvermögen sind dabei ebenso in Betracht zu ziehen wie Sonderbegabung und Sonderbetätigung auf den verschiedenen Lebensgebieten innerhalb und außerhalb der Schule, Teilnahme und Erfolg in den Arbeitsgemeinschaften, bemerkenswerte Leistungen im Turnen und Sport, Betätigung im Gemeinschaftsleben der Schule, Teilnahme an der Jugendbewegung und dergl. Auch innere und äußere Hemmungen, häusliche Lage, geldliche Verhältnisse, Gesundheitszustand usw. sind gegebenenfalls zu berücksichtigen.“³⁸

In einer anderen Abiturakte des Berliner Gymnasiums hat sich ein Schulheft mit Entwürfen zu den Zulassungsgutachten einer Abiturklasse erhalten, die mit Streichungen, Anmerkungen und Ergänzungen von unterschiedlichen Personen versehen sind. Vergleicht man diese Entwürfe mit den ausgefüllten Gutachtenformularen, so wurden die im Heft vermerkten Änderungen aufgenommen und Textpassagen entsprechend umformuliert. Damit deutet sich an, dass diese Gutachten nicht von einer Lehrperson allein verfasst wurden, sondern dass alle Lehrer*innen, die in der Abiturklasse unterrichtet hatten und dadurch Mitglieder der Prüfungskommission waren, in Kenntnis gesetzt wurden und sie ihre Zustimmung oder Einwände kenntlich machten. Mit diesen Gutachten wurde gewissermaßen ein Vor-Urteil formuliert, das sich die Lehrenden in den vorangegangenen Schuljahren zur Person der Abiturient*innen gebildet hatten und auf das sie sich nun kollektiv verständigten. In der Reife-

³⁷ Schulgesetz für Groß-Berlin 1948.

³⁸ RPO 1926, § 8.

prüfungsordnung wurde gerade zur Vorbereitung der Prüfungen betont, dass „die einzelnen Lehrer durch gegenseitigen Klassenbesuch die Leistungen ihrer Schüler auch in anderen Fächern kennengelernt haben“³⁹ und auch der Schulleiter die Leistungen der Schüler in sämtlichen Fächern kennen sollte. Dieses Gutachten dokumentiert also gerade nicht den ‚ersten Eindruck‘,⁴⁰ sondern sollte das vor allem in den oberen Klassenstufen über den Abiturienten oder die Abiturientin gewonnene Erfahrungswissen zusammenfassen und zu einem die Schulphase abschließenden Urteil bündeln. Diese relativ kurzen Gutachten haben eine lange pädagogische Tradition. Sie sind schon für die Adelsbildung des 18. Jahrhunderts bekannt⁴¹ und wurden beispielsweise auch von den Philanthropen genutzt, um den Eltern Auskunft über die schulische Entwicklung ihrer Zöglinge zu geben und damit auch Rechenschaft über den Erfolg oder Misserfolg pädagogischer Maßnahmen abzulegen.⁴² Im 18. Jahrhundert wurde mit diesen stark individualisierenden Beurteilungen auch die Frage nach der Effektivität der Lehrmethode beantwortet: Hatte es sich also gelohnt, das Schulgeld zu bezahlen? Es galt also einerseits herauszustellen, ob die Schülerin oder der Schüler willens und fähig war, die schulischen Anforderungen zu erfüllen, und andererseits, welche Erfolge bisher erzielt worden waren. Mit den seit der frühen Neuzeit vorliegenden Befunden deutet sich an, dass es sich auch um ein ständisch spezifisches Phänomen handelte, denn nur zahlungskräftige Vormünder konnten einen solchen Rechenschaftsbericht erwarten.

Mit dem sich etablierenden öffentlichen Schulwesen übernahm im 19. Jahrhundert auch der Staat, vertreten durch die Schulaufsicht, anteilig diese Rechenschaft einfordernde Rolle. Die Art und Weise, wie die Schule diese Rechenschaft ablegte, wurde im Rahmen der Aktengenese geregelt. Der Gutachtentext, der Beobachtungen und Beurteilungen der Lehrer*innen zu einzelnen Schüler*innen abschließend – letztmalig für dessen schulische Laufbahn – festschrieb, blieb als eine Kennzeichnung des Erfolgs der schulischen Erziehungsarbeit Teil der gefertigten Dokumente. Überdies spielte der kollektive Aspekt eine wichtige Rolle, denn das Gutachten ist Ergebnis eines Aushandlungsprozesses im Lehrerkollegium – die Prüfungskommission schuf sich so noch vor den schriftlichen und mündlichen Prüfungen eine Verständigungs- und Deutungsgrundlage, ein gemeinsames Fundament für die Beurteilung der einzelnen Abiturient*innen. Und zugleich wurde dem ‚auswärtigen‘ Prüfungskommissar des Schulamts ein spezifischer Einblick in die

³⁹ Ebd., § 5.

⁴⁰ Vgl. zur Komplexität ‚psychologischer Faktoren‘ in der Leistungsbeurteilung: Göller 1966, 57ff.

⁴¹ Vgl. Klinger 2014, S. 222.

⁴² Vgl. Berdelmann 2017.

Reife der ‚Persönlichkeit‘ der Schüler*innen gewährt, die bei der Erteilung des Zeugnisses Berücksichtigung finden sollte. Inwiefern diese Voreinschätzung die Bewertung der Prüfungsleistungen beeinflusste, ist nicht ganz klar, doch ein gewisser Framing-Effekt kann angenommen werden, schlicht durch die kollektiv befürwortete Geltung der Zulassungsgutachten. Zugleich wurde mit dieser schriftlichen und damit aktenkundigen Abfassung die Transparenz der Urteilsfindung erhöht, denn zumindest ist das Vor-Urteil, das sich nicht allein auf die durch Noten gewerteten Leistungen bezog, aktenkundig.

Grundsätzlich gingen die in den Schulakten überlieferten Zulassungsgutachten auf die körperliche und geistige Konstitution, auf das Verhalten im Unterricht, das Verhältnis in der Klasse sowie auf individuelle Interessen und häusliche Verhältnisse der Schüler*innen ein und vermerkten stets deren Berufsziel. Für diese Gutachten wurden ab 1927 vorgedruckte durchnummerierte Einzelblätter mit dem Titel „Anlage b) zum Verzeichnis“ verwendet. In den Abiturakten davor wurden die Zulassungsgutachten handschriftlich in die tabellarischen Auflistungen der persönlichen Angaben zu den Abiturient*innen eingetragen. Hier findet mit zunehmender Formalisierung der Notation also auch eine Individualisierung der einzelnen Abiturient*innen statt. Die Formulare wurden mit dem Stempel der Schule versehen entsprechend mit den Angaben zu Namen, Gutachtentext und Vornoten für die Abiturient*innen jeweils einzelnen ausgefüllt. Im vorliegenden Fall wurde der Gutachtentext mit Schreibmaschine geschrieben, alle anderen Angaben erfolgten handschriftlich mit Füllfederhalter, aber ohne Hinweise auf die Person der/des Schreibenden. Das Gutachten für den hier betrachteten Fall lautete in voller Länge:

„Er ist vor einem knappen Jahr kurz vor der Reifeprüfung aus einem gewissen Trotz von der Schule abgegangen, weil er sich ungerecht behandelt glaubte; er hat seine Torheit eingesehen. Das zweite Jahr in der zwölften Klasse ist seiner Charakterentwicklung gut bekommen. Die engherzigen, zur Frömmerei neigenden Eltern haben ihm keine gute Kindheit beschert, daher fehlt ihm das Jugendliche. Der Übertritt zur griechisch-orthodoxen Kirche ist wohl ein Ausweg, den er sich aus der bedrückenden Atmosphäre des Hauses gesucht hat. Für die exakten Wissenschaften fehlt ihm die nötige Begabung, in den geisteswissenschaftlichen Fächern ist er tüchtig; für die Kunst hat er Interesse und Verständnis; er ist ein ernster reifer Mensch, treuherzig und gutwillig, mit Sinn für Ironie und Satire. Er will Priester werden.“⁴³

⁴³ Gutachten zur Zulassung eines Schülers, Abiturakte 1949 einer Berliner Schule.

Vertrag für alle Klassen
(Reifeprüfung Nr. 9)

Reifeprüfung Eltern 194
Gymnasium
Standort: Berlin

Einzelblatt Nr. 14

Mitteilung über den... (Oberprimarstufe)

(steht in der Klassenkonferenz vom 11. April 1949 KRF. § 9, b)

Gutachten:

... ist vor einem knappen Jahr kurz vor der Reifeprüfung aus einem gewissen Trotz von der Schule abgegangen, weil er sich ungerecht behandelt glaubte; er hat seine Torheit eingesehen. Das zweite Jahr in der zwölften Klasse ist seiner Charakterentwicklung gut bekommen. Wie anherzigen, nur Frömmel neigenden Eltern haben ihm keine gute Kindheit besichert, daher fehlt ihm das Jugendlich. Der Übertritt zur griechisch-orthodoxen Kirche ist wohl der Ausweg, den er sich aus der bedrückenden Atmosphäre des Hauses gesucht hat. Für die exakten Wissenschaften fehlt ihm die nötige Begehung, in den geisteswissenschaftlichen Fächern ist er tüchtig; für die Kunst hat er Interesse und Verständnis; er ist ein erster reifer Mensch, treuherrlich und gutwillig, mit Sinn für Ironie und Satire.

Er will Irasser werden.

Mitteilung über die einzelnen Fächer:

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	
Deutsch	2	2	2	3	3	3	3	4	3	3	3	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2

Bedingung für die Abitur: Sachkenntnis. Befähigung der Prüfung: vorhanden.

Abb. 2: Ausgefülltes Formular mit dem Gutachten zur Zulassung zur Reifeprüfung 1949.

Im Verhältnis zu den Vorgaben der Reifeprüfungsordnung fällt dieses Gutachten regelrecht mager aus. Gleichwohl liegt sein Umfang ganz im Durchschnitt zu anderen Gutachten im Laufe des 20. Jahrhunderts, die sich ebenfalls im Schularchiv erhalten haben. Auf der inhaltlichen Ebene mutet das Gutachten wie eine Ergänzung und ein Korrektiv zum geschilderten Bildungsgang an – es wirkt wohlwollend und relativierend. Es ist naheliegend, dass das Gutachten, datiert auf den 11. April 1949, mit Vorlage des Lebenslaufes vom 2. April 1949 formuliert wurde und die Lehrerkonferenz, die das Gutachten verabschiedete, zeitlich nach der Anmeldung stattgefunden hat. Mit dem Bildungsgang wird auf der inhaltlichen Ebene eine Narration der Reifung eingeleitet. Auch die Zulassungsgutachten beziehen sich auf eine gereifte Persönlichkeit und heben damit nicht nur Kenntnisse sondern explizit individuelle geistige, soziale und körperliche Eigenheiten der Abiturient*innen hervor. In den Verordnungen wird unter ‚Reife‘ generell die allgemeine Hochschulreife gefasst. Bezogen wird der Begriff auf die Reife der Persönlichkeit des Prüflings. Reife wird, wie die Prüfungsakte zeigt, gemein-

sam von Schüler*in und Lehrer*in sowie den Angehörigen der Prüfungskommission im Aktenvorgang der Prüfung konstruiert. Die Abiturient*innen sollen sich im Rahmen der Prüfungsabläufe als gereift zeigen, um von den Lehrpersonen als gereift ausgewiesen zu werden, wobei das Gereift-Sein als Ergebnis eines schulischen Bildungsprozesses gefasst wird. In der Abiturakte werden die Daten zu den Abiturient*innen wie in Bewerbungsschreiben in einer bestimmten Weise aufbereitet.⁴⁴ Fakten, Deutungen und Darstellungsmittel sind, wie die moderne Autobiografietheorie aufzeigt, dabei untrennbar ineinander verwoben.⁴⁵ Foucault spricht in diesem Kontext von den „Codes der Disziplinarindividualität“⁴⁶: „In den Unterrichtsanstalten hatte man die Geeignetheit eines jeden zu bestimmen, sein Niveau und seine Fertigkeiten festzustellen sowie ihre mögliche Nutzbarmachung anzugeben.“ Die Abiturakte genügt diesem staatlichen Allokationsbedürfnis, indem mehrfach auf den angestrebten Beruf der Abiturient*innen eingegangen wird: nicht nur der von den Geprüften formulierte Bildungsgang wurde daraufhin angelegt, sondern auch die zur Wahl stehenden mündlichen Prüfungsfächer sollten sich daran orientieren, auch in den Personenlisten und auf dem Zeugnis wurde dieses Berufsziel stets vermerkt.

2.3 Der Deutschaufsatz

Die Schüler*innen waren zu den eigentlichen Abiturprüfungen zugelassen, wenn ihr eigenhändiges Anmeldungsschreiben mit Bildungsgang, mit Vornoten und Gutachten durch die Prüfungskommission bestätigt wurde. Die Aufgaben zu den schriftlichen Abiturprüfungen sollten den Abiturient*innen Ge-

⁴⁴ Stelmaszyk unternimmt den „riskanten Versuch“, mit Methoden der objektiven Hermeneutik und der grounded theory „über einen Zeitraum von 20 Jahren Aussagen über Abiturienten einer Schule zu mache[n]“ (Stelmaszyk 2002, S. 173). Dabei arbeitet er Schülertypologien hinsichtlich des „Schülerstatus, so wie er in den Bildungsgängen entworfen wurde und rekonstruiert werden kann“ (ebd., S. 174), heraus: „Der klassische Abiturient“, „Der aufsteigende Spätberufene“, „Der bescheidene Außenseiter“, „Der selbstbestimmte Bildungskarrierist“ und „Unbeschriebene Blätter“. Der Bildungsgang von 1949 ließe sich wohl in den Typus des ‚aufsteigenden Spätberufenen‘ einordnen – auch dieser Schüler wollte Theologie studieren. Dies könnte ein Indiz dafür sein, dass die Bildungsgänge allgemeineren Normerwartungen an Abiturienten und Abiturientinnen entsprechen und dies zeitlich auch relativ konstant. Stelmaszyk muss es für seine Studie offen lassen, inwiefern auf Basis der Bildungsgänge, Zulassungsgutachten und Beurteilungen der Deutschaufsätze auf die Schulkultur einer Einzelschule als Handlungseinheit geschlossen werden kann (vgl. ebd., 182f). Eine vergleichende Analyse mit Bildungsgängen von Abiturienten anderer Gymnasien sowie ein breiterer Zeitschnitt könnten hier lohnen, um dann möglicherweise Entwürfe gymnasialer Kollektivbiografien bzw. schulische Normerwartungen an ebensolche zu ermitteln.

⁴⁵ Vgl. Walter-Jochum 2016.

⁴⁶ Foucault 1976, S. 244.

legenheit geben, den Grad ihrer ‚geistige Reife‘ zu demonstrieren: „Die Aufgaben sollen die geistige Reife des Prüflings ermitteln, nicht Einzelkenntnisse feststellen. Sie müssen den im Anstaltslehrplan festgelegten Zielforderungen entsprechen, aber so gestaltet sein, daß die Prüflinge bei ihrer Lösung ihre Befähigung zu wissenschaftlicher Arbeit nachweisen können. Keine Aufgabe darf daher bereits gelösten Aufgaben so nahe stehen oder im Unterricht so weit vorbereitet sein, daß ihre Bearbeitung aufhört, eine selbstständige Leistung zu sein.“⁴⁷ Insbesondere der Deutschprüfung oblag es, diese Reife prüfbar zu machen.⁴⁸ Für die Deutschprüfung wurde festgelegt, dass dem Prüfling vier verschiedene Aufgaben aus unterschiedlichen Gebieten gestellt werden sollen. Die Themenvorschläge wurden durch die Fachlehrer*innen eingereicht, vom Schulleiter mit ‚einverstanden‘ und vom Beauftragten des Schulamts mit ‚genehmigt‘ gezeichnet. Nur in seltenen Fällen gab es Änderungen durch den Beauftragten des Schulamtes. Hatte sich der Prüfling eine Aufgabe ausgesucht, so sollte er laut Prüfungsordnung folgende Anforderungen erfüllen:

„Die Prüflinge sollen einen nicht zu schwierigen Gedankengang in klarer, anschaulicher und stilistisch einwandfreier Weise darstellen können. Die Aufgaben müssen deshalb in den Gesichtskreis der Prüflinge fallen; sie müssen mehr von ihnen verlangen als die bloße Wiedergabe geläufiger Zusammenhänge; sie müssen aber auch die Gefahr eines ziellosen Umherschweifens ausschließen. Auf keinen Fall darf zu ihrer Bearbeitung eine größere Erfahrung und ein reiferes Urteil erforderlich sein, als man bei dem Alter der Prüflinge voraussetzen kann.“⁴⁹

Die Aufgabenstellungen sollten die Abiturient*innen zur Demonstration eines „Gedankenganges“ in bestimmter Weise bewegen. Die Vorschriften zur Themenstellung verweisen dabei grundsätzlich auf das ‚eigene‘ Urteilen und Denken, das die Schüler*innen mit ihrem Aufsatz zeigen sollten. Es ist bemerkenswert, dass auf der Anordnungsebene die Gemäßheit der Aufgabenstellung angemahnt wurde und es ist zu fragen, inwiefern hier versucht wurde, das Risiko eines Misserfolgs zu mindern. Im Fall von 1949 wurden an der Schule folgende Aufgaben gestellt:

⁴⁷ RPO 1926, §13.

⁴⁸ Vgl. Reh/Kämper-van den Boogart/Scholz 2017. Vergleicht man nun die Verordnung der RPO 1926 mit den späteren Verordnungen ORP 1959 und ORP 1970, so werden unterschiedliche Zweckbestimmungen der Reifeprüfung deutlich: Sprechen die Verordnungen von 1926 und 1959 noch von einem „organischen Abschluß“ des schulischen Bildungsganges und der damit für ein Hochschulstudium notwendigen „geistigen Reife“, so wird dies 1970 schlicht auf die Erreichung des „Ziel des Gymnasiums“ reduziert. Siehe zum pädagogischen Konzept der Reife: Wolter 1987, bes. S. 205-243.

⁴⁹ RPO 1926, §13.

„Themenstellung für die Abiturklasse 1949

- 1) Wie müssen wir uns den Ausgang von Goethes „Torquato Tasso“ vorstellen?
- 2) Die Verschmelzung naturalistischer und symbolischer Stilelemente in Hauptmanns Schauspiel „Hanneles Himmelfahrt“.
- 3) „Wer vieles bringt, wird manchem etwas bringen“ (Faust Vorspiel auf dem Theater).
- 4) Woraus erklärt sich das schnelle Wachstum der deutschen Großstädte im 19. Jahrhundert?⁵⁰

Auf der inhaltlichen Umsetzungsebene – für die Bearbeitung waren 5 ½ Stunden vorgesehen – geschah im hier als Beispiel genutzten Fall Überraschendes: Das Goethezitat des dritten Themas wurde von einem Bezug auf das öffentliche Theater hin zur persönlichen Bildungsbiografie gewendet, wie die vorangestellte Gliederung des Schüleraufsatzes verdeutlicht:

„„Wer vieles bringt, wird manchem etwas bringen“ (Faust, Vorspiel auf dem Theater.) – Ein Rückblick auf meine Schulzeit.

Gliederung:

A. Ich habe in meiner Schulzeit viele Lehrer kennengelernt.

B. Am wertvollsten war der Unterricht, in dem der Lehrer eine Fülle des Wissens dem Schüler nahebrachte. Denn

1. Wer viel bringt, läßt dadurch die einzelnen Wissensgebiete in ihrem besonderen Wert erscheinen.
2. Er erleichtert dem Schüler das Lernen und
3. Das Leben in der Schulgemeinschaft überhaupt.
4. Er treibt durch sein Vorbild die Schüler zu Arbeit an.

C. „Rückblick auf meine Schulzeit.“⁵¹

⁵⁰ Aufgaben zur schriftlichen Abiturprüfung in Deutsch, Abiturakte 1949 einer Berliner Schule.

⁵¹ Deutschprüfungsaufsatz, Abiturakte 1949 einer Berliner Schule.

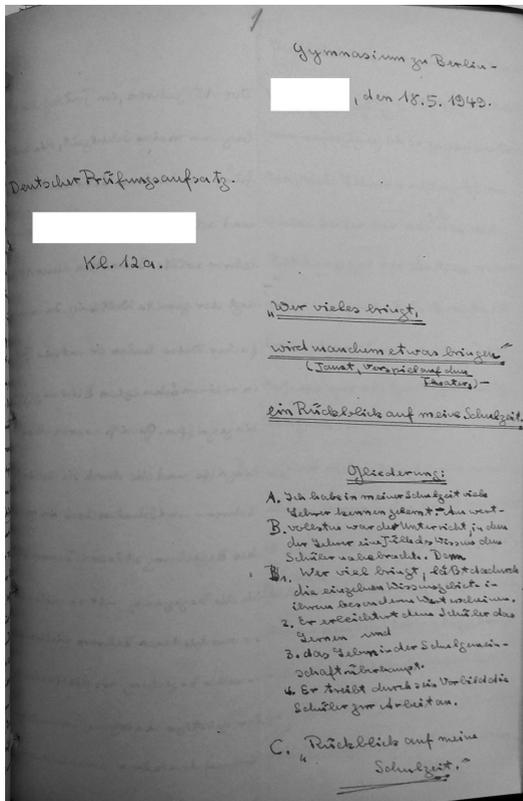


Abb. 3: Erste Seite des Deutschprüfungsaufsatzes zur Reifeprüfung 1949.

Für gewöhnlich untersuchen Studien zu schulischen Aufsätzen die Textinhalte, die sie dazu unter verschiedenen zeithistorischen und didaktischen Gesichtspunkten einordnen. Hier zeigt sich zunächst einmal, dass die Auswertung von Aufgabenstellungen in die Irre führen kann, wenn man außer Acht lässt, welche Themen die Schüler*innen auswählten, wie sie ihre Spielräume in der Beantwortung nutzten und wie dies von den Lehrer*innen honoriert oder sanktioniert wurde.⁵² Der Schüler verfasste einen siebzehneitigen Deutschauufsatz, der im Folgenden nicht auf inhaltlicher Ebene analysiert, sondern eher formal als ein Schriftstück, im Sinne eines Artefakts, betrachtet werden soll, um die Praktiken seines Entstehungsprozesses in den Blick nehmen zu können.

⁵² Vgl. z.B. Sauer (2012); Bölling (2010); Schmitz (1999); Conrad (1986); Mohler (1978).

Das Aufsatzpapier war eigens anlässlich der Prüfung ausgegeben worden. Alle Prüfungsarbeiten nutzten denselben Beschreibstoff, der so zum Träger dieser spezifischen schulischen Praxis wurde. Daneben standen den Prüflingen in der Regel Konzeptpapiere zur Verfügung, die mit abgegeben werden mussten (RPO 1926, §15), die aber in diesem Fall nicht in der Akte erhalten geblieben sind. Bei anderen Prüfungsarbeiten nahmen die Korrigierenden mitunter auf die Entwürfe in den Konzeptpapieren Bezug, wenn etwa die Reinschrift (i.d.R. eine Abschrift des Entwurfs) nicht in vorgegebener Zeit abgeschlossen wurde oder bei besonderen Fehlern. Zumeist handelte es sich bei den ‚Schmierblättern‘ um einzelne Blätter von geringerer Größe und minderer Papierqualität.⁵³

Die einzelnen Seiten der Reinschriftbögen wurden für die Prüfungsarbeiten ebenfalls (wie der Lebenslauf) vertikal geknickt, so dass sich je zwei Spalten abzeichnen. Die Schüler*innen schrieben nur in die rechte Spalte, auf Vorder- und Rückseite mit blauer Tinte. Als Schreibmittel wurde wie schon in Anschreiben und Bildungsgang ein Tintenfüllfederhalter genutzt,⁵⁴ was sich an der gleichmäßigen Linienführung im Schriftbild erkennen lässt. Der vorliegende Aufsatz weist sehr regelmäßige Zeilenabstände – wieder wurde vermutlich ein liniertes Unterlegpapier verwendet – und ein insgesamt ebennmäßiges Schriftbild auf. Anders als im Bildungsgang finden sich hier aber auch Streichungen, Überschreibungen und Einfügungen durch den Schüler. Dem Textbild ist ein Schreibprozess anzumerken, sein Entstehen bildet sich ab: Der Schreibende überarbeitete seinen Aufsatz während des Schreibens, er strich, überschrieb und ergänzte Worte und Wortgruppen. Im Vergleich zum Bildungsgang im Zulassungsgesuch wirkt das Schriftbild fahriger – die Schreibsituation ist eine andere, der Schreibende sitzt nicht in Ruhe zu Hause, sondern in einer mehrstündigen Prüfung unter Aufsicht und mit Zeitdruck. Gleichwohl wirkt auch das Schriftbild der Reinschrift standardisiert – was an ‚Schönschrift‘ oder Kanzleischrift denken lässt. Dieses Schönschreiben dient oberflächlich betrachtet der Lesbarkeit des Textes, doch darüber zeigt der Schreibende, dass er die schulische Norm-Handschrift beherrscht.⁵⁵ Wenn die Konzeptpapiere beiliegen, wurde nicht selten mit anderen Stiften – Bleistiften, Kugelschreibern – geschrieben; die Stiftwahl basierte dann stärker auf persönlichen Präferenzen der Schreibenden. Auch die Handschriften waren in den Konzeptschriften weitaus individueller und charakteristischer.

⁵³ Ein Vergleichsbestand von Abituraufsätzen mit erhaltenen Konzeptpapieren findet sich im GHO-Bestand des Archives der Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung Berlin.

⁵⁴ Vgl. zum Füllfederhalter auch Oelkers 2012 und Wilde 2016.

⁵⁵ Vgl. Lindauer/Manz 2016.

Dass die einzelnen Prüfungsarbeiten einer formalen Ordnung folgen,⁵⁶ macht deutlich, dass auch diese Schriftartefakte zum Lesen bestimmt waren – obgleich sich der Leserkreis in der Regel auf die Fachlehrer*innen und die Mitglieder der Prüfungskommission beschränkte. Insbesondere die Gestaltung der Schülertexte zielte zwar darauf, die Lesbarkeit zu erleichtern (saubere Handschrift, Zeilenabstand, Seitenrand), aber der Satzspiegel (Schüler-/Lehrerspalt) entsprach vor allem der Prüfungssituation, indem er ein zeitlich und hierarchisch abgestuftes Schreiben von Prüfling und Prüfendem auf der Papierseite koordinierte. Die hohe Konformität im Erscheinungsbild der Lebensläufe wie auch der Abiturprüfungsaufsätze lässt auf die Verbindlichkeit der Schreibkonventionen schließen. Fragt man hier nach Routinen, so ist einerseits auf die Verwaltungsgeschichte zu verweisen: Die halbbrüchige Schreibweise kennzeichnet ein Dokument als Bericht oder Eingabe „von unten nach oben“.⁵⁷ Laut Bericht der Prüfungskommission hatte der Bevollmächtigte der Schulaufsicht bereits im Vorfeld dazu gemahnt, die Schüler*innen schon während der Klassenarbeiten mit diesem Prozedere vertraut zu machen.

Die vergleichsweise große Homogenität der Reinschriften verweist im Kontext der Prüfungssituation auf eine Anpassungsleistung. Mit Foucault ist das Phänomen der Reinschrift als ein Code zu verstehen, den es für die erfolgreiche Bewältigung der Prüfung anzuwenden galt (siehe oben). Das Beschreiben nur einer Textspalte, „die halbbrüchige Schreibweise“⁵⁸, war im Kanzleiwesen gängige Praxis. Schon vor dem 19. Jahrhundert wurden die Entwurfsfassungen von Akten auf diese Weise gestaltet, um sie als solche zu kennzeichnen und um Raum für Anmerkungen und Kommentare mehrerer Hände – meist höherer Ränge im Kollegialsystem – zu lassen. Die Kommentierenden bedienten sich jeweils unterschiedlich farbiger Tinten und Namenskürzel, so dass die Handschriften im Aktenvorgang auch im Nachhinein zuordenbar

⁵⁶ Steffen Siegel nennt in seiner Studie „Tabula“ derartige im „Dienste einer leichteren Fasslichkeit der Gegenstände“ auf „Klarheit, Kürze und Übersichtlichkeit“ (Siegel 2009, S. 97) angelegte Textordnungen ‚pädagogisch‘. Am Beispiel der Textgestaltung von Comenius’ ‚Orbis sensualium pictus‘ betont Siegel, dass die „formale Einrichtung“ eine solche „funktionale Ausrichtung“ (ebd., S. 101) überhaupt erst ermögliche. Das formale Muster der Textgestaltung diene der pädagogischen Funktion, da das schriftlich Festgehaltene rezipierbarer gemacht werde. Das Formular des Prüfungsbogens dient demnach als Orientierung für die Schreibenden und als geordnete Struktur für die nachträgliche Erfassung des Prüfungsdokuments – dann wenn es zu einem Nachweis des regelgerechten Prüfungsablaufes geworden ist.

⁵⁷ Das Einfordern eines solchen Randes geschieht nicht selten mit der noch heute gebräuchlichen Sentenz „Schülerhand schreibt Außenrand“. In den Arbeiten der anderen schriftlichen Prüfungen wurde den Lehrer*innen in der Regel sehr viel weniger Rand gelassen.

⁵⁸ Vgl. Schmid 1994, S. 70.

blieben. Im Kanzleiwesen wurden in einzelnen staatlichen Behörden sogar Entwurfsvordrucke verwendet, so dass für Anmerkungen und Zusatzangaben ein fester Platz einkalkuliert war.⁵⁹ Diese Art der Seiteneinteilung referenzierte also auf Praktiken des Verwaltungswesens und scheint in gewisser Weise auf den Staatsdienst vorzubereiten. Grundsätzlich aber ist das Randlassen eine Praktik, die das nachfolgende Schreiben auf derselben Seite von einer anderen Hand von Vornherein vorsieht.

Der Schüler bewegte sich schreibend in den Vorgaben von Material und Layout, wenngleich er im Schreibprozess die engen Grenzen einer Reinschrift überschritt bzw. tatsächlich überschrieb. Dieser Eigensinn kommt auch in der Auslegung der Aufgabe zum Tragen – er gestaltete ein literarisch angelegtes Thema zu einer autobiografisch gefärbten Reflexion über das Lehrer-Schüler-Verhältnis.

2.4 Ein Beurteilungsgutachten

Die performative Abfolge in der Prüfungssituation ist in wesentlichen Zügen aus den paratextuellen Bezügen erschließbar: Der Prüfling notierte eine ihm gestellte Aufgabe auf seinem Prüfungsbogen und verfasste dazu einen Text, den er zunächst auf Konzeptpapier an und dann in Reinschrift auf dem Prüfungsbogen niederlegte. Der Prüfende reagierte auf die Lösungsvariante des Prüflings und griff mit Durch-, Anstreichungen und Notaten korrigierend in den Schülertext ein und machte in der Randspalte Anmerkungen zum Schülertext. Anschließend wurde ein Gesamturteil formuliert, das ggf. durch eine*n zweite*n Gutachter*in geprüft und korrigiert oder bestätigt wurde. Der Text der Lehrperson unterscheidet sich in mehrerlei Hinsicht von dem des Schülers: Zunächst natürlich in der Textform: Während der Schüler einen Aufsatz mit Titel, Gliederung und einem durch Abschnitte unterteilten Fließtext niederschrieb, beschränkte sich der Lehrer auf vereinzelte, kurze Randbemerkungen (Stichworte oder bloße Korrekturzeichen), Anstreichungen im Text sowie das abschließende Urteil, das in diesem Fall jedoch nur zehn über die gesamte Seitenbreite geführte Zeilen umfasst. Begibt man sich in schriftkundliche Gefilde, fällt eine weitere Differenz auf: Die Lehrperson schrieb in einer Kurrentschrift – eine Frakturschrift, die auch als ‚deutsche‘ Schrift bekannt war. Der Prüfling nutzte vor allem die so genannte ‚Normalschrift‘ – eine Antiquaschrift, die 1941 unter den Nationalsozialisten angeordnet wurde.⁶⁰ Nach 1945 war die Abschaffung der so genannten „Deutschen Schrift“

⁵⁹ Vgl. ebd.

⁶⁰ Vgl. Reimers 2016; Beck in Beck/Henning, S. 204f. Die Frage, inwiefern die Schreibenden auch Buchstabenvarianten der ab 1915 in Preußen eingeführten Sütterlinschrift nutzten, die nicht nur eine Kurrentform, sondern auch eine lateinische Form hatte, müsste ein sachkun-

nicht mehr zu revidieren. Die Schreib-Spuren dieser beiden Akteure verweisen demnach auf unterschiedliche Sozialisationskontexte. Ob dies grundsätzlich auch auf strengere Vorgaben zur Verwendung einer bestimmten Schreibschrift für Schüler*innen schließen lässt, muss hier offen bleiben, aber beobachtbar ist doch, dass die Lehrer weniger um die Lesbarkeit ihrer Anmerkungen und Beurteilungsgutachten bemüht waren – die Lehrerschriften sind mitunter nur schwer zu entziffern. Eigentlich aber sollten nicht nur die Schüler*innen, sondern auch die Lehrer*innen ‚sauber‘ schreiben. Diese sowohl von den Prüflingen wie auch von den Prüfenden eingeforderte Anstrengung verweist auf die Herausgehobenheit der Prüfungssituation, der mit Ernsthaftigkeit und Sorgfalt begegnet werden sollte. Man kann hier von einer Symbolik der Schreibhandlungen sprechen, deren Bedeutung über den tatsächlichen Vollzug und den niedergeschriebenen Inhalt hinausreichte, wodurch dem Prüfungsprozedere eine gewisse Feierlichkeit verliehen wurde.

Überdies unterscheiden sich die Spuren der beiden Schreibenden vor allem farblich: Der Geprüfte verwendete blaue, der Prüfende rote Tinte. Die Machtposition der Korrigierenden ist in den Abituraufsätzen im Rot der Tinte kodiert. Die Lehrer*innen schrieben häufig mit Füllfederhalter, aber auch mit Kugelschreiber oft leuchtend rot. Falls eine Zweitkorrektur erfolgte, wurde systematisch eine andere Farbe und teilweise sogar ein anderer Stift-Typ (Buntstift) verwendet. Hinsichtlich der roten Korrektur ist geradezu von einem Kulturmuster zu sprechen, das sich spätestens seit dem 19. Jahrhundert immer wieder aufs Neue durch die Schulzeiten verankert und nachwirkt – wie etwa die automatisch auf Rot gestellte Schriftfarbe im Korrekturmodus gängiger Schreibsoftware zeigt. Dass dabei die Konnotation der roten Anmerkung als Zeichen der Kritik durch einen überlegenen Prüfenden wirksam bleibt, hat sich etabliert. Zur Art und Weise der Beurteilung führte die geltende Prüfungsordnung aus:

„Jede Arbeit wird zunächst vom Fachlehrer durchgesehen und beurteilt. Die Fehler werden am Rande, nicht durch Änderungen im Text, berichtigt und nach Art und Schwere bezeichnet. Über die Arbeit als Ganzes ist ein Gutachten zu erstatten, das die Vorzüge und Schwächen der Leistung wertet und in eines der vier Urteile ausläuft: „Sehr gut“, „Gut“, „Genügend“, „Nicht genügend“. Hinzuzufügen ist eine Bemerkung über das Verhältnis der vorliegenden Arbeit zu den Klassenleistungen (vgl. RPO 1926, § 10); doch darf das Urteil über die Prüfungsarbeit durch das Vorzeugnis nicht beeinflusst werden. Auch die Niederschrift der fremdsprachlichen Texte ist nicht zu werten.“⁶¹

diger und detaillierterer Schriftenabgleich beantworten.

⁶¹ RPO 1926, §16.

Nach diesen Anordnungen sollten die korrigierenden Fachlehrer*innen nicht in den Schüler*innen Text hineinschreiben, sondern am Rand ihre Korrekturzeichen und Anmerkungen verzeichnen. Häufig und nicht nur im Fall des vorliegenden Deutschprüfungsaufsatzes nahm der Korrekturrand, der dem Lehrer zur Verfügung stand, die vertikale Hälfte der Seite ein. Die Korrekturen der Lehrer*innen wurden demgemäß überwiegend in die linke Spalte links neben den Schülertext eingetragen, das abschließende Gutachten mit der Note wurde über beide Spalten hinweg unter den Schluss der Prüfungsarbeit gesetzt. Wenn die Prüfenden also ganze Passagen im Schülertext unter- oder durchstrichen, war dies ein deutlicher Eingriff. Die in diesem Fall korrigierende Lehrperson kennzeichnet in erster Linie Rechtschreibfehler. Sonst finden sich nur vereinzelt Randbemerkungen, die sachliche Fehler verbessern oder die vermeintlichen Übertreibungen des Schülertextes abzuschwächen suchen: schrieb der Schüler „tiefe Gelehrsamkeit“, setzte die Lehrperson „zu hoch gegriffen!“ daneben, formulierte der Schüler „Fast stets“, wurde mit „Meistens“ korrigiert. Dass sich der Schüler bei seiner Altersangabe zweimal rechnerisch vertan hat, wurde registriert und mit der Bemerkung „[Initiale] ist ein schlechter Rechner!“ kommentiert – was das im Zulassungsgutachten festgehaltene Urteil bestätigt: „Für die exakten Wissenschaften fehlt ihm die nötige Begabung“. Nur einmal, relativ gegen Ende des Aufsatzes wurde „Schrift!“ neben eine nachträgliche Einfügung des Schülers geschrieben – dies stand jedoch in keinem Verhältnis zur Häufigkeit solcher Formverstöße.⁶² Dem Prüfling wurden von Seiten der Lehrperson auf der inhaltlichen Ebene Gestaltungsmöglichkeiten zugestanden, wobei die formalen Verstöße zwar registriert, aber doch nicht weitreichend sanktioniert wurden. Prinzipiell war für Schüler- und Lehrertext gleichgewichtig Seitenraum vorgesehen. Damit betonte der Gesetzgeber die Geltung des Schüler*innentextes und fordert zugleich ein Gesamturteil ein, das das Verhältnis zu den bisherigen ‚Klassenleistungen‘ bestimmen sollte. Das Verbot „doch darf das Urteil über die Prüfungsarbeit durch das Vorzeugnis nicht beeinflusst werden“ mutet etwas paradox an, denn: die Lehrer*innen beschäftigten sich im Rahmen des Prüfungsprozedere ausführlich mit den Vorleistungen der einzelnen Schüler*innen, sollten aber die Prüfungsarbeit dann möglichst unvoreingenommen bewerten. Im vorliegenden Fall notierte die Lehrperson folgendes Beurteilungsgutachten:

„[Nachname des Schülers] faßt nicht in erster Linie die Schule mit ihren verschiedenen Fächern, ihrem reichen Bildungsgut, ihren vielseitigen Anregungen ins Auge; er berichtet nicht, was er sich von dem „Vielen“ besonders angeeignet hat; sondern versucht, das Thema an der Person und der Art eines guten Lehrers zu entwi-

⁶² Siehe zur Praxis des Korrigierens von Aufsätzen: Ivo 1982, bes. S. 66-86.

ckeln, der sich Mühe gibt und es versteht, seinen Schülern möglichst viel auf den Lebensweg mitzugeben. [Nachname des Schülers] zeigt dabei eine schöne Einsicht in die Schwierigkeit des Lehramts, tiefe Dankbarkeit für empfangenes Geistesgut, erfreuliche menschliche Reife. Der Stil ist sicher, die äußere Form aber läßt viel zu wünschen übrig.“⁶³

Die Lehrperson fühlt sich in ihrer Professionalität verstanden und nimmt die Dankbarkeit des Schülers wertschätzend zur Kenntnis – dieses Gutachten wirkt damit erstaunlich persönlich und auf das direkte Interaktionsverhältnis bezogen. Die Lehrperson fühlt sich gemeint und zugleich in der Erziehungsarbeit bestätigt, im Zulassungsgutachten hieß es:

„Er ist vor einem knappen Jahr kurz vor der Reifeprüfung aus einem gewissen Trotz von der Schule abgegangen, weil er sich ungerecht behandelt glaubte; er hat seine Torheit eingesehen. Das zweite Jahr in der zwölften Klasse ist seiner Charakterentwicklung gut bekommen.“⁶⁴

Wie auch das frühere Gutachten, das dem Schüler bescheinigt, „er ist ein ernster reifer Mensch, treuherzig und gutwillig, mit Sinn für Ironie und Satire“ lobt das abschließende Urteil seine „erfreuliche menschliche Reife“. Aufgrund von Ähnlichkeiten im Duktus und in der Handschrift (zumindest im Namenseintrag auf dem Zulassungsformular), ist anzunehmen, dass beide Gutachten von derselben Person geschrieben wurden. Da die Lehrperson die Aussagen des Schülers offenbar ernst nahm, ist die besondere gestalterische Wende in der Auffassung des Themas nicht schlicht als Ironie oder Satire zu begreifen, aber doch als kreativ und eigensinnig. Dass der Schüler dabei die Normerwartung an die ‚äußere Form‘ nicht durchweg erfüllte, scheint für das abschließende Prädikat „gut, wie die Klassenleistungen“ kaum ins Gewicht zu fallen.

⁶³ Beurteilung des Prüfenden unter dem Deutschprüfungsaufsatz, Abiturakte 1949 einer Berliner Schule.

⁶⁴ Gutachten zur Zulassung eines Schülers, Abiturakte 1949 einer Berliner Schule.

de. In diesem Kontext weist Stelmaszyk auf eine Ähnlichkeit der Beurteilungen der Deutschaufsätze und der Zulassungsgutachten hin.⁶⁷ Mit dem Deutschaufsatz sollte die Prüfung der Reife erfolgen und zwar nicht nur der bloßen Hochschulreife, sondern der persönlichen Reife, wie sie in der Zeit der Weimarer Republik als ‚geistige Reife‘ gefasst worden war, deren Grad neben der körperlichen und wissenschaftlichen Reife eingeschätzt wurde. Für die Beurteilung der Gesamtreife und der Persönlichkeit des Prüflings war dessen Lage zu berücksichtigen: „Das Gesamturteil darf aber nicht errechnet, sondern muß in freier Würdigung der verschiedenen Gesichtspunkte, je nach der besonderen Lage des Falles, gefunden werden.“⁶⁸ Als ‚Gesichtspunkte‘ sollten Vorzeugnis, die Ergebnisse der mündlichen und schriftlichen Prüfungen sowie ggf. eine Jahresarbeit zugrunde gelegt werden und auch das dazugehörige Vorzeugnis sollte „nicht errechnet“⁶⁹ werden.⁷⁰ Überdies setzte die Bescheinigung der Reife eine Bestätigung mit Mehrheitsurteil der Prüfungskommission voraus.⁷¹ Damit wurde im Ablauf der Prüfung und in der Urteilsfindung einerseits der Entscheidungsspielraum der einzelnen Lehrperson beschränkt, aber andererseits ein kollektiver Ermessensspielraum eröffnet.

Im hier vorliegenden Aufsatz finden sich an einer Stelle Bleistifteintragen von einer anderen Hand, die einen übersehenen Rechtschreibfehler kennzeichnen, was darauf schließen lässt, dass die Prüfungsarbeit samt Lehrerkorrekturen von einer weiteren Person durchgesehen wurde. Außerdem legten die Prüfenden Listen mit den Namen der Geprüften und der erfolgten Benotung an. Bemerkenswerterweise ordneten und nummerierten sie dazu mitunter die Arbeiten eines Klassensatzes fortlaufend (ohne die Konzeptpapiere einzubeziehen) mit rotem Stift und vermerkten in der Tabelle auch die Seitenzahlen. Die Prüfenden stellten so ein Textkorpus her, das ihre Abiturien-tenklasse und die Prüfung gewissermaßen als ein Ganzes verkörpert.

Neben dem Deutschaufsatz sind für den Schüler von 1949 die Arbeiten in Latein, Griechisch und Mathematik in der Akte überliefert. Für die mündlichen Prüfungen wurde eine andere Dokumentationsform gewählt. In das dafür

⁶⁷ Vgl. Stelmaszyk 2002, S. 15, 83, 153.

⁶⁸ RPO 1926, § 22.

⁶⁹ Ebd., § 10.

⁷⁰ In der ORP 1959 wurde überdies ein Paragraph zur sittlichen Reife aufgenommen, der es den Lehr*innen anheimstellte auch die moralische Integrität ihrer Schüler und Schülerinnen zu begutachten – und zwar nicht nur im schulischen Raum. Damit wurde das Abiturzeugnis gewissermaßen zu einem Führungszeugnis. In der ORP 1970 war dieser Paragraph nicht mehr enthalten, vielmehr wurden nun die Vornoten stärker gewichtet. Durch die Verordnung von 1959 wurde dieses Gutachten stärker funktionalisiert, aber immer noch ging es um ein „Bild der Persönlichkeit des Schülers“. In den Bestimmungen von 1970 war „Das Gutachten der Klassenkonferenz“ dann gänzlich entfallen.

⁷¹ Vgl. RPO 1926, § 22.

vorgesehene Formular wurden von einem Berichtersteller die vom Schüler vorgetragenen Themen für die mündliche Prüfung bei Fachlehrern in Deutsch und Griechisch stichwortartig aufgezeichnet. Zwischen den Themen finden sich in Klammern Kürzel, die wohl auf die Bewertung verweisen, aber kaum erschließbar sind. Eingetragen wurden auch Anfangs- und Endzeit der Prüfung sowie die erteilte Note. Alle erteilten Noten wurden in eine Tabelle für die gesamte Klasse eingetragen und mit einem Vermerk zum Bestehen bzw. Nichtbestehen versehen. Das Abitur des Schülers von 1949 wurde im Aktenprozess formal gestaltet und als eine Sammlung unterschiedlicher Identifizierungen des Prüflings aus Sicht der Schule dokumentiert. Ist das Abitur aus Sicht der einzelnen Schüler*innen in der Regel ein einmaliges Ereignis, so absolvieren Lehrer*innen in ihrer Laufbahn zumeist mehrere Abitureiereignisse. Das Lehrerkollegium bürgt daher für die Stabilität der Praktiken – etwa in der Verwendung spezifischer Schreibutensilien oder Korrekturzeichen. Die Ähnlichkeiten in den Formulierungen der Beurteilungen und Gutachten sind eine weitere Konsequenz dieser Kontinuität.

2.5 Verschriftlichungspraktiken der Prüfung

Die Ausführung des Abiturs ist an Verschriftlichungspraktiken gebunden: die formalisierte Erstellung von Listen, Berichten, Protokollen und Gutachten sowie die eigentlichen Prüfungsarbeiten, deren Korrektur und Beurteilung. Lehrer*innen und Schüler*innen befanden sich in einer durch die Prüfungssituation gerahmten Kommunikationssituation, die durch weitere aktiv eingreifende oder schlicht zur Kenntnis nehmende Akteure erweitert wurde. Die Akteure waren sich der Rahmung ihrer Kommunikationssituation bewusst und antizipierten Erwartungshaltungen auf verschiedenen Ebenen. Die Subjektivierungs- und Objektivierungspraktiken wurden somit in spezifischer Hinsicht vollzogen: Die Zulassungsgutachten wurden im Lehrerkollegium besprochen und auch die Beurteilungsgutachten wurden von allen Lehrer*innen der Lehrerkonferenz eingesehen und gegengezeichnet. Ab 1970 waren nur noch Erst- und Zweitgutachter*innen für die Prüfungsarbeiten zuständig. In den Unterlagen sind überdies Verwaltungsvorgänge zu Einspruchs- und Revisionsverfahren mit Abänderung der Bewertungen überliefert. Die Beurteilungsgutachten wurden in Ausnahmen mit Verweis auf die Zustimmung des verantwortlichen Fachlehrers oder der Fachlehrerin revidiert. Mit der Verschriftlichung erfolgte die Kommunikation mittelbar und über die Form der Akte wurden weitere intertextuelle Bezüge erzeugt. In diesem Sinne ist Foucaults Analyse der Prüfung als „Schriftmacht“⁷² zu folgen, mit der die

⁷² Foucault 1976, S. 244.

Entwicklung spezifischer „Aufzeichnungs- und Dokumentierungsmethoden“⁷³ einherging. Bemerkenswert ist auch die relative ‚Unsichtbarkeit‘ der Disziplinarmacht in der Abiturakte. Der kontrollierende Blick der Schulbehörde wird in der Regel nur durch vereinzelte Unterschriftskürzel etwa auf dem Bogen für die von den Fachlehrer*innen zur Genehmigung beim Schulamt eingereichten Aufgaben für die schriftlichen Prüfungen oder durch die Unterschrift des Schulumtanns unter den Schulzeugnissen sichtbar.

Mit der Analyse der Akte kommen vor allem die bürokratischen Praktiken der Prüfung in den Blick. Das Abitur generiert sich mit dieser Akte als ein Verwaltungsvorgang. Das Erstellen der einzelnen Schriftdokumente bestätigt die Geltung der staatlichen Prüfung überdies als justiziablen Akt. So betont etwa der Verweis des Beauftragten des Hauptschulamtes auf seine „Amtverschwiegenheit“⁷⁴ den Rechtscharakter der Prüfung. Neben einem Schulstempel als Beglaubigung einer staatlichen Institution waren die Handschriften gleichsam ‚Schriftakte‘, die eine Handlung – namentlich die Prüfung – im Schreiben vollzogen sowie ihre Gültigkeit und Verbindlichkeit bestätigten.⁷⁵ Gerade im Vertragsrecht ist die Handlung des Unterzeichnens an die Eigenhändigkeit und häufig an eine spezifische Materialität der Handlungen, der Schreibutensilien und Schrifträger gebunden.⁷⁶ Für den Schriftakt sind Produktion und Rezeption als Interaktionen zwischen menschlichem Akteur und materiellem, mobilem Artefakt konstitutiv.⁷⁷ Als „eigenhändige Unterschrift“ fungiert die Schrift quasi als Körperersatz. Sie ist „die Spur einer Körperbewegung; die Gültigkeit des vereinbarten Vertrages wird durch ein Körper-Substitut verbürgt, das als authentisch anerkannt wird.“⁷⁸ Im Akt der Niederschrift vollzog und entäußerte sich damit die Anerkennung einer spezifischen Prüfungssituation. Die gemeinsame Gestaltung der Akte unterstützte so die Legitimierung des Prüfungsverfahrens, indem es zu seiner Verrechtlichung beitrug.

Die Etablierung des preußischen Abiturverfahrens war eng mit der Entstehung des modernen Verwaltungsstaates verknüpft.⁷⁹ Im Rahmen eines staatlichen Berechtigungswesens vermochten durchstrukturierte Aktenvorgänge es, die Rechtmäßigkeit der Prüfung und des verliehenen Bildungspatents auch über eine längere Zeit und personenunabhängig zu verbürgen. Zuvor war der Schulabgang von der höheren Schule stärker auf die persönliche

⁷³ Ebd., S. 245.

⁷⁴ Akte zum Abitur 1951.

⁷⁵ Vgl. Frese/Keil 2015, S. 633.

⁷⁶ Vgl. ebd.

⁷⁷ Vgl. ebd., S. 634.

⁷⁸ Ebd., S. 636.

⁷⁹ Vgl. Wolter 1997, S. 27.

Zeugenschaft einer schulischen und städtischen Öffentlichkeit hin angelegt – mit dem Abitur wird dies gewissermaßen auf einen schriftlichen Beurkundungsakt verlagert. Zudem führte die gesetzlich geregelte Form der Prüfungssituation den seriellen Charakter der erzeugten Dokumente, die Abläufe der Prüfung werden damit synchronisierbarer und rationalisierbarer. Der damit einhergehende Anspruch der Vergleichbarkeit und die Möglichkeit überhaupt einen Maßstab anzulegen, betrifft die konkrete Gruppe der Prüflinge und die Prüfenden, aber auch die Prüfungsprozesse an anderen Schulen usw. Hiernach vollziehen sich individualisierende Prozesse: die Leistungen der Geprüften werden ‚gemessen‘ und in ein Ranking je nach erreichter Leistungen gesetzt. In der Akte finden sich also tabellarische Listen, in denen die Namen der Abiturient*innen alphabetisch, und Auflistungen, in denen die Namen nach erreichter Note geordnet wurden. Diese Gruppierungen erzeugen in Form der Akte zum letzten Mal einen Klassenverband. Foucault kennzeichnet den Nutzen solcher Datensammlungen als eine „Messung globaler Phänomene, die die Beschreibung von Gruppen, Charakterisierung kollektiver Tatbestände, die Einschätzung der Abstände zwischen den Individuen und ihre Verteilung in einer ‚Bevölkerung‘ erlaubt.“⁸⁰ Die Abiturient*innen der unterschiedlichen Schulen werden so korrelierbar. Daneben sollte hier auch noch auf die durch den Ablauf des Prüfungsverfahrens bedingte Gruppierung der Lehrer*innen hingewiesen werden. Die Entscheidungen über Zulassung, Reife und Zeugnis der einzelnen Abiturient*innen wurden kollektiv und in der Öffentlichkeit der Prüfungskommission in einer Mehrheitsabstimmung getroffen, wodurch sich die Disziplinarmacht des Staates nicht nur gruppierend auf die Schüler*innen, sondern eben auch auf die Lehrkräfte auswirkte. Prinzipiell wird bei der Auseinandersetzung mit historischen Abiturakten demnach deutlich, dass das Abitur nicht schlicht eine Prüfung der Schüler*innen war. Lehrer*innen und Abiturient*innen waren im Abiturakt gemeinsam der staatlichen Kontrollmacht unterworfen. Auch die Leistungen der Lehrer*innen wurden mit dieser regelmäßigen Prüfung einer normierenden Sanktionierung unterzogen – der Erfolg ihres Unterrichts, ihr Aufgabenstellen und Korrigieren und damit nicht zuletzt ihre pädagogische Professionalität standen auf dem Prüfstand. Die Akte ist dabei nicht nur ein Instrument der Sicherung und Bewahrung, sondern ein Steuerungsmittel, das die Abläufe der Prüfungsphase reguliert.

⁸⁰ Foucault 1976, S. 245.

3 Fazit

Das Akten-Artefakt ist ein Ergebnis, aber auch eine Bestätigung dieser Prüfungssituation, die durch die Beteiligung der Akteure mit Schrift und Signatur (und Stempel) bezeugt wurde. So dokumentieren die korrigierten Abiturarbeiten die Prüfungssituation (die Auswahl einer gestellten Aufgabe und deren Lösung durch die Schüler*innen), bezeugen die Beurteilung und rechtfertigen das Urteil (Anmerkungen durch die Fachlehrer*innen). Die Abiturakte, deren Aufbau mit einzelnen Formularen offiziell vorstrukturiert war, und die während des Prüfungsverfahrens angelegt wurde, konserviert nicht nur die Texte der Akteure, sondern mit ihr hat sich auch der zeitliche Verlauf der Prüfungssituation niedergeschrieben, weshalb sie wie eine Partitur der Prüfungspraktik ausgewertet werden kann. Mit der Kleinteiligkeit der vorliegenden Beschreibung erweist sich dann auch, dass in der Abiturakte nicht schlicht die Prüfungsabläufe dokumentiert wurden, sondern die gemeinsame Konstruktion von ‚Reife‘ mit Aktenvorgang überhaupt vollzogen wurde. Die durch die bürokratische Form vorgegebenen Strukturen bieten Handlungsspielräume, die hier in erster Linie als pädagogische zu verstehen sind. Der Schüler agiert als einer, der einen Bildungsgang durchlaufen hat und gelernt hat, schulisches Wissen abzurufen und in adäquater Form zu präsentieren. Zugleich erweist er sich ehrerbietig und dankbar gegenüber dem Direktor der Schule und insbesondere der Lehrperson gegenüber, die auch den Deutschaufsatz korrigierte. Die Lehrer (re-)agieren in der ihnen vertrauten Weise ein letztes Mal korrigierend und beurteilend, wobei sie sich explizit auf die bis dato in der pädagogischen Interaktion mit dem Prüfling gewonnenen Erfahrungen berufen sollen. Die Abiturprüfung ist damit weder schlicht unpädagogisch noch ein „Höhepunkt der pädagogischen Disziplinarmacht“⁸¹, sondern die Akteure hatten durchaus Handlungsmöglichkeiten, die sie nutzten.

Quellen und Literatur

Ungedruckte Quellen

Deckblatt, Abiturakte 1949 einer Berliner Schule.

Bildungsgang eines Schülers, Abiturakte 1949 einer Berliner Schule.

Gutachten zur Zulassung eines Schülers, Abiturakte 1949 einer Berliner Schule.

Aufgaben zur schriftlichen Abiturprüfung in Deutsch, Abiturakte 1949 einer Berliner Schule.

⁸¹ Ricken/Reh 2017, S. 247.

Deutschprüfungsaufsatz, Abiturakte 1949 einer Berliner Schule.

Beurteilung des Prüfenden unter dem Deutschprüfungsaufsatz, Abiturakte 1949 einer Berliner Schule.

Zur Wahrung des Schutzes der personenbezogenen Daten werden die hier zugrunde gelegten Dokumente nur in anonymisierter Form verwendet und auch der Name der Schule wird nicht genannt. Für eine Einsicht in das Quellenmaterial wenden Sie sich bitte an die Autorin, die Ihre Quellen sachgerecht dokumentiert hat.

Gedruckte Quellen

Reglement (1859): Reglement für die Gymnasial-Abiturienten-Prüfungen. In: Zentralblatt für die gesamte Unterrichtsverwaltung in Preußen (1859), S. 225-232.

RPO (1926): Die Ordnung der Reifeprüfung an den höheren Schulen Preußens vom 22. Juli 1926. In: Zentralblatt für die gesamte Unterrichtsverwaltung in Preußen (1926), S. 288-294.

Schulgesetz für Groß-Berlin (1948): Das Schulgesetz für Groß-Berlin (vom 26.6.1948) mit der Ersten Durchführungsverordnung (vom 26.2.1950). Textausg. Hrsg. Vom Magistrat von Gr.-Bln, Abt. Volksbildung, Hauptschulamt (Ost-Berlin 1950).

ORP (1959): Ordnung der Reifeprüfung an den Oberschulen Wissenschaftlichen Zweiges (Gymnasien) im Lande Berlin. Vom 8. Januar 1959. Herausgegeben vom Senator für Volksbildung, Berlin. Ausgabe April 1959. Berlin W 30.

ORP (1970): Der Senator für Schulwesen. Anlage 2. Ordnung der Reifeprüfung im Lande Berlin. In: Amtsblatt für Berlin. 20. Jhg. Nr. 18. 10. April 1970, S. 426-436.

Literatur

Apel, Hans-Jürgen (1991): »Der Leitung des Jungen fehlte die starke Hand des Vaters«. Beurteilungsvorschriften und Beurteilungspraxis: Gutachtliche Bewertungen zum Abitur zwischen 1925 und 1936 in Westpreußen. In: Hohenzollern, J. G. v. (Hg.): Schülerbeurteilungen und Schulzeugnisse: Historische und systematische Aspekte. Bad Heilbrunn/Obb, 148-159.

Asbrand, Barbara/Martens, Matthias/Petersen, Dorte (2013): Die Rolle der Dinge in schulischen Lehr-Lernprozessen. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, S. 171-188.

Beck, Friedrich (1994): Schrift. In: Beck, Friedrich; Henning, Eckart (Hg.) (1994): Die Archivalischen Quellen. Eine Einführung in ihre Benutzung, 2. Aufl., Weimar, S. 163-206.

Beckers, Christina (2015): Die Puppenkinder der Margaretha Kahlen. Eine Geschichte der Inszenierung von Weiblichkeit zwischen körperlichem Eigensinn und sozialen Praktiken im ausgehenden 16. Jahrhundert. In: Freist, Dagmar (Hg.): Diskurs – Körper – Artefakte. Historische Praxeologie in der Frühneuzeitforschung – eine Annäherung. Bielefeld, S. 187-220.

Berdemann, Kathrin (2017): „Sein Inneres kennen wir nicht, denn es ist uns verschlossen“ –Schulische Beobachtung und Beurteilung von Kindern im 18. Jahrhundert. In: Zeitschrift für Grundschulforschung (ZfG), 9. Jg., H.2, Bad Heilbrunn.

- Bollig, Sabine/Kelle, Helga/Seehaus, Rhea (2012): (Erziehungs-)Objekte beim Kinderarzt : zur Materialität von Erziehung in Kindervorsorgeuntersuchungen. In: *Die Materialität der Erziehung*, S.218-237.
- Bölling, Rainer (2010): *Kleine Geschichte des Abiturs*. Paderborn.
- Conrad, Claus (1986): *Krieg und Aufsatzunterricht. Eine Untersuchung von Abituraufsätzen vor und während des Ersten Weltkrieges*. Frankfurt a. M.
- Foucault, Michel (1976): *Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses*. Frankfurt a. M.
- Freist, Dagmar (2015): *Diskurs – Körper – Artefakte. Historische Praxeologie in der Frühnezeitforschung – eine Annäherung*. In: Dies. (Hg.): *Diskurs – Körper – Artefakte. Historische Praxeologie in der Frühnezeitforschung*. Bielefeld, S. 9-30.
- Frese, Tobias; Keil, Wilfried E. (2015): *Schriftakte/Bildakte*. In: Meier, Thomas; Ott, Michael; Sauer, Rebecca (Hg.): *Materiale Textkulturen. Konzepte – Materialien – Praktiken (Materiale Textkulturen 1)*. Berlin/Boston, S. 633-638.
- Geertz, Clifford (1983): *Dichte Beschreibung. Bemerkungen zu einer deutenden Theorie von Kultur*. In: Ders.: *Dichte Beschreibung. Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme* (1913), Frankfurt am Main.
- Geiss, Michael (2012): *Die Verwaltung der Dinge : einige Überlegungen zur pädagogischen Geschichtsschreibung*. In: *Die Materialität der Erziehung* S. 151-167.
- Göller, Alfred (1966): *Zensuren und Zeugnisse*. Stuttgart, 1966.
- Helsper, Werner (2008): *Schulkulturen : die Schule als symbolische Sinnordnung*. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, ISSN 0044-3247, Bd. 54, 1, S. 63-80.
- Ivo, Hubert (1982): *Lehrer korrigieren Aufsätze. Beschreibungen eines Zustands und Überlegungen zu Alternativen*. Frankfurt am Main [u.a.].
- Kittler, Friedrich (1985): *Aufschreibesysteme 1800/1900*. München.
- Krämer, Sybille/Kogge, Werner/Grube, Gernot (Hg.) (2007): *Spur – Spurenlesen als Orientierungstechnik und Wissenskunst*. Frankfurt a. M.
- Krems, Burkhard (2017): „Akte“ im Online-Verwaltungslexikon, www.olev.de, 04.12.2017.
- Lehmann, Ann-Sophie (2016): *Objektstunden. Vom Materialwissen zur Materialbildung*. In: Kalthoff, Herbert/Cress, Torsten/Röhl, Tobias (Hg.): *Materialität. Herausforderungen für die Sozial- und Kulturwissenschaften*. Paderborn, S. 171–193.
- Lindauer, Thomas/Manz, Karin: *Der (Schön-)Schreibunterricht zwischen Technikerwerb und Arbeitshaltung – zur Genese eines neuen Schulfachs*. Dieser Beitrag wurde in der Nummer 2/2016 von [leseforum.ch](http://www.leseforum.ch) veröffentlicht. (http://www.forumlecture.ch/myUploadData/files/2016_2_Lindauer_Man.pdf, Abruf: 15.12.2017)
- Mohler, Peter Ph. (1978): *Abitur 1917-1071. Reflektionen des Verhältnisses zwischen Individuum und kollektiver Macht in Abituraufsätzen*. Frankfurt a. M.
- Oelkers, Jürgen (2012): *Die Historizität pädagogischer Gegenstände*. In: *Die Materialität der Erziehung*, S. 32-49.
- Priem, Karin (2012): *Die Materialität der Erziehung : kulturelle und soziale Aspekte pädagogischer Objekte*. Weinheim [u.a.].
- Reckwitz, Andreas (2003): *Grundelemente einer Theorie sozialer Praktiken. Eine sozialtheoretische Perspektive*. In: *Zeitschrift für Soziologie* 32, S. 282–301.
- Reckwitz, Andreas (2008): *Unscharfe Grenzen. Perspektiven der Kulturosoziologie*. Bielefeld.
- Reh, Sabine/Kämper-van den Boogart, Michael/Scholz, Joachim (2017): *Eine lange Geschichte. Der deutsche Abituraufsatz als „Gesamtbildung der Examinanden“*.

- Prüfungspraxis und Lehrerkommentare von Abituraufsätzen in den 1950er Jahren. In: Zeitschrift für Pädagogik, Jg. 63, H. 3, S. 279-297.
- Reh, Sabine (2014): Can we discover something new by looking at practices? Practice theory and the history of education. In: Encounters in Theory and History of Education 15, p. 183–207.
- Reh, Sabine/Wilde, Denise (Hg.) (2016): Die Materialität des Schreiben- und Lesenlernens. Zur Geschichte schulischer Unterweisungspraktiken seit der Mitte des 18. Jahrhunderts. Bad Heilbrunn.
- Reimers, Bettina Irina (2016): Ludwig Sütterlins Konzept einer Schrift - Methode und Praxis des Schreibenlernens. In: Reh, Sabine; Wilde, Denise (Hrsg.): Die Materialität des Schreiben- und Lesenlernens. Bad Heilbrunn, S. 231-256.
- Ricken, Norbert/Reh, Sabine (2017): Prüfungen – Systematische Perspektiven der Geschichte einer pädagogischen Praxis. Einführung in den Thementeil. In: Zeitschrift für Pädagogik, 2017/03, S. 247-259.
- Sauer, Bernhard (2012): „Nie wird das Deutsche Volk seinen Führer im Stiche lassen“. Abituraufsätze im Dritten Reich. Berlin.
- Schmid, Gerhard: Akten. In: Beck, Friedrich; Henning, Eckart (Hg.) (1994): Die Archivalischen Quellen. Eine Einführung in ihre Benutzung, 2. Aufl. Weimar, S. 51-85.
- Schmitz, Wolfgang F. W. (1999): Deutschunterricht zwischen Beharrung und Veränderung. Aufsatzthemen Berliner Höherer Schulen in der Weimarer Republik. Berlin.
- Siegel, Steffen (2009): TABULA. Figuren der Ordnung um 1600. Berlin.
- Stelmaszyk, Bernhard (2002): Rekonstruktion von Bildungsgängen preußischer Gymnasiasten sowie der zugehörigen Lehrergutachten aus Reifeprüfungsverfahren der Jahre 1926-1946. Hochschulschrift Johannes Gutenberg-Universität Mainz.
- Walter-Jochum, Robert (2016): Autobiografietheorie in der Postmoderne. Subjektivität in Texten von Johann Wolfgang von Goethe, Thomas Bernhard, Josef Winkler, Thomas Glavinic und Paul Auster. Bielefeld.
- Wilde, Denise (2016) Der Füllfederhalter in der Nachkriegszeit der BRD. In: Reh, Sabine/Wilde, Denise (Hrsg.): Die Materialität des Schreiben- und Lesenlernens. Zur Geschichte schulischer Unterweisungspraktiken seit der Mitte des 18. Jahrhunderts. Reihe: Bildungsgeschichte. Forschung – Akzente – Perspektiven. Bad Heilbrunn, 271-283.
- Wolter, Andrä (1987): Das Abitur: eine bildungssoziologische Untersuchung zur Entstehung und Funktion der Reifeprüfung. Oldenburg.

Anschrift der Autorin

Dr. Kerrin Klinger
 Bibliothek für Bildungsgeschichtliche
 Forschung (BBF)
 im Deutschen Institut für
 Internationale Pädagogische
 Forschung (DIPF)
 Forschungsbereich
 Warschauer Straße 34-38
 10243 Berlin

Ulrich Wiegmann

Weiblicher Halbakt mit Schutzmaske Zur Wirkungsgeschichte von Wehrerziehung und vormilitärischer Ausbildung in der DDR

1 Zu Stand und Problemen der historischen „Aufarbeitung“

Wehrerziehung, vormilitärische Ausbildung und vor allem der Wehrunterricht gehören in der Bundesrepublik nach wie vor zu den bedeutenden, politisch aufgeladenen Themen in der Auseinandersetzung mit der DDR-Vergangenheit.¹ Distanzierte historiografische Darstellungen bilden die Ausnahme. Mit Blick auf die leitende Frage dieses Beitrages nach der Wirkung von Wehrerziehung und -ausbildung in den Einrichtungen des DDR-Bildungswesens schlägt außerdem zu Buche, dass in den Geschichten häufig die Grenze zwischen Intention und Wirkung der sog. Militarisierung² der Gesellschaft verschwimmt. Und dies nicht selten selbst dann, wenn die Frage nach deren Effekten und speziell nach den Wirkungen der Wehrerziehung ausdrücklich aufgeworfen wurde.

¹ Vgl. das Programm des am 27. Januar 2017 in Potsdam durchgeführten Workshops zum Thema Wehrerziehung in Deutschland im 19. und 20. Jahrhundert“. In: „Jugend ans Gewehr“ 2017. Vgl. zur Darstellung in der Presse z.B. Mit Gasmaske und Schutzanzug (1974); Wünschen weiterhin gute Erholung (1983). Zur Kritik des Begriffs Aufarbeitung vgl. Wiegmann 2016.

² Zum Begriffsverständnis und zur Abgrenzung zum Begriff Militarismus vgl. u.a. Sachse 2000, S. 30 ff. Militarisierung versteht der Verf. „als denjenigen Prozeß [...], in dem militärische Prinzipien auf bestimmte gesellschaftliche Felder übertragen werden“ (S. 33). Der von Sachse benutzte Terminus ist zwar in der Literatur der alten und neuen Bundesrepublik gängig (vgl. ebd.), aber durch die Druckausgabe des Duden (bislang) nicht gedeckt. Vgl. Duden ²⁶2013, S. 721. Duden online nennt als Begriffsdeutung zusätzlich und abweichend von Sachses Verständnis: „In den Dienst des Militarismus stellen“. Die v.a. in Ostdeutschland verbreiteten expliziten wie durch Nichtverwendung erkennbaren Vorbehalte gegenüber dem Begriff sind mithin mindestens terminologisch nicht abwegig. Zum Begriff Militarismus in der DDR vgl. u.a. Charius u.a. 1979; Buhr/Klaus ¹¹1975, S. 799-803.

In zeitlicher Folge ist bemerkenswert, dass in Veröffentlichungen aus der alten und neuen Bundesrepublik zwar eine fortschreitende Militarisierung der DDR diagnostiziert wird, und zwar von Anfang an³ und – wie Ingo Wagner schrieb – bis hin zu einem militarisierten Sozialismus.⁴ Dennoch wurde diese Entwicklung vermehrt erst seit der Einführung des obligatorischen schulischen Wehrunterrichts⁵ (1978-1980) kritisch reflektiert.⁶ Binnen eines halben Jahrzehnts etablierte sich der Begriff Militarisierung sodann – Klaus Dieter Schlechte und Otto Vogler zufolge – als häufigstes Schlagwort zur Charakterisierung der DDR.⁷ Dass ausnahmsweise sogar ehemals namhafte Mitglieder der sog. Alternativen Enquetekommission, wie Bernhard Brühl, Ex-Generalmajor der Nationalen Volksarmee (NVA) und bis Juni 1989 Direktor des Potsdamer Militärgeschichtlichen Instituts, diese Militarisierungstendenz als „Folge und Begleiterscheinung einer Politik [...] zum Schutz des Staates gegen äußere Bedrohung oder zur Durchsetzung außenpolitischer Interessen sowie zum Schutz der inneren Ordnung“⁸ längst einräumte,⁹ hat der bis heute augenscheinlich zugesprochenen Signalwirkung des Begriffs in (politisch ambitionierten) Geschichtsdarstellungen¹⁰ sowie in der politischen Bildung¹¹

³ Vgl. Tietze/Vogel 2014, S. 258; Hartwig/Wimmel 1979, S. 163; auch Bispinck 2011, S. 44; Geißler/Wiegmann 1998.

⁴ Wagner 2007, S. 15.

⁵ Ein ausführlicher Auszug der Direktive des Ministers für Volksbildung zur Einführung und Gestaltung des Wehrunterrichts an den Oberschulen der DDR vom 1. Februar 1978 findet sich z.B. in Helwig 1988, S. 205 ff.

⁶ Vgl. z.B. Hartwig/Wimmel 1979; Pröll 1981; Friedrich-Ebert-Stiftung 1982² u. 1983; Ackermann/Glashagen 1982; Schlechte/Vogler 1984.

⁷ Schlechte/Vogler 1984, S. 9.

⁸ Brühl 1995, S. 12.

⁹ Bei Christa Uhlig 1995 ist hingegen von Militarisierung nicht die Rede. Stattdessen beschreibt sie Tendenzen der „Umwandlung der Erziehung zum Frieden in eine Erziehung zur Verteidigung des Friedens“, die Etablierung der Symbolik „eines ‚bewaffneten dens‘ sowie nach 1965 die „Koppelung der Friedenserziehung an die Wehrerziehung“ (S. 262 f.). Auch Treichel (1994) konstatiert für die DDR eine „Erziehung zum Frieden [...] von Anfang an“, allerdings eine Erziehung zum Frieden, die „Wehrdienst und Vorbereitung darauf erfordere“ (S. 407).

¹⁰ Diese findet zuungunsten wissenschaftlicher Qualifizierung offensichtlich mitunter bis in die Gegenwart hinein auch an der Universität statt (vgl. Wolf 2008). Zudem werden handwerkliche Mängel bei der Geschichtsschreibung, fehlerhafte Darstellung und Spekulation anscheinend eher als sonst toleriert. Vgl. z.B. Jordan 2001. Jordan zufolge dürfte etwa das Foto des Halbakts mit Schutzmaske aus dem Jahr 1975 überhaupt nicht existieren, da die „Studentinnen der Humboldt-Universität“ angeblich erst ab „Anfang der 80er Jahre jeweils für einen Monat“ in die „Verteidigungslager“ „zur ‚Zivilverteidigungsausbildung‘“ kamen (S. 198). Auch z.B. die vage Aussage, dass „der Mißbrauch der Mitglieder der FDJ [...] die FDJ [...] in den Augen vieler Jugendlicher diskreditiert“ habe, wäre ohne Beleg in anderen historiografischen Kontexten redaktionellerseits womöglich nicht akzeptiert worden (vgl. Ritter 2002, S. 181).

nicht geschadet. Nach wie vor gilt Militarisation im Gegenteil geradezu als gesellschaftskritische bis kämpferische Standardvokabel¹² für die Verurteilung eines perfekten Systems von „Wehrerziehung, Wehrunterricht, vormilitärischer Ausbildung, Lagerausbildung für Abiturienten, Reserveoffiziersausbildung der Studenten“¹³, das alle Bereiche erfasste und besonders in der während ihres letzten Jahrzehnts ansonsten marodierenden DDR kein Entrinnen zuließ. Schon zu Zeiten deutscher Zweistaatlichkeit war sie in der Bundesrepublik ebenso als beunruhigend wahrgenommen¹⁴ wie selbstredend als Gesellschaftsmodell wir-bewusst abgelehnt¹⁵ worden. Mehr noch, so jedenfalls das Fazit in einer von der Friedrich-Ebert-Stiftung 1983 herausgegebenen Broschüre, bezeichne der Begriff sowohl das gesellschaftliche Wesen der DDR als auch den Gegensatz zur freiheitlichen Grundordnung in der Bundesrepublik.¹⁶

Der überwiegend sich aufdrängende Eindruck einer bis in alle gesellschaftlichen Sphären hinein lückenlos und präzise verzahnten Übertragung militärischer Rituale, Mentalitäten, Unterordnungsverhältnisse und Ähnliches“ auf zivile Bereiche¹⁷ spiegelt sich indessen nicht nur nicht in nach der Mitte der 1990er Jahre erschienenen Überblicksdarstellungen zur Geschichte der DDR wider,¹⁸ sondern verträgt sich auch kaum mit den Wirkungen einer so ver-

¹¹ Vgl. z.B. Stillgestanden – Riiicht Euch 1997.

¹² Den Herausgebern des Quellen- und Dokumentenbandes zu Militär und Militarismus im Kaiserreich zufolge wurde „die politische Instrumentalisierung ... dem Begriff ... gleichsam in die Wiege gelegt“ (Ulrich/Vogel/Ziemann 2001, S.12).

¹³ Hübner 1995, S. 31.

¹⁴ Vgl. Schlechte/Vogler 1984, S. 14.

¹⁵ „Wir in der Bundesrepublik Deutschland lehnen eine solche Militarisation der Gesellschaft aus guten Gründen ab“. Friedrich-Ebert-Stiftung 1983, S. 7.

¹⁶ Vgl. Friedrich-Ebert-Stiftung 1983, S. 44. Zwei Jahre zuvor fiel ein deutsch-deutscher Vergleich allerdings deutlich weniger rigoros aus. Vgl. Pröll 1981.

¹⁷ Vgl. Sachse 2008, S. 431.

¹⁸ Bei Staritz (1996) etwa ist von Militarisation der Gesellschaft nicht die Rede. Weber (2000) behandelt knapp die Einführung der 1962 eingeführten allgemeinen Wehrpflicht (S. 65), die Mobilisierung der NVA „zur Okkupation der Tschechoslowakei“ (S. 74) sowie die herrschende Militärdoktrin (S. 88) und verweist kurz auf die „Friedensproblematik“ als eines der Hauptthemen der DDR-Opposition unter dem Dach der evangelischen Kirche (S. 94). Bei Wentker (2008) spielt die Problematik keine Rolle. Es gibt lediglich einen Hinweis auf die unterschiedliche Haltung der evangelischen Kirchen in Ost und West zu Fragen der Wehrdienstverweigerung (S. 80). Für Mählert (2009) sind 1962 die Einführung der allgemeinen Wehrpflicht und 1964 die Anerkennung der Wehrdienstverweigerung aus Gewissensgründen wichtige Ereignisse (S. 103). Er kritisiert, dass zur Unterstützung der Niederschlagung des Prager Frühlings im August 1968 die Nationale Volksarmee der DDR „kampfbereit an den Grenzen eines benachbarten Staates“ stand (S. 113) und berichtet über das rigorose Vorgehen des Staates gegen Kritiker des Wehrunterrichts (S. 153). Auch bei Wille dominiert in seiner kurzen Geschichte der DDR (2011) das Thema nicht. Auf S. 21 f.

standenen Militarisierung, die sich jedoch, so Schlechte/Vogler, „schwer feststellen“ lassen¹⁹ bzw. Christian Sachse zufolge nur „schwer abzuschätzen“²⁰ seien. Bereits kurz nach der allgemeinen Einführung des obligatorischen Wehrunterrichts konstatierte Pröll immerhin bereits eine starke Differenz zwischen den Zielen und den empirischen Befunden zu den Resultaten vormilitärischer Erziehung. Wie er berufen sich nach wie vor Autoren der Geschichten über Wehrerziehung, Wehrunterricht und vormilitärische Erziehung und Ausbildung ganz überwiegend auf wie auch immer aussagekräftige DDR-eigene Erhebungen,²¹ um die Sozialisations-, im engeren Erziehungseffekte zu erfassen. Das hält einige Verfasser nicht davon ab, darüber hinausgehend zu spekulieren. Angesichts der z.B. durch Udo Morgedant im Entstehen der neuen Bundesrepublik wahrgenommenen „Verhaltensmuster der Menschen aus der ehemaligen DDR“ sah er sich in der Auffassung bestätigt, „daß die ideologische Erziehung zumindest rudimentär Spuren hinterlassen hat“.²² Sein Gewährsmann ist Hans-Joachim Maaz, der 1990 u.a. die allgemeine „Ich-Schwäche der Lehrer“ in der DDR und deren „Untertanengeist“ – wenn auch methodisch weithin unbekümmert fern- bzw. exemplarisch – diagnostizierte.²³

Auch Schlechte/Vogler meinen, „daß es (trotzdem) den Machthabern in der DDR gelungen ist, ihren Bürgern einen Stempel der Militarisierung aufzu-

stellt er fest, dass Anfang der 1950er Jahre in Ost und West „Weichen längst auf Remilitarisierung gestellt“ waren; auf S. 26 berichtet er über den Aufbau „Nationaler Streitkräfte“, dass Wehrerziehung wieder Einzug in die Schule hielt und verstärkt für die Kasernierte Volkspolizei geworben wurde. Auf S. 59 f. ist ihm wichtig zu betonen, dass die NVA 1968 nicht in die Tschechoslowakei einmarschierte, sondern die „Sicherung des Hinterlandes und des Nachschubs“ übernahm. Auf S. 77 erklärt er, warum sich der Staat schwer tat mit den Pazifisten im eigenen Lande. Auch im Kapitel „Vertiefungen“ spielt das Thema Militarisierung keine Rolle. In seiner dreibändigen Geschichte über Alltag und Herrschaft in der DDR (2011, 2013 a u. b) wird das Thema eher randständig behandelt. Lediglich im Band über den Zeitraum 1971-1989 gibt es auf den Seiten 357-362 unter der Überschrift „Die Militarisierung der DDR-Gesellschaft“ eine auf die Geschichte des schulischen Wehrunterrichts konzentrierte Darstellung, die sich wesentlich auf Sachse (1996) beruft. Angesichts der hier zugeschriebenen Bedeutung der Militarisierung der DDR kommt das Thema in den vorangegangenen Bänden allerdings zu kurz, im Übrigen in allen der hier genannten DDR-Geschichten auch das Thema Bildungswesen.

¹⁹ Schlechte/Vogler 1984, S. 14.

²⁰ Sachse 2004, S. 43.

²¹ Vgl. bündig zur Bilanz und Kritik der Arbeiten im Zentralinstitut für Jugendforschung in Leipzig Wiedemann 1998, S. 117-124.

²² Morgedant 1995, S. 1525.

²³ Maaz 1990, S. 27. Im Nachhinein half nur der Selbstheilungsversuch (S. 235). Den Faktenbeweis jedoch, dass sich das behauptete Soll der Erziehung auch in messbaren Daten allgemein und nicht bloß zunächst beim Autor und seinen Patienten in der Hallenser Psychotherapeutischen Klinik niederschlug, bleibt er in seinem Buch schuldig.

drücken“.²⁴ Und obgleich die systematische Durchdringung aller gesellschaftlichen Bereiche wohl insgesamt erfolglos geblieben sei, vermutet Sachse Langzeitfolgen der Militarisierung, z.B. „rigorose Disziplinvorstellungen, Unterordnungsbereitschaft [...]. Hier scheint es ... Auswirkungen zu geben, die über die Erziehung auch in die nächste Generation ausstrahlen“.²⁵

Einigermaßen auf der sicheren Seite argumentieren jene Autoren, die sich auf freilich schwer nachprüfbare empirische Daten stützen. Zudem stammen diese „Herrschafts-Quellen“²⁶ bis zum Ende der DDR aus zweiter oder dritter Hand. Als Kriterien des gemessenen Erfolgs schulischer Wehrerziehung wurden in der Regel DDR-eigene Maßstäbe akzeptiert. Als wichtigste Werte galten die Verteidigungsbereitschaft unter Einsatz des eigenen Lebens und die Bereitschaft (männlicher) Schüler, über die Pflicht zum anderthalbjährigen Wehrdienst oder eine dreijährige Dienstzeit als Unteroffizier hinaus als sog. Soldat auf Zeit (zehn Jahre), als Berufsunteroffizier (mindestens zehn Jahre) oder Berufsoffizier in der NVA Dienst zu tun. Pröll zitiert in diesem Zusammenhang Karl Schmitt,²⁷ der wiederum DDR-eigene Untersuchungsergebnisse diskutiert, die Horst Albrecht in seiner Dissertation aus dem Jahr 1972²⁸ dokumentierte und die mithin Jahre vor der Einführung des obligatorischen Wehrunterrichts erhoben wurden. Diesen Befragungen zufolge sank seinerzeit die (verbal bekundete) Bereitschaft von 36,9 Prozent in Klasse 6 auf 6,8 Prozent in Klasse 10. Dabei stimmten immerhin 50 Prozent des Abschlussjahrgangs der allgemeinbildenden polytechnischen Oberschule der Notwendigkeit des „militärischen Schutzes des Friedens“²⁹ zu. Die sich hierin zumindest ausweisende Differenz zwischen „allgemeine[n] Bekenntnisse[n]“ und angeblicher, „tatsächliche[r] Handlungsbereitschaft“³⁰ galt in der DDR kontinuierlich als ungelöstes Problem.³¹ Trotz des eingeschränkten Zugangs zu den Untersuchungsergebnissen resümierte Schmitt ganz ähnlich wie der seinerzeit für die Wehrerziehung in der Akademie der Pädagogischen Wissenschaften (APW) verantwortliche bekannte DDR-Erziehungshistoriker Helmut König „eine beträchtliche Kluft zwischen den geäußerten allgemei-

²⁴ Schlechte/Vogler, S. 14.

²⁵ Sachse 2008, S. 443.

²⁶ Sachse 2000, S. 62.

²⁷ Schmitt 1978, S.43.

²⁸ Albrecht 1972. Auch Schirrmeyer verweist – mit Blick auf die beabsichtigte Erziehung zum Hass – auf DDR-eigene Erhebungen, die er ebenfalls bei Schmitt zitiert findet. Vgl. Schirrmeyer 1987, S. 100.

²⁹ Zit. in Pröll 1981, S. 30.

³⁰ Geißler/Wiegmann 1996 zitieren den Leiter der Arbeitsgemeinschaft Wehrerziehung beim Präsidenten APW Helmut König (S. 286).

³¹ Vgl. auch Koch 2000, S. 44.

nen Einstellungen und der Bereitschaft, daraus persönliche Konsequenzen zu ziehen. Diese Kluft erweitert sich mit steigendem Alter“.³²

In seiner 2000 als Monografie veröffentlichten Dissertation aus dem Jahr 1998 gründete Sachse seine Antwort auf die Frage nach den Wirkungen der Wehrerziehung in den Jahren 1960-1973 auf Zeitzeugenaussagen, die Auswertung von Schüleraufsätzen und statistisches Material aus dem Jahr 1973. Dieses sei zwar nicht repräsentativ, fuße aber immerhin auf der Befragung von rund 3000 Jugendlichen.³³ Auch Sachse kam zu dem Schluss, dass „die DDR-Führung ... ihre maximalistischen Erziehungsziele nicht erreicht[e]. Nur eine kleine Minderheit dürfte ... diesen Vorstellungen vollständig genügt haben“. Sehr ungünstig fielen wiederum die Ergebnisse hinsichtlich der Ziele der Wehrerziehung aus, „die sich auf individuelle Verhaltensweisen bezogen: Bewußte Disziplin, Zähigkeit, Hartnäckigkeit und Ausdauer, sowie Opferbereitschaft“.³⁴ Für die Kernfrage nach der Bereitschaft, Berufsoffizier oder -unteroffizier zu werden, wertete er überdies eine 1964 ebenso laienhaft wie staatsparteilich durchgeführte und gedeutete Befragung von 100 Jungen aus einer zum Abitur führenden Erweiterten Oberschule (EOS) aus. Nur (immerhin) acht von ihnen äußerten demnach ihre Bereitschaft, Berufssoldat zu werden. 83 lehnten ab; sieben Schüler mochten sich nicht festlegen.

Vergleicht man diese Ergebnisse mit früheren Befragungen, dann lassen sich schwerlich fortschreitende Erfolge der nach dem Mauerbau forcierten Wehrerziehung ableiten. Immerhin interpretierte Sachse den einhundertprozentigen Rücklauf an Fragebögen bereits als Indiz für die schon Mitte der 1960er Jahre erreichte „Verfügungsgewalt“ über die Schüler und „die Nachhaltigkeit des Disziplinierungsprozesses“.³⁵

Michael Koch³⁶ kommt auch für die 1980er Jahre zu dem Schluss, dass das „SED-Regime durch die Einführung des Wehrunterrichts keine Fortschritte erreichen“ konnte.³⁷ Andererseits spielte die Teilnahmeverweigerung als schärfster Protest gegen das neue Schulfach statistisch kaum eine Rolle.³⁸

³² Schmitt 1978, S. 43.

³³ Vgl. Sachse 2000, S. 254.

³⁴ Ebd., S. 263.

³⁵ Ebd., S. 272. Dass auf Schülerseite eventuell auch andere Motive in Frage kamen, berücksichtigt Sachse nicht.

³⁶ Kochs 2005 an der Friedrich-Schiller-Universität Jena verteidigte Dissertation ist 2006 als Monografie veröffentlicht worden. Vgl. Koch 2006.

³⁷ Koch 2000, S. 44.

³⁸ Vgl. u.a. auch Helmberger 2008, S. 278. Der Verf. geht hier von 0,08 bis 0,14 Prozent der Schüler aus, die dem Wehrunterricht fernblieben. Vgl. auch Geißler/Wiegmann 1996, S. 267 ff., bes. die Daten zur Schießverweigerung. Thomas Widera nennt für das Jahr 1978 die Zahl von 175 Schülern, die DDR-weit die Teilnahme am Wehrunterricht verweigerten. Widera 2008, S. 111.

Dennoch provozierte der obligatorische Wehrunterricht einen bis dahin nicht gekannten öffentlichen Widerspruch, der mit dazu beitrug, dass ‚Andersdenkende‘ sich in den 1980er Jahren vor allem ‚unter dem Dach der evangelischen Kirche‘ zur politischen Opposition und Friedensbewegung formierten.³⁹ Solche gesellschaftssystemischen Destabilisierungseffekte⁴⁰ sind umso bemerkenswerter, als sich der Sinn und Zweck von Wehrerziehung und -ausbildung in den Einrichtungen des Bildungssystems in dem intendierten Zusammenspiel von Vorbereitung auf die äußere Landesverteidigung und innerer Herrschaftssicherung⁴¹ während der zweiten Existenzhälfte der DDR mehr und mehr in Richtung auf die Stabilisierung der „SED-Fürsorge-Diktatur“⁴² verschob.

Andreas Tietze und Nicole Vogel stützen ihre Aussagen vor allem auf die Wirksamkeitsstudien zur Wehrerziehung des Leipziger Zentralinstituts für Jugendforschung (ZIJ) und die ebenfalls dort durchgeführten Trendanalysen zu Veränderungen des politischen Bewusstseins DDR-Jugendlicher. Demnach sank die bekundete uneingeschränkte Bereitschaft zur Verteidigung der DDR unter Einsatz des eigenen Lebens bei Lehrlingen von 49 Prozent 1975 über 34 Prozent 1979 auf 16 Prozent 1989. Zeitgleich nahm die kaum oder überhaupt nicht vorhandene Bereitschaft von 15 auf 43 Prozent zu. Im Zeitraum seit der Einführung des Wehrunterrichts als Pflichtfach sank auch die vollkommene Verteidigungsbereitschaft bei Schülern der 9. und 10. Klassen von 39 Prozent 1978 auf 18 Prozent (1988) und 13 Prozent (1989). Gegen diesen Trend bewirkte die Zustimmung des Bundestages zur Stationierung atomarer Mittelstreckenraketen in der Bundesrepublik 1983 einen kurzfristigen Anstieg der uneingeschränkten Verteidigungsbereitschaft 1984 auf 56 Prozent.⁴³

Tietze/Vogel führen die tendenzielle Erosion der Bereitschaft zur militärischen Verteidigung der DDR in den 1980er Jahren ursächlich auf die in den

³⁹ Vgl. u.a. Geißler/Wiegmann 1996, S. 262 ff.; Sachse 2000, S. 273 ff.; Koch 2000, S. 46 f.; Wolf 2008, S. 13 f.; Tietze/Vogel 2014, S. 260 ff.

⁴⁰ Vgl. Geißler/Wiegmann 1996, S. 262 ff.

⁴¹ Auf diese „nach innen gerichtete Bedeutung“ der Wehrerziehung und -ausbildung wurde in der Bundesrepublik immer wieder hingewiesen. Vgl. u.a. Friedrich-Ebert-Stiftung 1982, S. 46 u. 1983, S. 7 u. 26 ff.; Ackermann/Glashagen 1982, S. 108; Schirmeister S. 98; Sachse 2003, S. 139; Sachse 2009, S. 30; Sachse 2008, S. 434; Wagner 2007, S. 15. Nur ausnahmsweise findet sich andererseits der Hinweis, dass die Militarisierung nicht nur der Machtsicherung diene, sondern z.B. nachweislich die Volkswirtschaft schwächte und damit die Herrschaft bedrohte. Zudem war man „auch Gefangener seines politischen Systems und seiner Ideologie; Aufrüstung und Militarisierung entsprang nicht immer eigenen Entschlüssen.“ Hafenecker/Buddrus 1994, S. 10.

⁴² Vgl. zum Begriff Fürsorgediktatur Jarausch 1998.

⁴³ Vgl. Tietze/Vogel 2014, S. 261 ff.

Untersuchungen des ZIJ sich ebenfalls ausweisende Abnahme der Verbundenheit Jugendlicher mit der DDR zurück.⁴⁴ Bei Schüler(inne)n (Klasse 10) ließe sich eine solche Ursache-Folge-Beziehung indes allenfalls anhand der Daten des ZIJ nach 1985 indizieren. Demnach identifizierten sich rund die Hälfte der Schüler/innen der Abschlussklasse der POS in den Jahren 1969 bis 1985 uneingeschränkt mit der DDR, zusammen mit Schüler(inne)n, die sich mit Einschränkung zur DDR bekannten, 1969 82 Prozent und 1978 bis 1985 sogar 93 Prozent. Erst nach der Mitte des Jahrzehnts brachen die Zustimmungsraten bei der vollkommenen Identifikation (Schüler/innen der 9. und 10. Klasse) auf 16 Prozent 1988, 18 Prozent 1989 und 13 Prozent im April 1990 ein. Zusammen mit jenen befragten Jugendlichen, die sich mit Einschränkung zur DDR bekannten, betrug der Anteil allerdings auch 1988 noch 76 Prozent und 1989 57 Prozent. Selbst nach der Entscheidung für den Beitritt zur Bundesrepublik lag er nach wie vor bei 58 Prozent.⁴⁵

Auch in kritischen Rückblicken von ehemaligen Insidern und verantwortlich Beteiligten werden die Erziehungseffekte der Militarisierung in der DDR eher geringgeschätzt. So erklärte der ehemalige NVA-General Brühl, dass beispielsweise „Feindbildpropaganda und die ‚Erziehung zum Haß auf den Klassenfeind‘ in der NVA nie eine solche Rolle spielten, wie dies ihre Kritiker behaupten [...] und [...] nie eine solche Wirkung erzielt[en], wie dies ihre Initiatoren erhofften“⁴⁶. Und Generalmajor a.D. der NVA und bis 1989 Sektorenleiter in der Abteilung Sicherheitsfragen des Zentralkomitees der SED Werner Hübner schätzte 1995 ein, dass nie mehr erreicht wurde als ein „Grad von Wehrbereitschaft [...], der [...] allgemein ausreicht, um die Verteidigungsmaßnahmen der Deutschen Demokratischen Republik zu tragen“.⁴⁷ Eigens in der DDR entwickelte und u.a. von Koch⁴⁸ und Sachse⁴⁹ reproduzierte sowie von Sachse in seiner Dissertation modifizierte und ergänzte tabellarische Übersichten über das System der Wehrerziehung und -ausbildung vom Kindergarten bis zur Hochschule und weiter bis in den Berufsalltag⁵⁰ lassen demgegenüber nach wie vor einen Eindruck von Geschlossenheit, Systematik, Nachhaltigkeit, lebenslanger Verfügbarkeit und Perfektion entstehen, die nicht nur bereits durch mehr oder minder aussagekräftige Befragungsergebnisse konterkariert werden, sondern auch einen in Teilen unbefriedigenden Stand der Forschung kaschieren. Das trifft insbesondere auf die

⁴⁴ Vgl. ebd., S. 261.

⁴⁵ Förster 1999, S. 85.

⁴⁶ Brühl 1995, S. 22.

⁴⁷ Hübner 1995, S. 30.

⁴⁸ Vgl. Koch 2000, S. 12.

⁴⁹ Vgl. Sachse 2003, S. 144 f.

⁵⁰ Vgl. Sachse 2000, S. 158.

Wehrerziehung und -ausbildung an den Hochschulen und Universitäten zu, speziell auf die militärische Ausbildung und die Ausbildung in Zivilverteidigung (ZV).⁵¹

2 Bildquellen

Gewiss sind die schriftlichen Quellen in den Archiven bildungsgeschichtlich noch nicht ausgereizt, wenn auch größtenteils bereits gesichtet und genutzt worden. Anhand der speziell durch das ZIJ, die APW oder auch die NVA erhobenen empirischen Daten⁵² sind kaum noch Erkenntnisprünge zu erwarten. Bildquellen sind hingegen bislang überwiegend illustrativ genutzt worden bzw. in der Erwartung, dass sie quasi für sich sprechen.⁵³ In den eingesehenen Geschichten über Wehrerziehung und -ausbildung finden sich jedenfalls keine quellenkritischen Bildanalysen und -interpretationen. Dabei wären es allein die zahlreich in Monografien und Aufsätzen veröffentlichten Fotografien wert, als bildungsgeschichtliche Quellen genutzt zu werden.⁵⁴ Sie versprechen, bisher gefundene Antworten auf die hier in das Zentrum des Erkenntnisinteresses gerückte Frage nach den Resultaten der Wehrerziehung in der DDR zu ergänzen, zu präzisieren oder zu korrigieren. Denn nicht nur veröffentlichte Dokumente, Archivquellen und zeitgenössische Darstellungen⁵⁵ sind historiografisch unverzichtbar. Auch Bilder erzählen die auf ihnen

⁵¹ Hier erwies es sich sogar als schwierig, das Jahr 1970 als das Jahr der Einführung obligatorischer ZV-Ausbildungslager nachzuweisen. Anhand des dem Titel nach vielversprechenden Buches von Jordan 2001 gelang das jedenfalls nicht. Vgl. FN 10. Der Verf. begnügt sich überwiegend mit der Darstellung von archivalisch überlieferten Diskussionen und Beschlüssen, und zwar ohne Rücksicht auf deren praktische Konsequenz. So entgeht ihm auch dieses wichtige Datum, das er offenbar im Weiteren auf der Grundlage von „Hörensagen“ auf den Anfang der 1980er Jahre datiert. Unbekümmert werden auch Falschsaussagen in einem Atemzug mit Richtigem publiziert. Die Behauptung z.B., dass „eine höhere akademische Laufbahn [...] sich erst nach der Bereitschaftserklärung zur Reserveoffizierslaufbahn“ eröffnete (S. 175), lässt sich bereits an meiner eigenen akademischen Karriere widerlegen. Nicht einmal eine offensive Ablehnung hatte hier Konsequenzen. Vgl. demgegenüber die instruktive Arbeit von Heitmann 2006, S. 311 ff. Auch in anderen Veröffentlichungen finden sich Ungereimtheiten. So wurde etwa eine Studierende der Humboldt-Universität zu Berlin in ZV-Uniform irrtümlicherweise als Erntehelferin ausgewiesen. Vgl. Middell 2012, S. 371. Vgl. Hübner 1995, S. 32.

⁵² Vgl. Hübner 1995, S. 32.

⁵³ In welchem Maße methodisch unkontrollierte Bildbetrachtungen Fehlinterpretationen hervorbringen können, lässt sich exemplarisch beobachten anhand des Textes von Urban 2011, bes. 268 ff.

⁵⁴ Vgl. z.B. Fotoalbum Angela Merkel, Bundeskanzlerin 2015.

⁵⁵ Beispielsweise wurde mitunter einige Mühe darauf verwendet, die Durchdringung des Lehrplans der POS mit wehrpolitischen Inhalten nachzuweisen. Eine systematische Aufbereitung findet sich indessen als Empfehlungen u.a. bereits in Birkner 1973, auch in Illter/Herrmann/Stolz 1974; für die Berufsausbildung Schröder 1986. Vgl. auch Militärbiblio-

präsentierten Geschichten⁵⁶ sowie die Geschichten hinter z.B. dem Foto.⁵⁷ Die in/auf ihnen repräsentierten Räume und die abgebildeten sowie die hinter der Kamera agierenden Personen samt deren gewollter oder ungewollter, offensiver oder dezenter Darbietung ihres Habitus und sozialgeschichtlich-kulturell geprägter Interaktionsmodi⁵⁸ erlauben auf spezifische Weise Einblicke in die Vergangenheit.⁵⁹ Die abgebildeten Dinge und Personen teilen sich als Repräsentanten ihrer Zeit mit, oder wie der Kunsthistoriker Erwin Panofsky hinsichtlich der Interpretation von Werken der Bildenden Kunst schrieb, enthält das Bild nicht weniger als „die Grundeinstellung einer Nation, einer Epoche, einer Klasse, einer religiösen oder philosophischen Überzeugung“.⁶⁰

Dass die aus den Bildern inklusive Fotos gewonnenen Einsichten in die Vergangenheit abhängig sind von Raum und Zeit der Betrachter, ihren besonderen Interessen an der Quelle, dem jeweiligen Sehepunkt⁶¹ bzw. dass das, was sie zeigen und was aus ihnen erkannt werden kann, beeinflusst wird durch die historisch-kulturelle Prägung der Betrachter und dem jeweils gewählten Blickpfad durch die Vielfalt des Dargestellten,⁶² unterscheidet sich nicht von Textquellen und darf als Binsenwahrheit gelten.⁶³

Die auf Panofsky zurückgehende, von Konrad Wünsche in den 1990er Jahren auf die Erforschung des Pädagogischen angewandte sowie von Ulrike Pilarczyk und Ulrike Mietzner seit Mitte der 1990er Jahre⁶⁴ darauf aufbauend entwickelte Methode der Fotoanalyse bildet inzwischen weithin eine anerkannte Grundlage für die Interpretation von Fotografien in der Bildungsgeschichte resp. Erziehungswissenschaft.⁶⁵ Panofskys Ikonografie und Ikonolo-

thek der DDR 1976.

⁵⁶ Ob eine Theorie des Bildakts nötig ist, Bilder – bzw. in diesem Fall ein (Halb-)Aktbild – als bildungsgeschichtliche Erkenntnisquelle(n) sprechen zu lassen, darf bezweifelt werden, freilich jedoch nicht, dass sie überhaupt sinnvoll ist. Vgl. Bredekamp 2010, S. 52 f, z.B. auch S. 327.

⁵⁷ Vgl. Paul 2005.

⁵⁸ Panofsky spricht hier von der „Welt ‚symbolischer Werte‘“. Panofsky 1979 a, S. 223. Vgl. auch v.a. Bohnsack 2009, S. 29.

⁵⁹ Zur „Differenz zwischen dargestelltem (repräsentierendem) und gemeintem (repräsentiertem) Objekt bzw. ... Sinnüberschuss“ der Bilder vgl. ebd., S. 47.

⁶⁰ Vgl. hierzu erläuternd auch Bohnsack 2009, S. 31.

⁶¹ Vgl. Langewiesche 2007, S. 15.

⁶² Reichertz/Englert 2011, S. 19.

⁶³ Vgl. hierzu auch Bohnsack 2009, S. 45.

⁶⁴ Vgl. Mietzner/Pilarczyk 1996. Zum damaligen Forschungskontext vgl. den Beitrag von Tenorth im selben Band. Die Tendenz von einem eher bildungsgeschichtlichen zu einem weniger spezifisch (bildungs-) historischen, eher erziehungswissenschaftlichen Erkenntnisinteresse ist etwa bei Pilarczyk 2007 angelegt.

⁶⁵ Diese Einschätzung wurde zumindest im Zeitraum nach der Jahrtausendwende keinesfalls

gie kann dem spezifischen bildungsgeschichtlichen Interesse jedoch mindestens im Erfahrungsraum des ausgehenden 20. und begonnenen 21. Jahrhunderts durchaus genügen, sofern man Bilder nicht nur, wie Panofsky meinte, als geistesgeschichtliche Zeugnisse versteht.⁶⁶ Vielmehr lässt sich durch sie Vergangenheit auch gesellschaftshistorisch erkennen, verstehen und begreifen.⁶⁷ Unter dieser Voraussetzung erscheint Panofskys Methode für die auf ein bildungshistorisches Erkenntnisinteresse eingeschränkte resp. konzentrierte Quellenanalyse und -interpretation bzw. im Sinne einer Rationalisierung und methodischen Formalisierung des quellenkritischen Analyse- und Interpretationsverfahrens durchaus hinreichend.⁶⁸

Im Wissen um die Grenzen eigener Wahrnehmung ist bildungsgeschichtliche Quellenanalyse und -interpretation zunächst aufgerufen, das Dargestellte *ikonografisch* zu entschlüsseln, d. h. die Sinnggebung der (Re-)Präsentation⁶⁹ zu erfassen. Sodann ginge es weiter- bzw. tiefergehend darum, das „Ungesagte“,⁷⁰ den über Sinn und Sinnggebung hinausgehenden bildungsgeschichtlichen Quellenwert der Fotografie *ikonologisch*, d.h. im Kontext des (publizierten) bildungsgeschichtlichen Wissens zu interpretieren.⁷¹

Als Bedingung für die ikonografische Analyse und ikonologische Interpretation schlägt Panofsky die *vorikonografische* Beschreibung vor, d.h. die

allgemein geteilt (vgl. Keck/Kirk/Schröder 2006). Vgl. hierzu auch Schuch 2007 sowie Raab, S. 78 ff. Hinzu kommt, dass Panofsky selbst „ganz wesentlich durch die sozialwissenschaftliche Diskussion beeinflusst worden [ist], insbesondere durch seinen Zeitgenossen Karl Mannheim“ (Bohnsack 2009, S. 30). Vgl. die Kritik von Talkenberger (2006), S. 7. Vgl. zum Folgenden Pilarczyk/Mietzner 2005, S. 131-147.

⁶⁶ Vgl. ebd., S. 202.

⁶⁷ Vgl. zur Bedeutung Panofskys für Bourdieus Habitusbegriff Raab 2008, S. 78 ff.

⁶⁸ Ihr den Vorzug gegenüber anderen resp. neueren Ansätzen zu geben, ist meines Erachtens durch die Handhabbarkeit der Verfahrensschritte, die Möglichkeit, das Erkenntnisinteresse am Bild als Quelle (bildungsgeschichtlich) zu fokussieren, sowie durch die Notwendigkeit gerechtfertigt, die aus dem Bild gewonnenen Erkenntnisse im Kontext des vorhandenen (publizierten/literarischen) Wissens zu interpretieren. Vgl. zur Forschung z.B. Jäger 2000; Friebertshäuser/Felder/Schäffer 2007, Jäger/Knauer 2009. Andere Ansätze würden zwar dem Kriterium eines Stufenfolgeverfahrens bzw. einer methodischen Abfolge auch genügen, sind m.E. aber weniger geeignet, Bilder und speziell Fotografien fokussiert als Quellen historischer Erkenntnis zu analysieren und zu interpretieren. Dass Bilder immer „mehr [waren U.W.] als Repräsentationen, als die sie Historiker gerne noch immer betrachten“, soll und kann freilich damit nicht bezweifelt werden (vgl. Paul 2013, S. 9 f u. 629).

⁶⁹ Raab griff hinsichtlich der für die bildungshistorische Quellenkritik wichtigen „Differenz zwischen dem visuell dargestellten (repräsentierenden) und gemeinten (repräsentierten) Objekt“ den Begriff des „Mehrerts“ von Bildern auf. Vgl. Raab, S. 47. Vgl. auch Nöth 2009. Auch eine „Kamera zeichnet nicht wirklich das Geschehen vor der Kamera auf, sondern sie schafft, sie konstruiert, sie komponiert“ (vgl. Reichertz/Englert 2011, S. 26).

⁷⁰ Thürlemann 2009, S. 215.

⁷¹ Vgl. hier auch Bohnsack 2009, S. 31; Reichertz/Englert 2011, S. 41.

sprachliche Erfassung aller bildlichen Details mit dem Ziel, die „primär[e] Sinnschicht, in die wir aufgrund unserer vitalen Daseinserfahrung eindringen können“,⁷² zu erfassen. Vermieden werden soll dadurch eine interpretative Verführung des Betrachters durch seine alltagserfahren ihm aufgedrängte „Klarheit auf den ersten Blick“.

Diesem aufwändigen Verfahren darf man Grenzen setzen, sofern weitgehende Klarheit über die Personen vor und hinter der Kamera und über Zeit und Raum der Entstehung der Fotografie besteht. „Künstliche Dummheit“, also „Verzicht auf Wissen“, gilt allgemein als eher „kontraproduktiv“.⁷³



Abb. 1: Gruppenfoto mit weiblichem Halbakt⁷⁴

⁷² Zit. von Mietzner/Pilarczyk nach Panofsky 1979, S. 187 f.

⁷³ Reichertz/Englert 2011, S. 13.

⁷⁴ Diese und die folgenden Bildunterschriften stammen vom Verf. – U.W. Vgl. zur Herkunft der Fotografie Bildnachweis.

In dem hier zur Rede stehenden Fall ist bekannt, dass es sich um ein Foto handelt, das 1975 in der DDR in der Gemeinschaftsunterkunft eines in den Studienplan der Universität integrierten Ausbildungslagers in sog. Zivilverteidigung entstand, d.h. um das Pendant zu den vormilitärischen Lagern männlicher Studierender.⁷⁵ Ferner ist gesichert, dass es sich um Studentinnen handelt, die den Abschluss als Diplomlehrerinnen anstrebten.

Im Wissen um Entstehung und Herkunft des Fotos fließen in die Analyse Informationen ein, die *nicht* aus dem Bild gewonnen wurden. Damit ist nach Panofsky bereits die Stufe zur nächsten, zur ikonografischen Analyseebene erreicht.

Wenn hier sinnvollerweise in Kenntnis über die Herkunft des Fotos, die Personen und die Entstehungsbedingungen der Fotografie die vorikonografische Beschreibungsebene verkürzt werden kann, so bleibt als Gebot immerhin die quellenkritische Disziplinierung gegenüber der eigenen Erfahrung. Auf die möglichst exakte Beschreibung der Anordnung der Dinge und Personen im Raum, der Lichtverhältnisse und möglichst aller vermeintlicher Nebensächlichkeiten, vor allem der genauen Beschreibung der Personen, darf nicht verzichtet werden.⁷⁶

Der Analysepfad ist dabei nicht willkürlich. Der bildungsgeschichtlich gerichtete Blick wird maßgeblich bestimmt durch die bekannten Bedingungen der Entstehung des Fotos und das bildungsgeschichtliche Erkenntnisinteresse, das darin besteht, Einsichten in das Verhältnis von Intention und Wirkung von Wehrerziehung und vormilitärischer Ausbildung in der DDR zu gewinnen.

2.1 Vorikonografische Beschreibung

Das Schwarz-Weiß-Foto hat ein Format von 7 x 10 cm. Bei der Fotografie handelt es sich um privates Amateurfoto. Es entstand im Mai/Juni 1975. Die abgebildeten Personen und die Knipserin waren Studentinnen der Humboldt-Universität zu Berlin. Die Studentin hinter der Kamera war – wie die abgebildeten Personen – zeitweilige Bewohnerin der Gemeinschaftsunterkunft.

Im Vordergrund wird das Bild fast vollständig ausgefüllt von den dargestellten Personen. Auf dem Foto präsentieren sich sieben Studentinnen, die sich auf zusammengeschobenen Tischen zu einer Gruppe formierten. Die Bilddiagonale wird durch die Person im Vordergrund markiert. Auf dem Kopf trägt sie den in der DDR-Zivilverteidigung üblichen Schutzhelm. Das Gesicht ist mit einer Schutzmaske vollständig bedeckt. Den Kopf dreht sie zur Kamera.

⁷⁵ Vgl. Ministerium für Hoch- und Fachschulwesen 1970.

⁷⁶ Pilarczyk/Mietzner 2005, S. 138.

Der Oberkörper der Studentin ist nackt. Mit nach vorn angewinkelten Armen, beiden Händen und gespreizten Fingern hält sie den Schlauch der Schutzmaske mittig entlang ihres schlanken Oberkörpers. Am rechten Handgelenk trägt sie eine Armbanduhr. Der Schlauch führt von der Maske zum Luftfilter, der sich in einer Tragetasche befindet. Der Unterkörper ist durch eine helle Hose bedeckt, die sparsam gemustert ist. Offensichtlich handelt es sich um eine Schlafanzughose. Das linke Bein stützt den Körper auf dem Boden ab. Das rechte Bein wird von zwei Personen in der linken Bildhälfte gehalten.

Die vergleichsweise klein gewachsene Studentin am äußeren linken Rand hockt mit gekreuzten Beinen auf dem Bett. Sie duckt sich leicht in das Bild. Gleichzeitig beugt sie ihren Oberkörper Richtung Bildmitte, um von der Kamera vollständig erfasst zu werden. Mit beiden Armen und Händen fixiert sie den rechten Unterschenkel der Studentin mit Schutzmaske. Ihre Haare trägt sie lang. Bekleidet ist sie mit einem hellen langarmigen Oberteil. An ihrem linken Fuß ist die Sohle eines Hausschuhs sichtbar. Ihre Augen, wie die der anderen Personen im Raum, sind zum Zwecke der Anonymisierung mit einem schwarzen Balken verdeckt. Ihre Lippen sind leicht geöffnet. Sie lächelt offensiv in die Kamera.

Die Studentin rechts neben ihr hat sich ebenfalls im sog. Schneidersitz positioniert. Mit beiden Armen umfasst sie das rechte Bein des Halbakts in Kniehöhe. Ihre leicht gewellten Haare trägt sie offen. Bekleidet ist sie mit einem dunklen, hell gemusterten kurzarmigen Oberteil. Am linken Fuß sind die Riemchen einer Art Sandale schemenhaft sichtbar. Auch diese Studentin lächelt in die Kamera. Ihre Lippen sind geöffnet, sodass ihre obere Zahnreihe teilweise sichtbar wird.

Die Studentin rechts neben ihr trägt ein dunkleres, eng gemustertes, anscheinend ärmelloses oder kurzärmeliges Oberteil. Mit ihrem rechten angewinkelten Arm stützt sie ihren Kopf. Ihr Oberarm ruht auf dem rechten Arm der Studentin mit Schutzmaske. Der linke Arm stützt deren Rücken. Ihre dunklen Haare trägt sie halblang. Ihr Mund ist leicht geöffnet. Sie lächelt in die Kamera.

Die Studentin ganz rechts sitzt mit gekreuzten, unbedeckten Beinen auf dem Bett. Mit dem linken Arm hält sie ihr linkes Bein. Der rechte angewinkelte Arm stützt Rücken und Nacken des Halbakts. Das rechte Bein ragt angewinkelt über den Rand des Bettes hinaus. Das helle Oberteil ihrer luftigen Nachtwäsche ist leicht gemustert; der Ausschnitt ihres umgangssprachlich seinerzeit so bezeichneten „Flutterhemds“ ist mit Rüschen verziert. Die Lippen sind zu einem dezenten Schmunzeln geformt. Das Haar trägt sie leicht gewellt.

Ihr Oberkörper verstellt den Blick auf eine Studentin in der zweiten Reihe. Deren linke Hand ruht auf der linken Schulter der vor ihr sitzenden Studen-

tin. Ihren Kopf reckt sie nach oben, um von der Kamera erfasst zu werden. Die Haare trägt sie mittig gescheitelt und streng nach hinten gekämmt. Ihre Lippen sind geöffnet. Ihr breites Lächeln lässt die Zähne blinken.

Links neben ihr sitzt eine Studentin, deren Oberkörper ebenfalls durch die erste Sitzreihe fast vollständig verdeckt wird. Lediglich ein Teil ihrer dunklen Oberbekleidung ist sichtbar. Auch der Kopf wird etwa zu einem Drittel verdeckt. Ihre Gesichtszüge strahlen zu einem Lächeln. Die Haare trägt sie locker zusammengebunden.

Den Hintergrund des Fotos bildet eine kahle helle Wand. Hinten links ist das Gestell eines kantigen Doppelstockbetts erkennbar. Außerdem sind die abgerundeten Metallstreben von weiteren drei in Reihe stehenden Bettenden unterschiedlicher Bauart zu sehen. Bei dem Bett rechts hinten handelt es sich um ein Doppelstockbett. Über dem Metallbett hinten links hängt ein längs gestreiftes Handtuch. Das Bett rechts daneben ist mit einer karierten Bettwäsche bezogen. Die Bettdecke liegt teilweise aufgeschlagen auf einem hellen Laken. Über dem Bettende hängt ein Handtuch mit Blumenmuster. Bei den Gegenständen auf dem über Eck gestellten Tisch im Vordergrund rechts handelt es sich offenbar um abgelegte Bestandteile der ABC-Schutzausrüstung oder um andere, nicht identifizierbare Ausbildungsutensilien.

2.2 Ikonografische Analyse

Nach der Ausbildung tagsüber bereiteten sich die Studentinnen auf die Nachtruhe vor. Deren Beginn war für 22.00 Uhr verordnet. Laut Ausbildungsdirektive aus dem Jahr 1970 nach täglich neun Stunden Schulung und Ausbildung⁷⁷ hatten Sie die Uniform abgelegt und trugen ihre persönliche Nachtwäsche. Für Stunden waren sie befreit von den Zwängen des Drills und der Uniformierung. Zum ersten Mal an diesem Tag waren sie länger unter sich. Die Erleichterung über das Ende des Tages mündete in ein ausgelassenes Verhalten. Gemeinsam nutzten sie die unkontrollierte Situation zur Karrierung ihrer Lage. Eine Studentin schlug über die Stränge. Sie posierte mit nacktem Oberkörper, Gasmaske und Schutzhelm und erheiterte auf diese Weise ihre Mitbewohnerinnen.

Die jungen Frauen beschlossen, die Posse fotografisch festzuhalten. Viel Zeit blieb ihnen nicht. Vor der Nachtruhe und dem Ausschalten des Lichts wurde in der Unterkunft nach militärischen Standards eine Meldung zur Nachtruhe fällig.

Die Mimik der abgebildeten Studentinnen signalisiert eine grundsätzliche Zustimmung zu dem verwegenen Plan, auch wenn ihr Lächeln sich nicht im

⁷⁷ Vgl. Stellvertreter des Leiters 1970, S. 4.

Gleichklang befindet. Das Maß der individuellen Distanzierung vom Ausbildungsalltag und der Zustimmung zu seiner Karikierung war nicht identisch. Gemeinsam aber war das Einverständnis mit der bizarren Inszenierung.



Abb. 2: Training mit dem ABC-Schutzanzug, **Abb. 3:** „Waldmonster“



Abb. 4: Pose in Uniform und Schutzmaske

Der ausgelassene Unfug lässt Methode erkennen. Vor der Kamera trieben die jungen Frauen die Karikierung ihrer Lage auf die Spitze. Sie radikalisierten den Anachronismus ihrer Zwangssituation dramatisch, indem sie den teilweise entblößten weiblichen Körper kontrastierten mit extremer Entpersönlichung durch die Gasmaske. Mimik und Gestik der den Halbakt umrahmenden jungen Frauen geben uns die Gewissheit, dass es sich nicht etwa um eine Inszenierung alkoholberauschter oder erotisierter junger Frauen handelt, wie seitens westlich sozialisierter Bildbetrachter/innen schon einmal vermutet wurde, sondern um einen selbstbewussten Ausdruck radikaler Distanzierung von der unentrinnbaren Pflicht. Die Ironie wurde als gemeinschaftliche Distanzierung gegenüber der Zwangssituation vor der Kamera in Szene gesetzt. Die mit großer Ernsthaftigkeit veranstaltete und wehrideologisch sogar als Bedingung menschlicher Fortexistenz zelebrierte Lagerausbildung⁷⁸ wurde bloßgestellt, zum ausgelassenen Jux gewendet und damit der Lächerlichkeit in der einzig noch verbliebenen Anonymität einer temporären Nische preisgegeben. Die hautunfreundliche und gewiss nicht allen hygienischen Maßstäben gerecht werdende Schutzmaske fungierte als Symbol des Widersinns. Während der Ausbildung wurden die jungen Frauen auf einen Überlebenskampf der Supermächte im Atomzeitalter vorbereitet, obgleich Gummihaut und Luftfilter wissentlich nutzlos würden angesichts der zerstörerischen Kraft einer Nuklearstrahlung. Gegen die herrschende, männlich dominierte Wehrideologie aber hatte der eigene Verstand keine Chance. Die absurde Darstellung bezeichnet das Maß der individuellen und kollektiven weiblichen Selbstbehauptung unter den Zwangsbedingungen des Lagers. Die dramatische Inszenierung erfolgte zwar spontan. Sie wurde aber bereits während der Ausbildung angebahnt. Auch tagsüber hatten die Studentinnen heimlich geknipst. Ein Schnappschuss deutet uns in der Mimik die leidliche Qual der Übung mit dem Schutzanzug an (Bild 2). Auf einem weiteren Foto kommt uns eine der Studentinnen als bedrohliches Monster im Wald (Bild 3) entgegen. Und auf einem letzten Foto der Serie (Bild 4) ist bereits die ironische Inszenierung weiblicher Selbstbehauptung angelegt.

2.3 Ikonologische Interpretation⁷⁹

Auf dem Foto sitzen die Studentinnen nicht lediglich eng beieinander, sondern sie berühren sich und halten sich gegenseitig in der Pose. Gemeinsam präsentieren sie sich als körperliches Arrangement.

⁷⁸ Vgl. u.a. Ministerium für Hoch- und Fachschulwesen 1970.

⁷⁹ Folgt man Panofsky, gehört der erste Abschnitt dieses Beitrages zu Stand und Problemen der Forschung bereits zur ikonologischen Interpretation, und zwar in seiner Funktion als Deutung im Kontext des literarischen (bildungshistorischen) Wissens.

Die Formgebung ist fraglos typisch für Gruppenbilder, auf denen sich die Personen zwangsläufig eng beieinander und gestaffelt aufreihen müssen, damit sämtliche Beteiligten vor der Kamera abgelichtet werden können. So gesehen entstand geradezu zwangsläufig eine ästhetisch sehr verbreitete, profane, für Gruppen- oder Mannschaftsfotos gängige,⁸⁰ zweckgerechte, spontan gewählte Komposition.

Andererseits erinnert die geradezu „klassische“ Anordnung der Studentinnen an eine für die DDR durchaus typische monumentale Formgebung. Das in der DDR wohl bekannteste und für deren (antifaschistisches) Selbstverständnis wichtigste Denkmal war die von Fritz Cremer für die Gedenkstätte Buchenwald erschaffene Figurengruppe. Dieses Monument dürfte so gut wie allen Jugendlichen – und erst recht jenen mit einer höheren Allgemeinbildung – bekannt gewesen sein. Spiegelbildlich ist Cremers Figurengruppe etwa in derselben Formensprache⁸¹ wie das Foto komponiert.



Abb. 5: Fritz Cremers Figurengruppe „Revolte der Gefangenen“ (Bronze, 1952-1958) für das Buchenwalddenkmal.

⁸⁰ Vgl. z.B. Hädicke 2000, S. 108. Das Foto aus dem Jahr 1976 zeigt eine Gruppe von Lehrerstudentinnen der Pädagogischen Hochschule Erfurt-Mühlhausen, die sich ganz ähnlich in ABC-Schutzanzügen und teilweise mit Schutzmaske bekleidet während der ZV-Lagerausbildung im Wald zu einer Gruppe formierten. Allerdings verzichteten sie darauf, sich provokativ in Szene zu setzen. In ihren Augen blitz kaum Schalk, und nur bei wenigen Beteiligten ist überhaupt ein Lächeln im Gesicht, obwohl auch hier durch die Maskierten durchaus Nonsense ins Spiel gekommen sein mag. Im Übrigen ist das Arrangement durch zwei gleichberechtigte, entgegengesetzte Diagonalen modifiziert.

⁸¹ Anders allerdings als auf dem von Delacroix „pyramidal komponierten Figurenarrangement“ interagieren die Personen auf dem Foto ganz unmissverständlich. Vgl. Slanina 2014, S. 258.

Attraktiv ist dieser, wenn auch zugegeben sich nicht zwingend aufdrängender Deutungspfad allein deshalb, weil er sich durchaus weitertreiben lässt und dadurch seine Logik erst ganz entfaltet. Denn Cremers Plastik weist kompositorisch auf das berühmte Gemälde von Eugene Delacroix „Die Freiheit führt das Volk“ aus dem Jahr 1830 zurück – ein kunstgeschichtlicher Zusammenhang, der bekanntermaßen zur Standardinterpretation des Cremerschen Monuments und hier und da sogar zum Schulwissen⁸² gehört.



Abb. 6: Eugène Delacroix: La Liberté guidant le peuple (Die Freiheit führt das Volk, Öl/Leinwand, 260 x 325cm, Paris, Musée du Louvre).

Das Verblüffende dieses Deutungspfades besteht darin, dass das Gemälde gewissermaßen unmittelbar auf das Foto aus dem Jahr 1975 vorausweist und so den Zirkel schließt: Denn beide Motive eint das jeweilige Zusammenspiel von entblößtem weiblichen Oberkörper⁸³ und militärischen Accessoires. Die

⁸² Vgl. Antifaschismus 2010; vgl. Busch 1960, S. 11: „Allein die große Erfindung der ‚Freiheit‘ als Wesen von Fleisch und Blut mit ihrem hinreißenden Bewegungsimpuls erhebt die ganze Darstellung [...] ins Monumentale, ins Denkmalhafte“. Vgl. im Weiteren die ebenso knappe wie aufschlussreiche Darstellung kunstgeschichtlicher Zusammenhänge von Literatur und Malerei. Ebd. S. 11ff.

⁸³ Die Fehldeutung der „Freiheit“ als erotische Darstellung anstatt einer Allegorie passierte dem Gemälde von Delacroix ebenso wie hier und da jüngst dem Foto des Halbakts mit Schutzmaske. „Die sinnliche Gegenwart dieses Weibes – dies nicht in erotischem Verstande

Nacktheit der jungen Frauen wirkt anziehend und provozierend zugleich: Mag die Marianne auf dem Gemälde tatsächlich so begehrenswert sein wie die Freiheit,⁸⁴ was wohl auch hinsichtlich der Attraktivität für den Halbakt auf dem Foto gelten darf, so ist der Kontrast von ästhetischer weiblicher Körperlichkeit und widerwärtiger, abstoßend geistlos in die Kamera starrender – drastisch: glotzender – Maske nicht minder symbolträchtig als die halbnackte Marianne mit der Waffe und wehender Trikolore oder, wie Heinrich Heine – hier verkürzt – so wunderbar schrieb, „ein jugendliches Weib, eine Flinte in der einen Hand und in der andern eine dreifarbigte Fahne. Sie schreitet dahin über Leichen, zum Kampfe auffordernd, *entblößt bis zur Hüfte, ein schöner, ungestümer Leib*, [...] *diese Figur scheint* [...] die wilde Volkskraft [...] darzustellen [...]; aber das ist es eben, ein großer Gedanke hat diese gemeinen Leute [...] geadelt und geheiligt und die *entschlafene Würde in ihrer Seele wieder aufgeweckt*.“⁸⁵

Bezogen auf das Foto und ganz ohne Poesie: Der Halbakt mit Schutzmaske, umgeben und gehalten von den nicht minder betroffenen Mitstreiterinnen, ist als ein im Schutze des Restes an (kollektiver) Privatheit artikulierter Akt von Selbstbehauptung in Gestalt eines ästhetisch bizarr arrangierten Unbehagens gegen die Zumutungen der ZV-Lagerausbildung verstehbar.

Diese Deutung wiegt für die leitende Frage nach den Effekten der Wehrerziehung schwer. Denn es sind 1. *Studentinnen*, die sich auf dem Foto zur Groteske arrangieren. 2. sind es Studentinnen, die als *Schülerinnen* in und außerhalb des Unterrichts bereits Wehrerziehung und Ausbildung in Zivilverteidigung erfahren haben. Und 3. handelt es sich um künftige *Lehrerinnen*, die mit einiger Sicherheit nur wenige Jahre später in ihrem beruflichen Alltag selbst und in welchem Maße auch immer mit verantwortlich wurden für die schulische Wehrerziehung.

Zu 1: Nach der erwähnten Intervallstudie des Zentralinstituts für Jugendforschung in Leipzig gehörten die *Studentinnen* auf dem Foto ausgerechnet zu jenen Jugendlichen und jungen Erwachsenen, die statistisch die höchste Identifikationsrate mit der DDR aufwiesen und von denen daher am wenigsten erwartet werden durfte, dass sie sich der verordneten Ausbildung und dem Lagerleben widersetzen oder auch nur offen kritisch verhalten.

Der Erhebung zufolge stimmten 1975, also zum Zeitpunkt der Entstehung des Fotos, der Aussage: „Ich bin stolz, Bürger der DDR zu sein“, immerhin 66 Prozent der befragten Studierenden uneingeschränkt zu, mit Einschränkungen 32 Prozent, d.h. zusammen 98 Prozent. Nur 2 Prozent antworteten

gemeint, was man fälschlich in das Bild hat hineinlesen wollen“ (Busch 1960, S. 13).

⁸⁴ Vgl. Schürmann 2013; Hagen 1984.

⁸⁵ Vgl. Heine 1926, S. 19 (Hervorhebungen U.W.).

mit kaum oder gar nicht.⁸⁶ Wird diese kaum zu übertreffende Identifikationsrate in Beziehung gesetzt zur Bereitschaft, die DDR militärisch zu verteidigen, ist zwar die Zustimmungsrate mit zusammen 82 Prozent (46 „vollkommen“ / 42 „mit gewissen ‘Einschränkungen‘“) immer noch sehr hoch, aber doch niedriger als die Identifikation mit der DDR. Die ausgefallen inszenierte, nichtöffentliche Distanzierung der jungen Frauen auf dem Foto widerspiegelt so gesehen auf spezifische, ironische Weise eine durch die Studienordnung auferlegte ungeliebte bis unangenehme Pflicht im Rahmen ansonsten gebilligter Verhältnisse, der man/frau sich um den Preis der Exmatrikulation grundsätzlich nicht entziehen konnte. Gemäß der Direktive des Ministers für das Hoch- und Fachschulwesen vom 1. September 1970 war die „erfolgreiche Teilnahme“ an der ZV-Ausbildung „Voraussetzung für die Zulassung zur Haupt- bzw. Abschlußprüfung“.⁸⁷

Zu 2: Die Studentinnen auf dem Foto haben als *Schülerinnen* im Verlaufe ihrer 12jährigen Schulzeit die zunehmende Integration von wehrerzieherischen und vormilitärischen Ausbildungsinhalten in das Curriculum der allgemeinbildenden Schule erfahren.⁸⁸ Tendenziell wurden seit den 1950er Jahren immer jüngere Jahrgänge mit wehrerzieherischen Inhalten konfrontiert. Wehrerziehung und vormilitärische Ausbildungsinhalte wurden sukzessive zu einem curricularen Grundzug entwickelt. Vor allem hatten die abgebildeten Studentinnen als nach ihrem schulischen Leistungsvermögen ausgelesene und wegen ihrer vermuteten politisch-ideologischen Eignung privilegierte Schülerinnen der zum Abitur führenden Erweiterten Oberschule bereits im 11. Schuljahr eine fakultative, aber de facto verpflichtende ein- oder sogar zweiwöchige Ausbildung in Zivilverteidigung absolviert.⁸⁹

Dass sie sich allerdings im Ergebnis der schulischen Wehrerziehung die herrschende Militärdoktrin zu Eigen gemacht hatten, ist dennoch statistisch nicht sehr wahrscheinlich. Einer groß angelegten Untersuchung vom Anfang der 1970er Jahre zufolge waren die Schülerinnen und Schüler der 8. bis 12. Klassen überwiegend lediglich in der Lage, „allgemeine Lippenbekenntnisse [...] zur Notwendigkeit des bewaffneten Schutzes des Sozialismus abzugeben“.⁹⁰ Hinsichtlich der tatsächlichen Bereitschaft, die DDR mit der Waffe oder in Zivil zu verteidigen, bestätigte die Befragung die enttäuschenden Resultate anderer empirischer Untersuchungen. Drastisch wurde der dürftige Erfolg der Wehrerziehung durch folgende Indikation offenbart: Der Aussage, „jeder Bürger eines imperialistischen Landes, der in dessen Armee dient, ist mein

⁸⁶ Förster 1999, S. 85.

⁸⁷ Direktive 1970, S. 6.

⁸⁸ Vgl. Sachse 2000, S. 169-172.

⁸⁹ Vgl. Koch 2000, S. 14 f.

⁹⁰ Zit. nach Geißler/Wiegmann 1996, S. 286.

Feind. Das gilt in vollem Umfang auch für die Bundeswehr“, stimmten nur 23,5 Prozent der befragten Schüler in der 12. Klasse⁹¹ zu. Die Verantwortlichen behaupteten als Ursache des ernüchternden Ergebnisses der Befragung eine Interdependenz zwischen militärischem und wehrideologischem Wissen einerseits und der Einstellung zur Militärpolitik andererseits. Sie kamen zu dem Schluss, dass die „Schüler so gut wie keine Kenntnisse über militärische und -politische Probleme haben“.⁹²

Selbstredend bezeichnen die Untersuchungsergebnisse nicht bloß ein Versagen der Wehrerziehung in und außerhalb der Schule. In einer sich zu Beginn des letzten Drittels des 20. Jahrhunderts rasant verändernden Welt hatte die herrschende Militärdeologie kaum noch eine Chance auf öffentliche Akzeptanz. Vor allem fand sich eine immer kritischere Bevölkerung durch das sich ankündigende Ende des Kalten Krieges und den politischen Entspannungsprozess in Europa bestätigt und ermutigt. Seit 1973 tagte in Helsinki die Konferenz für Sicherheit und Zusammenarbeit in Europa (KSZE). Am 1. August 1975, wenige Wochen nachdem das Foto entstand, wurde die KSZE-Schlussakte unterzeichnet. Darin verpflichteten sich die Staaten beider Blöcke unter Führung der Sowjetunion und der USA unter anderem dazu, auf die Androhung oder Anwendung von Gewalt zu verzichten. Damit stand auch die in der DDR herrschende Wehrdeologie noch mehr als ohnehin im Zeitalter atomarer Bewaffnung in Frage.

Zu 3: Für die Studentinnen auf dem Foto war der Eintritt in den Beruf als *Lehrerinnen* für das Schuljahr 1977/78 vorgesehen. Zu diesem Zeitpunkt waren folgenreiche Entscheidungen für die Wehrerziehung und -ausbildung in der Schule längst gefallen. Als Konsequenz der groß angelegten empirischen Wehrerziehungsstudie waren 1973 zunächst de facto verbindliche fakultative „Arbeitsgemeinschaften Wehrausbildung“ in den 9. und 10. Klassen eingerichtet worden. Zwar wiesen einige kleinere Begleitstudien umgehend nach, dass diese Maßnahme erneut keine signifikanten Veränderungen bezüglich der beklagten allgemeinen wehrdeologischen und militärischen Wissensdefizite sowie vor allem hinsichtlich der wehrpolitischen Handlungsbereitschaft zur Folge hatte. Als hätten sich die fakultativen Arbeitsgemeinschaften bewährt, wurde 1976 dennoch beschlossen, sie in den Jahren 1978 bis 1980 zu einem allgemeinen obligatorischen Wehrunterricht auszubauen.⁹³ Die Stu-

⁹¹ Der Terminus Schüler wurde geschlechtsneutral verwandt. Eine eventuelle Differenz der Verteilung der Antwortkategorien zwischen männlichen und weiblichen Probanden lässt sich daher nachträglich nicht feststellen. Zum Verhältnis von Militär und „Weiblichkeit in der DDR“ vgl. bündig Kemnitz 1998, S. 75-78.

⁹² Zit. nach Geißler/Wiegmann 1996, S. 287.

⁹³ Der Wehrunterricht umfasste seit 1978:

dentinnen auf dem Foto waren, sofern sie beispielsweise als Klassenleiter/innen eingesetzt wurden, fortan verpflichtet, zur reibungslosen Durchführung des obligatorischen Wehrunterrichts beizutragen.

Darüber, wie weit ihr persönliches Engagement ging, ließe sich lediglich spekulieren. Über eine explizite, offene Verweigerung von Lehrern und Lehrerinnen gegenüber dem Wehrunterricht ist jedenfalls nichts bekannt. Die Abneigung gegenüber der Wehrerziehung und -ausbildung bei gleichzeitigem – statistisch – hohem Maß an wie immer auch begründeter Verbundenheit⁹⁴ mit dem kleineren deutschen Staat hat vermutlich dazu beigetragen, die eigene berufliche Existenz und Zukunft nicht aufs Spiel zu setzen.

Dieses angepasste Verhalten manifestiert eine Haltung, die auf dem Foto präsent ist: Es zeigt eine Gruppe Studierender, die statistisch das Höchstmaß an Identifikation mit der DDR aufwies und sich trotzdem gegen den Versuch einer zunehmenden militärischen Ordnung und Disziplinierung des Sozialen, gegenüber doktrinär geprägten Feindbildern und militärdeologischen und -politischen Zumutungen sträubten, auch wenn sich der kollektive Einspruch im Schutz eines zeitweilig nichtöffentlichen Raums ereignete und sich die gemeinschaftliche Distanzierung von der Lagerausbildung in Zivilverteidigung lediglich auf einem Privatfoto als groteske Inszenierung artikuliert.

Quellen und Literatur

Gedruckte Quellen

Ministerium für Hoch- und Fachschulwesen (Hg.) (1970): Direktive für die sozialistische Wehrerziehung an den Universitäten, Hoch- und Fachschulen der DDR vom 1. September 1970. Vertrauliche Verschlussache (VVS) 70/377.

Stellvertreter des Leiters der Zivilverteidigung und Chef des Stabes (1970): Programm für die Ausbildung der wehrdienstuntauglichen und der weiblichen Studenten auf dem Gebiet der Zivilverteidigung vom Januar 1970.

für Mädchen und Jungen in den 9. und 10. Klassen je vier Doppelstunden wehrpolitische und wehrdeologische Schulung,

freiwillig für die Jungen der 9. Klassen ein zweiwöchiges sog. Wehrausbildungslager, den an 12 Ausbildungstagen zu je 6 Stunden durchgeführten Pflichtunterricht in Zivilverteidigung für Mädchen sowie für Jungen, die nicht an der Lagerausbildung teilnehmen sowie koedukativ drei „Tage der Wehrbereitschaft“ als Abschlussprüfung mit insgesamt 18 Stunden. Vgl. Helwig 1988, S. 205.

⁹⁴ Vgl. zu möglichen Motiven Häder 2006.

Literatur

- Ackermann, Paul/Glashagen, Winfried (Hg.) (1982): Friedenssicherung als pädagogisches Problem in beiden deutschen Staaten. Stuttgart.
- Albrecht, Horst (1972): Die ideologisch-erzieherische Funktion objektiver Bewertungsmaßstäbe im Prozeß der Herausbildung eines festen marxistisch-leninistischen Klassenstandpunktes. Eine Untersuchung zur Einschätzung und Wertung ideologischer Sachverhalte durch Schüler. Diss., Pädagogische Hochschule Erfurt/Mühlhausen.
- Antifaschismus als Gründungsmythos der DDR. Buchenwald als Nationale Mahn- und Gedenkstätte der DDR (2010). In: Geschichte lernen 137/2010. http://www.friedrich-verlag.de/shop/downloads/dl/file/id/36266/product/13088/zusatzmaterial_pdf.pdf.
- Birkner, Siegfried (1973): Über Ziel, Inhalt und Methoden der sozialistischen Wehrerziehung der Schuljugend. (Fortschrittsberichte und Studien, hg. von der Akademie der Pädagogischen Wissenschaften der DDR). Berlin.
- Bispinck, Henrik (2011): Protest, Opposition und Widerstand an den Oberschulen in der SBZ und in der frühen DDR. In: Horch und Guck 2, S. 40-45.
- Bohnsack, Ralf (2009): Qualitative Bild- und Videointerpretation. Die dokumentarische Methode. Opladen.
- Bredenkamp, Horst (2010): Theorie des Bildakts. Frankfurter Adorno-Vorlesungen 2007. Berlin.
- Brühl, Reinhard (1995): Landesverteidigung und/oder Militarisierung der Gesellschaft der DDR?. Fünf Thesen zur Diskussion. In: Glaser, Günther/Knoll, Werner (Hg.): Landesverteidigung und/oder Militarisierung der Gesellschaft der DDR? Kolloquium am 22. Februar 1995 in Potsdam. Protokoll. (Gesellschaft – Geschichte – Gegenwart. Schriftenreihe des Vereins „Gesellschaftswissenschaftliches Forum e.V.“, Berlin, Bd.4). Berlin, S. 11-25.
- Buhr, Manfred/Klaus, Georg (Hg.) (1975¹¹): Philosophisches Wörterbuch. Leipzig.
- Busch, Günter (1960): Eugene Delacroix. Die Freiheit auf den Barrikaden. Einführung. Stuttgart.
- Charius, Albrecht u.a. (Hg.) (1979): Militarismus heute. Wesen und Erscheinungsformen des Militarismus der Gegenwart. Berlin.
- Duden (2013²⁶). Berlin, Mannheim, Zürich.
- Duden online. <http://www.duden.de/rechtschreibung/militarisieren#b2-Bedeutung-1a>.
- Förster, Peter (1999): Die Entwicklung des politischen Bewußtseins der DDR-Jugend zwischen 1966 und 1989. In: Friedrich, Walter/Förster, Peter, Starke, Kurt (Hg.): Das Zentralinstitut für Jugendforschung Leipzig 1966-1990. Geschichte, Methoden, Erkenntnisse. Berlin, S. 70-165.
- Friebertshäuser, Barbara/Felden, Heide von/Schäffer, Burkhard (Hg.) (2007): Bild und Text. Methoden und Methodologie visueller Sozialforschung in der Erziehungswissenschaft. Opladen u. Farmington Hills.
- Friedrich-Ebert-Stiftung (Hg.) (1982²): Wehrpropaganda und Wehrerziehung in der DDR. Bonn.
- Friedrich-Ebert-Stiftung (Hg.) (1983): Die paramilitärischen Verbände der DDR. Bonn.
- Fotoalbum Angela Merkel, Bundeskanzlerin (2015). <http://www.sueddeutsche.de/leben/fotoalbum-ruhe-im-auge-des-orkans-1.2670381?reduced=true>. (Zuletzt abgerufen: 08.03.2018).

- Geißler, Gert/Wiegmann, Ulrich (1996): Die vormilitärischen Erziehungsverhältnisse. In: Dies.: Pädagogik und Herrschaft in der DDR. Die parteilichen, geheimdienstlichen und vormilitärischen Erziehungsverhältnisse. Frankfurt a.M., S. 259-294.
- Geißler, Gert/Wiegmann, Ulrich (1998): Wehrerziehung und Schule in der DDR. In: Führ, Christoph/Furck, Ludwig (Hg.): Handbuch zur deutschen Bildungsgeschichte Bd. VI: 1945 bis zur Gegenwart. Zweiter Teilband Deutsche Demokratische Republik. München, S. 359-375.
- Häder, Sonja (2006): Vom Gründungsmythos in die Loyalitätsfalle. Oder: Warum das Egalitätspostulat in der DDR zur politischen Belastung wurde. In: Drerup, Heiner/Fölling, Werner (Hg.): Gleichheit und Gerechtigkeit. Pädagogische Revisionen. Dresden.
- Hädicke, Sabine (2000): Lehrjahre. Erinnerungen an den sozialistischen Schulalltag. Jena, Plauen, Quedlinburg.
- Hafenecker, Benno/Buddrus, Michael (1994): Militärische Erziehung in Ost und West. Frankfurt a.M.
- Hagen, Rose-Marie (1984): Ein Maler auf der Barrikade. Eugene Delacroix: Der 28. Juli oder die Freiheit führt das Volk. 1830. In: Hagen, Rose-Marie/Hagen, Rainer: Meisterwerke europäischer Kunst als Dokumente ihrer Zeit erklärt. Köln, S. 260-275.
- Hartwig, Jürgen/Wimmel, Albert (1979): Wehrerziehung und vormilitärische Ausbildung der Kinder und Jugendlichen in der DDR. Stuttgart-Degerloch.
- Heine, Heinrich: Delacroix (Gemäldeausstellung Paris 1931). In Heine Werke, Bd. 5. Berlin 1926, S. 18-21.
- Heitmann, Clemens (2006): Schützen und Helfen? Luftschutz und Zivilverteidigung in der DDR 1955 bis 1989/90. Berlin.
- Helmberger, Peter (2008): Blauhemd und Kugelkreuz. Konflikte zwischen SED und den christlichen Kirchen um die Jugendlichen in der SBZ/DDR. (Forum deutsche Geschichte, Bd. 16). München.
- Helwig, Gisela (Hg.) (1988): Schule in der DDR. Köln.
- Hübner, Werner (1995): Landesverteidigung und Wehrerziehung. In: Glaser/Knoll, S. 26-33.
- Ilter, Karl/Herrmann, Albrecht/Stolz, Helmut (Hg.) (1974): Handreichung zur sozialistischen Wehrerziehung. (Beiträge zur sozialistischen Wehrerziehung der Schuljugend der DDR). Berlin.
- Jäger Jens (2000): Photographie: Bilder der Neuzeit. Einführung in die Historische Bildforschung. Tübingen.
- Jäger Jens/Knauer, Martin (Hg.) (2009): Bilder als historische Quellen? Dimensionen der Debatten um historische Bildforschung. München.
- Jarusch, Konrad H. (1998): Realer Sozialismus als Fürsorgediktatur. Zur begrifflichen Einordnung der DDR. In: Aus Politik und Zeitgeschichte 20, S. 33-46.
- Jordan, Carlo (2001): Kaderschmiede Humboldt-Universität zu Säuberungen und Militarisierung 1945-1989. Berlin.
- „Jugend ans Gewehr“ – Wehrerziehung in Deutschland im 19. und 20. Jahrhundert (2017), Workshop am 27.01.2017 in Potsdam, in: H-Soz-Kult, 14.12.2016, www.hsozkult.de/event/id/termine-32769 (Zuletzt abgerufen: 08.03.2018).
- Keck, Rudolf W./Kirk, Sabine/Schröder, Hartmut (Hg.) (2006): Bildungs- und kulturgeschichtliche Bildforschung. Tagungsergebnisse – Erschließungshorizonte. Hohegehren.

- Kemnitz, Heidemarie (1998): Mädchen und Militär. "Weiblichkeit" im Diskurs um nationale Frauendienste, Wehrerziehung für Mädchen und Frauen in der Bundeswehr. In: *Feministische Studien* 1/1998, S. 69-85
- Koch, Michael (2000): Die Einführung des Wehrunterrichts in der DDR. (Factum. Hintergründe und Erörterungen). Erfurt.
- Koch, Michael (2006): Der Wehrunterricht in den Ländern des Warschauer Paktes. Eine Untersuchung im historischen und schulpolitischen Kontext unter besonderer Berücksichtigung der UdSSR und der DDR. Jena.
- Langewiesche, Dieter (2007): *Zeitwende. Geschichtsdenken heute*. Bonn.
- Maaz, Hans-Joachim (1990): *Der Gefühlsstau. Ein Psychogramm der DDR*, Berlin.
- Mählert, Ulrich (2009⁶): *Kleine Geschichte der DDR*. München.
- Middell, Matthias (2012): Die Humboldt-Universität im DDR-Wissenschaftssystem. In: Tenorth, Heinz-Elmar: *Geschichte der Universität Unter den Linden*. Bd. 3: Sozialistisches Experiment und Erneuerung in der Demokratie – die Humboldt-Universität zu Berlin 1945-2010. Berlin, S. 251-435.
- Mietzner, Ulrike/Pilarczyk, Ulrike (1996): Die Beharrungskraft pädagogischer Formen. Bilder von Unterricht in der Fotografie der Nachkriegszeit (1945 bis 1960/61). In Benner, Dietrich/Merkens, Hans/Gatzemann, Thomas (Hg.): *Pädagogische Eigenlogik im Transformationsprozeß von SBZ, DDR und neuen Ländern*. Berlin, S. 298-329.
- Militärbibliothek der DDR (Hg.) (1976): *Sozialistische Landesverteidigung – Buch und Bibliothek. Eine Literatenauswahl zur Unterstützung der sozialistischen Wehrerziehung*. Dresden.
- Mit Gasmasken und Schutzanzug (1974). <http://www.zeit.de/1974/52/mit-gasmasken-und-schutzanzug> (Zuletzt abgerufen: 17.03.2017).
- Morgedant, Udo (1995): Bildungs- und Erziehungssystem der DDR – Funktion, Inhalte, Instrumentalisierung, Freiräume. In: *Rolle und Bedeutung der Ideologie, integrativer Faktoren und disziplinierender Praktiken in Staat und Gesellschaft*. (Deutscher Bundestag (Hg.): *Materialien der Enquete-Kommission „Aufarbeitung von Geschichte und Folgen der SED-Diktatur in Deutschland“* (12. Wahlperiode des Deutschen Bundestages, Band III/3). Baden-Baden.
- Nöth, Winfried (2009): Bildsemiotik. In: Sachs-Hombach (Hg.): *Anthropologische und kulturelle Grundlagen des Visualistic Turn*. Frankfurt a.M., S. 235-254.
- Panofsky, Erwin (1979a): *Ikonographie und Ikonologie*. In: Kaemmerling, Ekkehard: *Bildende Kunst als Zeichensystem*. Bd. I: *Ikonographie und Ikonologie. Theorien, Entwicklung, Probleme*. Köln, S. 207-225.
- Panofsky, Erwin (1979b): *Zum Problem der Beschreibung und Inhaltsdeutung von Werken der bildenden Kunst*. In: Kaemmerling, Ekkehard: *Bildende Kunst als Zeichensystem*. Bd. I: *Ikonographie und Ikonologie. Theorien, Entwicklung, Probleme*. Köln, S. 185-206.
- Paul, Gerhard (2005): Die Geschichte hinter dem Foto. Authentizität, Ikonisierung und Überschreibung eines Bildes aus dem Vietnamkrieg. In: *Zeithistorische Forschungen* 2/2005. <http://www.zeithistorische-forschungen.de/2-2005/id%3D4632>. (Zuletzt abgerufen: 08.03.2018).
- Paul, Gerhard (Hg.) (2013): *BilderMacht. Studien zur Visual History des 20. Und 21. Jahrhunderts*. Göttingen.
- Pilarczyk, Ulrike (2007): *Fotografien als Quelle erziehungswissenschaftlicher Forschung*. In: *Friebertshäuser, Felden/Schäffer 2007*, S. 217-237.

- Pilarczyk, Ulrike/Mietzner, Ulrike (2005): Das reflektierte Bild. Die seriell-ikonografische Fotoanalyse in den Erziehungs- und Sozialwissenschaften. Bad Heilbrunn.
- Pröll, Bernd (1981): Vormilitärische Erziehung in beiden deutschen Staaten – vergleichbare Vorbereitung auf den Wehrdienst? Beschreibung, Analyse, Bewertung, Dokumentation. Frankfurt a.M.
- Raab, Jürgen (2008): Visuelle Wissenssoziologie. Theoretische Konzeption und materiale Analysen. Konstanz.
- Reichertz, Jo/Englert, Carina Jasmin (2011): Einführung in die qualitative Videoanalyse. Eine hermeneutisch-wissenssoziologische Fallanalyse. Wiesbaden.
- Ritter, Gerhard A. (2002): Die DDR in der deutschen Geschichte. In: Vierteljahreshefte für Zeitgeschichte 50/2, S. 171-200.
- Sachse, Christian (1996): (Vor)militärische Ausbildung in der DDR. In: Blask, Falk/Geißler, Gert (Hg.): In Linie angetreten. die Volksbildung der DDR in ausgewählten Kapiteln (Geschichte, Struktur und Funktionsweise der DDR-Volksbildung, Bd. 2). Berlin, S. 211-314.
- Sachse, Christian (2000): Aktive Jugend – wohlgezogen und diszipliniert. Wehrerziehung in der DDR als Sozialisations- und Herrschaftsinstrument (1960-1973). (Studien zur DDR-Gesellschaft, Bd. VII). Münster, Hamburg, London.
- Sachse, Christian (2003): „Disziplin muss geübt werden!“. Zur Geschichte und pädagogischen Praxis der Wehrerziehung in der DDR. In: Mertens, Lothar (Hg.): Unter dem Deckel der Diktatur. Soziale und kulturelle Aspekte des DDR-Alltags (Schriftenreihe der Gesellschaft für Deutschlandforschung, Bd. 84). Berlin, S. 137-164.
- Sachse, Christian (2004): „Genosse Direktor, ich melde...“. Zur Militarisierung der Volksbildung in der DDR. In: Horch und Guck 13/47, S. 39-47.
- Sachse, Christian (2008): Militarisierung trotz Tauwetter. Zur gesellschaftlichen Funktion der Wehrerziehung in der DDR. In: Engelmann, Roger (Hg.): Kommunismus in der Krise : Die Entstalinisierung 1956 und die Folgen. Göttingen, S. 429-444.
- Sachse, Christian (2009): „Wer die Jugend hat, der hat die Armee“. Erziehung als Machtinstrument der Diktatur – zwei Praxisberichte. In: Horch und Guck 4, S. 30-33.
- Schirrmeister, Karl-Günter (1987): Erziehung zum Hass. Geistige Militarisierung in der DDR. Bonn.
- Schlechte, Klaus-Dieter/Vogler, Otto (1984): Wehrerziehung in der DDR. Materialien zur politischen Bildung. Hannover.
- Schmitt, Karl (1978): Zur Wirksamkeit der politischen Erziehung in der DDR. In: Aus Politik und Zeitgeschichte. Beilage der Wochenzeitung Das Parlament, B 23/78 vom 10. Juni, S. 36-50.
- Schröder, Werner (1986): Wehrerziehung und Berufsausbildung der DDR. Berlin.
- Schuch, Jane (2007): Rezension: Keck, Rudolf W./Kirk, Sabine/Schröder, Hartmut (Hg.): Bildungs- und kulturgeschichtliche Bildforschung, Tagungsergebnisse - Erschließungshorizonte. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren 2006. In: EWR 6, Nr. 3 (veröffentlicht am 12.06.2007). URL: <http://www.klinkhardt.de/ewr/83400087.html>.
- Schürmann, Maren (2016): Für was kämpfte die Frau auf Delacroix' Meisterwerk? In: WAZ vom 07.06.2013. <http://www.derwesten.de/panorama/wochenende/fuer-was-kaempfte-diesefrau-id8043003.html>. (Zuletzt aufgerufen: 16.06.2016).
- Slanina, Sabine (2014): Vom Ereignisbild zum Bild-Ereignis. „Die Freiheit führt das Volk auf die Barrikaden“ von Eugene Delacroix. In: Fleckner, Uwe (Hg.): Bilder

- machen Geschichte. Historische Ereignisse im Gedächtnis der Kunst. (Studien aus dem Warburg-Haus, Bd. 13). Bad Langensalza, S. 253-265.
- Staritz, Dietrich (1996): Geschichte der DDR 1949-1990. Erw. Neuausgabe. Frankfurt a. M.
- Stillgestanden – Riiicht Euch! Vormilitärische Erziehung in der DDR (1997). (Fritz Blätter. Fachblatt zu Theorie und Praxis der Friedenserziehung, hg. im Auftrag des Thüringer Kultusministeriums vom Bildungswerk für Friedenserziehung und Jugendarbeit e.V.). Jena.
- Talkenberger, Heike (2006): Bilder als historische Quellen – Zur Methode und Praxis der Interpretation. In: Keck/Kirk/Schröder, S. 4-24.
- Tenorth, Heinz-Elmar (1996): „Umgang mit Indoktrination“ – Konzeptionelle Fragen und methodische Probleme des Projekts. In: Benner/Merkens/Gatzemann (Hg.): Pädagogische Eigenlogik im Transformationsprozeß von SBZ, DDR und neuen Ländern. Berlin, S. 342-361.
- Thürlemann, Felix (2009): Ikonographie, Ikonologie, Ikonik. Max Imdahl liest Panofsky. In: Sachs-Hombach (Hg.): Bildtheorien. Anthropologische und kulturelle Grundlagen des Visualistic Turn. Frankfurt a. M., S. 214-234.
- Tietze, Andreas/Vogel, Nicole (2014): Von Friedenstauben und Pflugscharen. Einheit und Widerspruch offizieller und oppositioneller Friedenserziehung in der DDR. In: Kössler, Till/Schwitanski, Alexander J. (Hg.): Frieden lernen. Friedenspädagogik und Erziehung im 20. Jahrhundert. (Frieden und Krieg. Beiträge zur Historischen Friedensforschung, Bd. 20). Essen, S. 251-272.
- Treichel, Hans (1994): Friedenserziehung. Alles war verordnet. Lüge und Heuchelei? In: Alternative Enquetekommission Deutsche Zeitgeschichte, Arbeitsgruppe Bildung/Gesellschaft zum Schutz von Bürgerrecht und Menschenwürde e.V./ Initiative für die volle Verwirklichung der verfassungsrechtlichen Grundrechte und gegen Berufsverbote (Hg.): Unfrieden in Deutschland. (Weissbuch). Bd. 3: Bildungsweisen und Pädagogik im Beitrittsgebiet. Berlin, S. 406-411.
- Uhlig, Christa (1995): Friedenserziehung – ein besonders sensibler und problematischer Bereich politischer Bildung in der DDR. In: Hoffmann, Dietrich/Neumann, Karl (Hg.): Erziehung und Erziehungswissenschaft in der BRD und in der DDR. Bd. 2: Divergenzen und Konvergenzen (1965-1989). Weinheim, S. 257-280.
- Uhlig, Bernd/Vogel, Jakob/Ziemann, Benjamin (Hg.) (2001): Untertan in Uniform. Militär und Militarismus im Kaiserreich 1871-1914. Quellen und Dokumente. Frankfurt a. M.
- Urban, Elke (2011): Lesen lernen in Leipzig. Leipziger Fibeln der letzten hundert Jahre im Vergleich. In: Döring, Detlef/Flöter, Jonas (Hg.): Schule in Leipzig. Aspekte einer achthundertjährigen Geschichte. Leipzig, S. 245-281.
- Wagner, Ringo (2007): Wehrsport zwischen Tradition und Neuanfang. Die vormilitärische Erziehung in der DDR und ihre besondere Ausprägung in der Gesellschaft für Sport und Technik (GST). In: Zeitschrift des Forschungsverbundes SED-Staat, 22, S. 3-17.
- Weber, Hermann (2000³): Die DDR 1945-1990. (Oldenbourg. Grundriss der Geschichte). München.
- Wentker, Hermann (2008): 1954. Kirchentag in Leipzig. Kontakte und wechselseitige Wahrnehmungen der evangelischen Kirchen in Ost und West. In: Wengst, Udo/Wentker, Hermann (Hg.): Das doppelte Deutschland. 40 Jahre Systemkonkurrenz. Berlin, S. 65-85

- Wiedemann, Dieter (1998): DDR-Jugend als Gegenstand empirischer Sozialforschung. In: Führ, Christoph/Furck, Carl-Ludwig (Hg.): Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte. Bd. VI/2, S. 117-136.
- Widera, Thomas (2008): Wehrdienstgegner im DDR-Bildungssystem. In: Barkleit, Gerhard/Kwiatkowski-Celofiga, Tina (Hg.): Verfolgte Schüler – gebrochene Biographien. Zum Erziehungs- und Bildungssystem der DDR. Dresden, S. 91-112.
- Wiegmann, Ulrich (2016): Schule und Geheimdienst in der DDR. Geschichte und Geschichtsschreibung. *Historica Scholastica*, 1/2, S. 3-18: <http://www.historiascholastica.com/sites/www.historiascholastica.com/files/HS/1-2016/Historica-scholastica-1-2016-Wiegmann.pdf>.
- Wolf, David (2008): Politische Erziehung in der DDR. Der Wehrunterricht in der DDR. Studienarbeit. Norderstedt.
- Wolle, Stefan (2011): DDR. Eine kurze Geschichte. Neuausgabe. Frankfurt a.M.
- Wolle, Stefan (2011): Aufbruch nach Utopia. Alltag und Herrschaft in der DDR 1961-1971. Berlin.
- Wolle, Stefan (2013 a): Der große Plan. Alltag und Herrschaft in der DDR 1949-1961. Berlin.
- Wolle, Stefan (2013⁴ b): Die heile Welt der Diktatur. Alltag und Herrschaft in der DDR 1971-1989. Berlin.
- Wünschen weiterhin gute Erholung (1983). In: <http://www.spiegel.de/spiegel/print/d-14020685.html>.

Bildnachweis

Abb. 1-4: Privatalbum im Besitz einer der abgebildeten anonymen Studierenden.

Abb. 5: https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Buchenwald_Denkmal_v._Prof.-Cremers_000.JPG

Abb. 6: [https://commons.wikimedia.org/wiki/Category:La_Libert%C3%A9_guidant_le_peuple_\(RF_129\)_by_Eug%C3%A8ne_Delacroix?uselang=de#/media/File:0_La_Libert%C3%A9_guidant_le_peuple_-_Eug%C3%A8ne_Delacroix.JPG](https://commons.wikimedia.org/wiki/Category:La_Libert%C3%A9_guidant_le_peuple_(RF_129)_by_Eug%C3%A8ne_Delacroix?uselang=de#/media/File:0_La_Libert%C3%A9_guidant_le_peuple_-_Eug%C3%A8ne_Delacroix.JPG)

Anschrift des Autors

Prof. i. R. Dr. Ulrich Wiegmann,
Berlin
www.ulrich-wiegmann.de

Peter Dudek

„Alles braver Durchschnitt“? Impressionen zur Schülerschaft der FSG Wickersdorf 1906-1945

1 Einleitung

Als die Freie Schulgemeinde [FSG] Wickersdorf am 1. September 1906 ihre Tore öffnete, begann in der damals noch jungen Geschichte der deutschen Landerziehungsheimbewegung ein neues Kapitel, das nicht nur die pädagogische Öffentlichkeit im ersten Drittel des 20. Jahrhunderts nachhaltig beschäftigen sollte. Die Geschichte der FSG war – nicht zuletzt bedingt durch ihren charismatischen und streitbaren Mitbegründer Gustav Wyneken¹ – in all ihren Jahren begleitet von öffentlichen Kontroversen, die damals öfters selbst die ersten Seiten der politischen Tageszeitungen füllten. Sie war von Beginn an geprägt von zahlreichen Konflikten mit den zuständigen Schulaufsichtsbehörden, mit verschiedenen Eltern und von Zerwürfnissen innerhalb des jeweiligen Kollegiums, dessen einzige Konstante in all den Jahren bis 1945 die permanente personelle Fluktuation war.

Andererseits galt die FSG Wickersdorf in Teilen der Öffentlichkeit – speziell vor dem Ersten Weltkrieg und in den frühen Jahren der Weimarer Republik – auch wieder als ein modernes Internat, nicht zuletzt, weil sie 1906 eine der ersten Schulen im Deutschen Reich war, die koedukativ unterrichtete, und die den maßlosen Anspruch hatte, eine singuläre Stätte der „Jugendkultur“ und des „Eigenrechts der Jugend“ zu sein, in der sich ein „Orden der Jugend“ (Wyneken) zum Aufbruch der gesellschaftlichen Erneuerung zusammenfinden würde. Gustav Wynekens Vision einer originären Jugendkultur nahm im Laufe der Jahre zunehmend dogmatische religionsartige Züge an. Zeitgenössisch gab es keine andere Schule im Deutschen Reich, die so sehr polarisierte wie die FSG Wickersdorf. Die Schule ließ keinen der pädagogisch Interessierten kalt. Sie hatte entweder glühende Anhänger oder entschiedene Gegner. Die Reizfigur war in allen Fällen ihr Mitbegründer Gustav Wyneken.

¹ Dudek 2012.

Aber dies soll hier nicht das Thema sein. Mein Blick richtet sich vielmehr auf die Schülerschaft der FSG, die nach den Ambitionen Wynekens die Kernzelle einer neuen Jugendkultur werden sollte, von der eine grundlegende geistige und damit gesellschaftsverändernde Kraft ausgehen sollte. Wyneken stützte sich vor dem Ersten Weltkrieg dabei auf die sog. „Jugendkulturbewegung“,² einer mehrheitlich von jüdischen bürgerlichen Jugendlichen getragenen Protestbewegung gegen die überkommenen Strukturen in Elternhaus, Schule und Universität, die sich das Eigenrecht der Jugend auf eigene Lebensgestaltung auf ihre Fahnen geschrieben hatte. Zur proletarischen Jugendbewegung fand Wyneken dagegen keinen Zugang, während sein Verhältnis zur bürgerlichen Jugendbewegung, speziell zum Wandervogel, ambivalent blieb, auf vielen Missverständnissen beruhte³ und deshalb zu jahrzehntelangen Konflikten führte.

2 Die Quellengrundlage

Die folgenden Ausführungen basieren in erster Linie auf dem noch existierenden Schülerbuch der FSG Wickersdorf sowie auf eigenen zusätzlichen umfangreichen Recherchen und Quellenstudien. Erhalten geblieben ist auch noch das unvollständig geführte Lehrerbuch der FSG. Beide Quellen befinden sich seit vielen Jahren im Kreisarchiv Saalfeld-Rudolstadt und wurden inzwischen im Kontext der Erinnerungsveranstaltungen zum 100-jährigen Gründungstag der FSG Wickersdorf 2006 in einem zeitlich und finanziell aufwändigen Projekt digitalisiert und sind nun seit 2013 einer breiteren Öffentlichkeit auch im Archiv der deutschen Jugendbewegung für neue Forschungen zugänglich. Allerdings sollte man zugleich vor zu großen Erwartungen warnen. Denn beide Bestände sind quellenkritisch zu behandeln und ihre Informationen sind nur durch unverzichtbare ergänzende Archivarbeiten abzusichern, weil die klassische Arbeit der Schulverwaltung unter Gustav Wyneken und seinen Mitstreitern von großen Defiziten gekennzeichnet war. Offensichtlich legten sie besonders in den Anfangsjahren der FSG keinen gesteigerten Wert auf eine sorgsame Verwaltung. Erst 1912, also fast sechs Jahre nach Gründung der FSG, legte Wynekens Nachfolger auf dem Schulleiterposten Martin Luserke (1880-1968) diese Bücher nachträglich an. Im Februar 1912 stellte er dem standardisierten Schülerbuch aus einem Elberfelder Formular-Verlag deshalb folgende Notiz voran:

„Nachdem in den ersten Jahren der Schule gar keine und seit 1909 nur unvollständige Listen geführt worden sind, habe ich dies Buch am 10. Februar 1912 angelegt

² Vgl. Linse 1976; Herrmann 1985; Dudek 2002.

³ Vgl. Mogge 2013.

und in ihm ein Verzeichnis sämtlicher Schüler der F.S.G. Wickersdorf mit den noch festzustellenden Angaben vorgetragen, welches bis N^o 204 geht.“

Ähnlich lautete dann auch seine Vorbemerkung für das Lehrerbuch. „Dies Buch wurde angelegt am 1. April 1912, die Angaben aus früherer Zeit wurden, soweit Aufzeichnungen vorhanden waren, vorgetragen.“ Entsprechend dürftig und unvollständig ist speziell das Lehrerbuch für die ersten Jahre geblieben. Unter Luserkes Leitung wurde dann aber vor allem das Schülerbuch mehr oder weniger sorgfältig gepflegt, im Lehrerbuch stößt man dagegen auch später noch auf erhebliche Lücken. Während z.B. das Personalblatt Wynekens von ihm selbst akribisch ausgefüllt wurde, findet man bei Paul Geheeb eine leere Seite vor. Andere Lehrer, die nachweislich für kurze Zeit in Wickersdorf unterrichtet hatten, haben sich nicht in das Lehrerbuch eingetragen. Solche Ungereimtheiten ziehen sich bis in die vierziger Jahre durch. Angesichts der häufig kurzen Verweildauer der Lehrkräfte, mag dies jedoch auch nicht verwundern. Ähnlich verhält es sich bei den Schülern.

Um nur drei beliebige Beispiele zu nennen: Wynekens Wickersdorfer Schüler Erich Krems (1898-1916), um dessen Freundschaft Wyneken geradezu buhlte⁴ (Maasen 1995), besuchte bis 1914 die FSG und meldete sich dann als Kriegsfreiwilliger zum Militär. Im Schülerbuch allerdings fehlt sein Name. Nun ist es müßig, darüber zu spekulieren, ob dies eine Nachlässigkeit Luserkes war oder ein bewusstes Verschweigen. Jedenfalls waren solche Ungereimtheiten keinesfalls singulär. Anfang 1933 beschuldigten z.B. zwei Wickersdorfer Schüler ihren Lehrer Otto Peltzer, sie sexuell missbraucht zu haben. Laut Schülerbuch und den einschlägigen Protokollen des damaligen Schulleiters lautete der Name eines der beiden Jungen: Algiridas Sawackis, geb. am 20.10.1917 in Kopenhagen als Sohn eines litauischen Gesandten in Stockholm, der in Kaunas beheimatet war. Tatsächlich handelt es sich aber um Algirdas Savackis (1917-1943), der 1943 im Getto von Kaunas unter bislang ungeklärten Umständen ums Leben kam. Als der Darmstädter Rechtsanwalt und Notar Eduard Staedel (1870-1926) 1914/15 seine beiden Söhne und 1921 seine beiden Töchter nach Wickersdorf schickte, wurden die Namen der beiden Jungen und des Vaters im Schülerbuch korrekt aufgenommen, die Mädchen Else und Hertha dagegen erhielten wie ihr Vater fälschlicherweise den Nachnamen „Stidel“. Aber auch andere Namen fehlen im Schülerbuch, und selbst einzutragende Daten wie Geburtstag, Geburtsort, Konfession, Name, Beruf und Adresse des Vaters, abgebende Schule, Austrittsdatum und Bemerkungen wurden im Zeitraum von 1906 (bzw. 1912) bis 1945 phasenweise nur unvollständig eingepflegt. Speziell bei den zahlreichen osteuropäischen Schülern der FSG wurden die Namen nach der Lautsprache

⁴ Vgl. Maasen 1995.

„eingedeutscht“, so dass eine vollständige Identifizierung in vielen Fällen kaum mehr möglich ist.

Man muss mit solchen fehlerhaften Eintragungen immer rechnen, doch bei all diesen Unzulänglichkeiten ist und bleibt das Schülerbuch als historische Quelle in zahlreichen Fällen dennoch aufschlussreich und in Verbindung mit weiteren Recherchen für eine nähere Analyse lohnenswert. Neben dem Schülerbuch werden ergänzend autobiographische Quellen ehemaliger Wickersdorfer Schüler (Tagebücher, Lebensberichte, Memoiren) fallweise herangezogen. Einige wenige Aspekte einer solchen weiterführenden Analyse sollen nun an dieser Stelle vorgestellt werden. Zunächst jedoch wird ein Blick auf die Wickersdorfer Schülerschaft aus der Perspektive auswärtiger Besucher und ehemaliger Schüler auf die Thematik einstimmen.

3 Die Schülerschaft der FSG Wickersdorf in der Wahrnehmung von Besuchern

Speziell vor dem Ersten Weltkrieg zogen die pädagogische Arbeit und das pädagogische Profil der FSG Wickersdorf zahlreiche auswärtige Beobachter an, denn Wyneken verfügte damals über einflussreiche Kontakte zu Berliner Journalisten, welche seine Schulgründung einer breiteren Öffentlichkeit bekannt machten. Viele dieser Beobachter, Besucher und Interessenten sahen bereits damals den von Wyneken dezidiert formulierten Anspruch realisiert, dass nämlich die FSG eine Vorreiterrolle für die als dringend notwendig empfundene Reform des höheren Schulwesens spielen könne. In diesem Zusammenhang war es der junge Herman Nohl (1879-1960), der im März 1914 Wickersdorf als positives Beispiel für die Richtung der kommenden Schulreform hervorhob.

„Ob das Gymnasium aus sich selbst heraus zu der neuen Entwicklung kommen wird, ist mir fraglich; das Meiste wird da von den Universitäten abhängen. Wie aber der Weg zur Reform auch des Gymnasiums über die neue realistische Schule gehen kann, scheint mir Wickersdorf zu zeigen. Die Entwicklung, die diese am ernsthaftesten an sich arbeitende Gemeinschaft unter den Landerziehungsheimen nimmt, führt mit aller Deutlichkeit auf eine neue Geistesschule“.⁵

Einen Schritt weiter ging L. Veeh, der in der FSG bereits 1913 das Modell einer „Zukunftsschule“ erblicken wollte.⁶ Ganz anders erlebte dann jedoch schon 1912 und 1913 der aus der Schweiz stammende Landerziehungsheimpädagoge Friedrich Grunder, welcher zeitweise auch als Lehrer bei Hermann Lietz in Haubinda gearbeitet hatte, bei seinen Besuchen den Unter-

⁵ Nohl 1914, S. 1198.

⁶ Vgl. Veeh 1913.

richt in Wickersdorf. In seinem 1916 erschienenen Buch berichtete er über seine Unterrichtsbesuche in der FSG Wickersdorf relativ ernüchternd:

„Als Unterrichts- und auch als Erziehungsideal schwebt Wickersdorf die ‚Förderung der Kultur‘ vor. Ich muß aber gleich gestehen, daß von diesem Bestreben in den vielen, durchwegs guten und zum Teil auch sehr guten Unterrichtsstunden, die ich besuchte, nichts mehr und nichts weniger zu bemerken war, als an anderen Schulen. Überhaupt hat der ganze Unterrichtsbetrieb in Wickersdorf nach meiner Ansicht einen durchaus traditionellen, konservativen Charakter, der ganz an die Staatsschule erinnert und ja schon aus der Tatsache hervorgeht, daß hier auf das ‚Einjährige‘ und das ‚Abitur‘ vorbereitet wird. Etwas Originelles bietet also der Unterricht in Wickersdorf nicht“.⁷

Einen anderen Eindruck als Friedrich Grunder gewann dagegen Robert Drill (1870-1942), Journalist und Redakteur der renommierten „Frankfurter Zeitung“ bei seinem Besuch in Wickersdorf 1912. Er hob – im Unterschied zu Grunder – nicht nur die Originalität des Unterrichts der FSG hervor, sondern betonte auch ausdrücklich die tiefe Verbundenheit der Schüler mit ihrer Schule.

„Sie lieben ihre Schule und empfinden es sehr schmerzlich, wenn geschieden sein muß und daß diese Gefühle auch draußen im Leben bestehen bleiben, dafür habe ich ein Beispiel an einem jungen Manne gesehen, der, ein früherer Wickersdorfer, aus Amerika herüberkam und nichts Eiligeres zu tun hatte, als Wickersdorf aufzusuchen“.⁸

Eher rhetorisch war die Frage gemeint, die sich der Schriftsteller Hans Brandenburg (1885-1968)⁹ anlässlich eines seiner vielen Besuche in Wickersdorf stellte:

„Ist diese Gemeinde nicht vielleicht eine Sekte? Eine Abgeschlossenheit von der Welt, nicht aus Stärke und Mut, Gemeinsinn und Selbstbewusstsein, sondern aus Schwäche und Angst, Eigensinn und Dünkel?“¹⁰

⁷ Grunder 1916, S. 186f. Grunder unternahm seine Reisen zu den verschiedenen Landerziehungsheimen in Deutschland, England, Frankreich und der Schweiz im Auftrag von Adolphe Ferrière (1879-1960) und des von ihm geleiteten Genfer Bureau International des Ecoles Nouvelles. Das Buch basierte auf Grunders Dissertation über die englischen und französischen Landerziehungsheime, die er 1909 an der Pariser Universität bei Émile Durkheim angefertigt hatte. 1916 war er Leiter des Landerziehungsheims Hallwyl am See in der Nähe von Aargau.

⁸ Drill 1912, S. 23.

⁹ Hans Brandenburg war mit dem Wickersdorfer Kunstlehrer Dr. Siegfried Krebs (1882-1914) befreundet, der an der FSG von 1910 bis 1914 unterrichtete und kurz nach Beginn des Ersten Weltkrieges gefallen ist.

¹⁰ Brandenburg 1914, S. 1293.

Er beantwortete sie für sich mit einem klaren „Nein“, weil er in Wickersdorf „die schönsten Güter der Jugend wiedergefunden“ habe, „die man ihr nur zu lange geraubt oder die man höchstens außer der Schule gnädig geduldet oder die man in rohes Vergnügen und schimmligen Respekt verflucht hatte: die Güter Freude und Ehrfurcht“.¹¹

In der pädagogischen Literatur des ersten Drittels des zwanzigsten Jahrhunderts gibt es wohl kein Buch, das zeitgenössische Schulversuche und Versuchsschulen in Europa thematisierte, in welchem die FSG Wickersdorf nicht präsent gewesen wäre. Entweder wurde ihr pädagogisches Profil aus interner Sicht von Wyneken oder Luserke dargestellt oder externe Beobachter und Besucher beschrieben ihre durchaus nicht einheitlichen Eindrücke über die Spezifika der FSG, die sie von den übrigen Landerziehungsheimen unterschied. Entsprechend unterschiedlich fielen auch die Urteile der auswärtigen Besucher aus. Lobten die einen die methodischen Innovationen im Unterricht, die neuartigen Formen der inneren und äußeren Differenzierung, erlebten andere den Unterricht in Wickersdorf eher als konventionell und von dem in einer gewöhnlichen Staatsschule kaum unterscheidbar.



Abb. 1: Wickersdorfer Schüler/innen und ihr Lehrer Carl Maria Weber mit weißen „Bäckermützen“ um 1925 auf einer Studienfahrt

¹¹ Ebd., S. 1293.

Manchem Besucher erschienen die Wickersdorfer Schüler als altklug, blasiert und arrogant, andere wiederum bestätigten ein gegenteiliges Urteil. Einig waren die Beobachter sich allerdings darin, dass die FSG kein gewöhnliches Landerziehungsheim gewesen sei, wengleich die verschiedenen Besucher das Unverwechselbare im pädagogischen Profil entweder im koedukativen Ansatz oder primär im Schulgemeindegedanken oder im Anspruch, eine Kulturschule sein zu wollen, die dem Recht der Jugend auf Eigenständigkeit und Eigenwertigkeit Rechnung trage, gesehen haben. Im Laufe der Jahre sollte sich das ändern.

So setzte sich etwa im Kontext des sogenannten „Eros-Prozesses“ gegen Wyneken 1921¹² Richard Woltereck unter dem Pseudonym *Attentus*¹³ dann schon eher mit dem „Wyneken-Problem“ auseinander und fasste in diesem Zusammenhang auch seine damaligen Eindrücke über die Wickersdorfer Schülerschaft zusammen. Sein Urteil fiel ambivalent aus. Er konstatierte damals,

„daß zwar bei vielen ‚Wickersdorfern‘ die Eitelkeit alles andere überwiegt. Durchschnittsseelen in gesteigerten Lebensformen gebraucht, müssen ja überheblich werden und wirken dann wohl etwas peinlich oder auch komisch, wie man gerade aufgelegt ist. [...] Aber trotzdem: es sind junge Menschen aus dieser umstrittenen Einrichtung hervorgegangen, die sind so wahrhaft beseelt, so sehr innerlich verfeinert, so intensiv im Rezeptiven wie im Schöpferischen, daß sie sogar einem erfahrenen Menschenverächter den Glauben an die Zukunft, an die Seele des *homo europaeus (germanicus)* wiedergeben können. Und das will sehr viel heißen.“¹⁴

Angesichts des visionären Anspruchs Gustav Wynekens an die FSG Wickersdorf und ihre Schüler, die ihn in den zwanziger Jahren wegen seines Bartes spöttisch „Biber“ nannten, urteilte sein langjähriger Freund, der Schriftsteller und Drehbuchautor Erich Ebermayer (1900-1970), eher desillusioniert.¹⁵ Als er 1926 zusammen mit vielen ehemaligen Schülern das 20jährige Stiftungsfest der FSG in Wickersdorf feierte, hielt er nämlich folgenden Eindruck fest:

„Viele frühere Schüler waren von weit und breit herbeigekommen, und die Begegnung mit einigen von ihnen war lohnend. Dabei war wieder mit Kummer festzustellen, daß aus diesen einstigen Schülern, auch aus denen der ersten ‚großen‘ Zeit Wickersdorfs, von 1906-1912, wo Wyneken wirklich der schöpferische Geist und unumschränkte Herr war, kein einziger hervorgegangen war, der eine außergewöhnli-

¹² Vgl. Maasen 1995; Dudek 2017.

¹³ *Attentus*: Richard Woltereck (1877-1944), Zoologe und Mitbegründer der Zeitschrift *Vivos voco*, befreundet mit dem Schriftsteller Hermann Hesse und Aktivist im Internationalen Versöhnungsbund.

¹⁴ *Attentus* 1921, S. 369.

¹⁵ Vgl. Gudat 2017, S. 195ff.

che Entwicklung genommen oder irgendwelche ungewöhnlichen Leistungen aufzuweisen hatte. Alles braver Durchschnitt, wie ihn jedes gute Gymnasium in der Großstadt bildete. Das doch tatsächlich Unerhörte und Einzigartige dieser Erziehung in Freiheit und Selbstbestimmung, in neuer Schönheit und in der Verpflichtung zur geistigen, kulturellen, politischen Führung der Nation erzogen zu werden wo war es sichtbar bei diesen jetzt 30 und 40jährigen? War alles umsonst gewesen? War der Rausch und Zauber der Jugend verfliegen und die Banalität des bürgerlichen Daseins Sieger geblieben? Man konnte etwas traurig werden“.¹⁶

Nicht ganz so radikal fiel das Urteil Martin Luserkes, langjähriger Schulleiter der FSG und entschiedener Widersacher Wynekens, aus. Aber auch er musste 1924 konstatieren, dass viele Wickersdorfer Schüler nach ihrem Schulabgang erhebliche Anpassungsschwierigkeiten an die gesellschaftlichen und beruflichen Erfordernisse gehabt hatten.

„Der Lebensgang der 800 Schüler, die bisher durch Wickersdorf gegangen sind, zeigt wohl, daß gerade die tüchtigsten Wickersdorfer es schwer gefunden haben, sich ins Leben hineinzurufen, aber auch daß sie unverlierbare Dinge davon getragen haben, die eben nicht billiger zu haben sind als um den Preis solcher Schwierigkeiten“.¹⁷

Der jugendbewegte Wickersdorfer Lehrer Alfred Ehrentreich (1896-1998) wiederum urteilte aus der Retrospektive ähnlich wie Erich Ebermayer. Gemäß dem Ideal der Schulgemeinde hätte man die Besten ihrer Generation ganz unabhängig vom Einkommen der Eltern in Wickersdorf vereinen sollen. Aber damit hätte man sich in staatliche oder private, finanzkräftige Abhängigkeit begeben müssen. So war man unter den gegebenen Umständen auf zahlungskräftige und zudem idealistische, die Schule unterstützende Eltern angewiesen. Dadurch seien die FSG, aber auch andere Internatsschulen zwangsläufig in die Situation geraten,

„daß ihnen manche Kinder aus gefährdeten oder zerrütteten, dabei zahlungsfähigen Familien anvertraut wurden, Kinder, die in solchen Verhältnissen ihren ‚Schock‘ bekommen hatten. Daß auch ein höherer Prozentsatz jüdischer und russischer Kinder darunter war, erleichterte die Aufgaben nicht. Die Zahl der normal gesunden und begabten Kinder war nicht bedeutend. Die gewisse Labilität bewirkte, daß diese Jugend – anders als in der Jugendbewegung – nur zum Teil als Träger der Wickersdorfer Idee angesehen werden konnte. Sie trugen nicht einmal ihre weiße Basenmütze (der Volksmund spottete: ‚Bäckermütze‘), das äußere Symbol der Zugehörigkeit, in den Ferien. Träger der Wickersdorfer Idee waren also wesentlich auch die Lehrer, besonders die alteingesessenen“.¹⁸

¹⁶ Ebermayer 1982, S. 34.

¹⁷ Luserke 1924, S. 84.

¹⁸ Ehrentreich 1985, S. 65f.

Zu einem gänzlich anderen Urteil kam der Wickersdorfer Lehrer Otto Peltzer (1900-1970)¹⁹ in einer Rückschau auf seine Wickersdorfer Jahre.

„Die Wickersdorfer Schüler haben sich im Leben draußen bewährt und sind Kämpfer geworden für eine freiere Weltanschauung und für echteres Kultur- und Sportleben. [...] Ein Hauptmerkmal dieser Schulgemeinden war das vertrauensvolle Verhältnis der Schüler zu den Lehrern, und kein Erzieher konnte sich behaupten, der es nicht verstand, auf die Jugend einzugehen und zu wirken, d.h. seine Schüler mitzureißen. Bei allen aber war die sportliche und freiheitliche Einstellung der Ursache ihrer Aufgelockertheit. Die Erfolge auf geistigem Gebiete verdanken diese Schulen der Bereitwilligkeit der Schüler, etwas zu lernen und an sich zu arbeiten, um etwas zu werden.“²⁰

Angesichts des pädophilen Unwesens, das Peltzer und andere Wickersdorfer Lehrer unbestreitbar über viele Jahre hinweg in dem Internat getrieben hatten, hat sein Urteil vom „vertrauensvollen Verhältnis der Schüler zu den Lehrern“ allerdings einen ziemlich faden Beigeschmack. Richten wir nun einen kurzen Blick auf Wickersdorfer Schüler, die sich zu ihrer damaligen Schulzeit dort öffentlich geäußert haben.

4 Die FSG Wickersdorf in der Wahrnehmung ehemaliger Schüler

Es gibt – erwartungsgemäß – nur wenige Zeugnisse, die aus Sicht der damals beteiligten und betroffenen Schüler die Geschichte der Internatsschule in Wickersdorf ausschnittsweise und aus ihrer subjektiven Sicht beleuchten, aber immerhin: sie existieren im Vergleich zu anderen reformpädagogischen Schulen dann doch sogar in erstaunlicher „Vielfalt“. Die wenigen Autobiographien ehemaliger Wickersdorfer Schüler, welche die Schule vor 1933 besucht hatten, oszillieren in auffälliger Weise – und das ist bezeichnend – zwischen verklärender Begeisterung²¹ und teils traumatischen Erinnerungen²² wie z.B. die des Wickersdorfer Schülers Kalistros Thielicke (1905-1944), der in seinen unveröffentlichten Lebenserinnerungen von seiner fast vierjährigen Schulzeit in Wickersdorf vor allem die sexuelle Gewalt seitens eines seiner Lehrer ausführlich festhielt.²³ Kurz vor dem Ersten Weltkrieg besuchte auch der spätere KPD-Reichstagsabgeordnete Ernst Putz²⁴ die FSG Wickersdorf

¹⁹ Vgl. Kluge 2000.

²⁰ Peltzer 1947, S. 197ff.

²¹ Vgl. Kastel o. J.; Ode 1972; Elsaesser 1995; Jaray 1995; Schoenfelder 1996.

²² Vgl. Braun 1921; Sanden 1990; Walter 1998; Roloff-Momin 2002.

²³ Vgl. Dudek 2015.

²⁴ Ernst Putz (1896-1933), geboren auf dem Sinntalhof in der Nähe von Bad Brückenau, kam im September 1913 nach Wickersdorf, erhielt hier eine Freistelle und blieb insgesamt 16

und wurde dort Mitglied der Kameradschaft Martin Luserkes. Über seine Erlebnisse und Eindrücke schrieb er unter anderem:

„Dem Zauber dieser Tage [Stiftungsfest 1913; P.D.] erlag ich ganz. Ich sah wohl, daß auch da nicht alles echt war. Ein neuer russischer Schüler nahm andere mit zum Rauchen und Saufen nach Hoheneiche. Sie mußten später die Schule verlassen. Aber im Ganzen war es, was mein Herz ersehnte... Das Telegramm kam, daß ich eine völlige Freistelle bekommen könne. Vater und Mutter waren dagegen aus religiöser Einstellung heraus... Lieber Vater, nie hast du verstanden, warum ich so an Wickersdorf hing. Ich kann dir's sicher auch heute nicht klarmachen. Aber ich weiß, daß diese 16 Monate dort mir wie ein erfülltes Leben vorkamen. So wird die Menschheit später leben – verändert äußere Formen freilich und eine klarere Weltanschauung auf den Ideen fußend, denen ich jetzt die letzten 10 Jahre diene. Aber wieviel war schon erreicht auf dieser Insel! Ich müßte einen Roman dieser 16 Monate schreiben und könnte doch nicht verständlich machen, wie sehr ich für diese Zeit dem Schicksal dankbar bin... Alles war unbeschreiblich. Die Natur vor allem. Gehe doch einmal zu den verschiedensten Jahreszeiten die stillen Wege, das große und das Panorama, zum Ellen Key-Platz, über den Horizont, zum Feldherrnhügel und zum Meurablick. Wenn der Wind braust im Winter, alles tief im Schnee liegt, die Tannen im Forst krachen und knarren und die Schiefeln an den Wänden klappern. Oder in einer sanften Sommernacht, ein voller Mond über den Bergen, die Täler mit seinem Licht und Schatten erfüllt, das Bächlein im Tal plätschernd, leise der Wind die Tannen wiegend. Im heißen Sommer durch die Eichenschonung, wenn die Sonne prall drauf scheint, zum Meurablick, wo heute August Halms Grabhügel ist. Wie stark gerade in diesen Jahren die Mutter Natur mich in ihre Arme nahm, ich kann's nicht sagen. Meine zweite, nie verlorene Heimat, mein Boden, meine Bäume, die hohen Linden gegenüber dem Herrenhaus, die Apfelbaumwiese, der See im Tal, der Geruch von Boden, Gras, Tanne, Stein – ach, Ihr Wickersdorfer, Ihr werdet wissen, wie mein Herz voll ist aller dieser Herrlichkeiten!“²⁵

Monate dort. 1920 übernahm er den Sinnthalhof von seinem Vater und bewirtschaftete ihn. Er diente 1919/20 Bernhard Uffrecht als provisorische Unterkunft für seine „Freie Schul- und Werkgemeinschaft Letzlingen“. 1920 gründete Putz mit dem Reformpädagogen Max Bondy (1892-1951) auf dem Hof die „Freie Schul- und Werkgemeinschaft Sinnthalhof“, die nach Differenzen zwischen Putz und Bondy 1923 aufgelöst wurde (vgl. Debler 2004). Bondy ging mit seiner Frau Gertrud Bondy (1889-1977) und einem Teil der Schüler ins niedersächsische Gandersheim und gründete dort die „Schulgemeinde Gandersheim“, die 1929 nach Marienau wechselte. Das Landerziehungsheim Schule Marienau existiert noch heute. Putz saß von 1924 bis 1933 für die KPD als Abgeordneter im Reichstag. Im Juli 1933 wurde er verhaftet und kam ins Untersuchungsgefängnis Berlin Moabit, wo er im September den Freitod wählte, um seine Familie und seine Parteigenossen vor weiteren Verfolgungen zu schützen. Während seiner Haft verfasste er seine unveröffentlichten Lebenserinnerungen, die an seinen Vater gerichtet waren und in denen er auch auf seine Wickersdorfer Zeit einging (vgl. Dudek 2014). Das folgende Zitat entstammt diesem Text, der sich in seinem Nachlass befindet.

²⁵ Bundesarchiv Berlin, Nachlass Ernst Putz, SAPMO NY 4156.

Ernst Putz verfasste die Erinnerungen an seine Wickersdorfer Jahre im Sommer 1933 kurz vor seinem Selbstmord im Berliner Untersuchungsgefängnis Moabit. Drei Jahre zuvor saß im gleichen Untersuchungsgefängnis ein weiterer Wickersdorfer Schüler, nämlich der Muttermörder Kalistros Thielicke, der dort ebenfalls einen Lebensbericht verfasst hatte. Ausführlich ging er hier auf die sexuellen Übergriffe seitens eines Wickersdorfer Lehrers und einiger Schüler in der Odenwaldschule, die er zuvor besucht hatte, ein. Über seine fast vierjährige Schulzeit in Wickersdorf hielt er allerdings nur kurz und nüchtern fest:

„1919 kam ich nach Wickersdorf. An einem Augusttag kam ich mit meiner Mutter dort an. Die Schulfrage ergab Schwierigkeiten, denn ich passte in keine Klasse recht, da ich ja kaum in die Schule gegangen war. Schließlich kam ich anstatt in die U.T. in die Quarta.²⁶ Ich war sehr menschen scheu und einsilbig, was meine Schulkameraden mir mühsam austrieben. Später kam ich in der Schule gut vorwärts, aber nur einseitig, in den Fächern: Biologie, Deutsch, Geschichte, Geografie und Sprachen sowie Religionsgeschichte war ich gut, in Physik und Chemie nicht und mit Mathematik war es katastrophal. Ich wurde schließlich von letzteren Fächern wie von Geografie dispensiert, ersteres wegen absoluter Untauglichkeit, letzteres aus Gegenteil. Dafür arbeitete ich sozial und zuletzt an verschiedenen Fremdsprachen. (Mittelhochdeutsch, Sanskrit, hebräisch, russisch). 1923 zu Ostern ging ich von der Schule und trat in eine Buchhandlung als Lehrling ein.“²⁷

In Erinnerung an Wickersdorf geblieben war Thielicke vor allem der sexuelle Übergriff seines Lehrers und die Tatsache, dass seine Mutter diesen noch billigte.

„Bei dem zweiten Besuch musste ich in sein Bett, er hatte eine Art scherzhaften Zwang, den er mit ungeheuren Muskelkräften Geltung zu verschaffen wusste. Ich revoltierte, war aber der physisch Unterlegene. Am nächsten Tag klagte ich es im Lauf des Gesprächs meiner Mutter, denn ich weigerte mich, wieder hinzugehen. Meine Mutter wollte unbedingt, dass ich hingehe. Ich weigerte mich hartnäckig, wieder zu gehen. Sie drohte mir im Laufe der Tage und besonders als eine Karte von ihm kam, mich selbst hinzuschaffen und sich wegen mich [!] zu entschuldigen und es spricht für meine Erziehung, dass ich letzteres weit schlimmer fand. Als ich ihr nun sagte, er sei so und so und wolle dies und das, zeigte sie keine Verwundung, sondern sagte, dass sie das sehr natürlich fände und dass es von mir von großer Undankbarkeit zeige, dass ich mich für sein Essen so wenig erkenntlich zeige. Man müsse überall auf der Welt für Annehmlichkeiten zahlen, das sei natürlich. Auf meinen Hinweis, dass es verboten und unmoralisch wäre, entgegnete sie, dass

²⁶ U.T.: Untertertia, die heutige 8. Klasse. Thielicke wurde in Wickersdorf in die 7. Klasse (Quarta) aufgenommen.

²⁷ Landesarchiv Berlin, A Pr. Br. Rep. 030-03 Tit. 198 B Nr. 1829. Kalistros Thielicke: Lebenserinnerungen.

sie genau davon wüsste und dass sie es billige, weil ,es besser sei als sich mit dreikigen Weibern abzugeben“²⁸.

Eine ungewöhnliche und bisher einzigartige Quelle bildet das umfangreiche Wickersdorfer Tagebuch – begonnen im April 1928, beendet Mitte Dezember 1930 – von Rosemarie Bernfeld (1915-1984), der ältesten Tochter des Pädagogen und Psychoanalytikers Siegfried Bernfeld (1892-1953), das seit einigen Jahren in Auszügen veröffentlicht vorliegt.²⁹ Es ist auch bildungshistorisch insofern aufschlussreich, weil es den Wickersdorfer Alltag einer damals gerade dreizehn- bis fünfjährigen Schülerin hautnah dokumentiert. Der hatte allerdings wenig mit den jugendkulturell-programmatischen Ansprüchen Gustav Wynekens, den hehren reformpädagogischen Aspirationen der „Freien Schulgemeinde“ oder gar dem Schulgemeindegedanken zu tun, sondern mit ganz anderen profanen Dingen einer sich in der Pubertät befindenden Internatsschülerin, nämlich mit der Entdeckung des männlichen Geschlechts, mit Freundschaften, mit Alltäglichkeiten, dem ersten Umgang mit verbotenen Tabak und Alkohol, mit ihren schulischen Verpflichtungen und ihren vielfältigen literarischen Vorlieben – alles relativ unspektakulär. Aber auch sie war von der FSG Wickersdorf „angezogen“ und „abgestoßen“ zugleich – wie sie in ihrem Tagebuch damals notierte.



Abb. 2: Rosemarie Bernfeld (dritte von links) 1930 in der FSG Wickersdorf

²⁸ Ebd.

²⁹ Vgl. Dudek 2010a.

Ausführlich und in der Erinnerung historisch meist sehr präzise ging Hans-Heinz Sanden (Jg. 1914), Wickersdorfer Schüler von 1928 bis 1932 und damals zeitweise befreundet mit Rosemarie Bernfeld, auf seine dortige Schulzeit, seine Mitschüler, einige seiner Lehrer und den „Eros Paidekos, dem in dieser Schule viel gehuldigt wurde“ ein³⁰. Über das intellektuelle Klima innerhalb der Wickersdorfer Schülerschaft in jenen Jahren hielt er in diesem Zusammenhang fest:

„Wir wurden uns aber auch klar darüber, daß die Wickersdorfer Erziehungsmethoden, wie sie damals praktiziert wurden, großen Schaden anrichteten. Der Primat absoluter jugendlicher Freiheit, und damit der Verzicht auf Strafen und Disziplin, hatte bei vielen eine geistige Verwahrlosung zur Folge. Wickersdorf versäumte es, das Lernen zu lehren. Die Aufnahme der vielfältigen geistigen Nahrung erfolgte wahllos; weshalb die meisten sich mit oberflächlichen Kenntnissen begnügten und dennoch glaubten, überall mitreden zu können. Die übermäßige Begeisterung der Lehrer über einige Genieblitze, wie sie in diesem Alter fast jeder einmal produziert, verschob die normalen Werteskalen und ließ in manchem die Meinung aufkommen, zu Außerordentlichem berufen zu sein.“³¹

Für ihn selbst wurde – nach einer unglücklichen kurzen Zeit an der Odenwaldschule – der erneute Eintritt in ein Internat „zu einer überaus wichtigen Zäsur in meinem Leben. Mit ihr verlor ich den Rest dessen, was man ‚Zuhause‘ zu nennen pflegt“.³² An verschiedenen Stellen seiner Autobiographie ging Hans Heinz Sanden auch sehr deutlich auf die homoerotisierte Atmosphäre in Wickersdorf ein. So verwies er z.B. auf die sexuellen Übergriffe der Wickersdorfer Lehrer Otto Peltzer und Joachim Georg Boeckh³³, auf Wynekens Beziehung zu dem Schüler Herbert Könitzer³⁴ und resümierte dazu:

³⁰ Vgl. Sanden 1990, S. 66.

³¹ Ebd., S. 80f.

³² Ebd., S. 63.

³³ Joachim Georg Boeckh (1899-1968) war Leiter eines Bibelkreises (BK) in Cannstatt. 1917 Soldat, ab 1919 Studium der Medizin, Philosophie und Theologie an der Universität Tübingen. 1919 Mitglied des BK-Treuebundes, 1920 Mitbegründer des jugendbewegten Kögenger Bundes. 1923 Vikar. Ab Ostern 1926 bis 1928 Lehrer an den Landerziehungsheimen Hainbunda und Ettersburg. Von Ostern 1928 bis Oktober 1931 Lehrer an der FSG Wickersdorf. Danach bis 1933 Dozent für deutsche Sprache in der UdSSR. Ab 1934 Lektor im Potsdamer Vögenreiter-Verlag; Oktober 1935 Verhaftung wegen „bündischer Umtriebe“ und sechs Monate Gefängnis. Freilassung wegen Mangels an Beweisen. 1937 bis 1944 Lehrer an der Odenwaldschule, ab Januar 1940 als Unterrichtsleiter. Im Februar 1942 holte er seine Lehramtsexamina an der Universität Gießen nach. Von 1945 bis 1949 war Boeckh Direktor des Collegium Academicum der Universität Heidelberg. Ende Januar 1949 Nervenzusammenbruch. 1949 Professor für Germanistik an der Landeshochschule Potsdam, 1951-52 Professor für Literaturgeschichte an der Humboldt-Universität. Anfang 1953 wurde Boeckh wegen Sexualverbrechen an Minderjährigen zwischen 14 und 18 Jahren angeklagt und zu zwei Jahren Zuchthaus verurteilt, was zum Verlust seiner Professur an der Humboldt-Universität

„Ein weiteres Problem bestand nach dem Weggang von Peter Suhrkamp [im April 1929; P.D.] in der wieder aufflammenden Homosexualität, die so weit ging, daß sich die ‚normal‘ veranlagten Jugendlichen geradezu in eine Außenseiterrolle gedrängt sahen. Wer nach Spitzenleistungen und entsprechender Förderung strebte, kam nicht umhin, sich die homophilen Neigungen vieler Erzieher gefallen zu lassen“.³⁵

Ähnliche Beobachtungen machte auch der Wickersdorfer Schüler und spätere Schriftsteller Ulrich Becher (1910-1990), der 1928 – kurz vor Sandens Eintritt in das Internat – dort sein Abitur bestand. Einige Monate vor seiner Abschlussprüfung im Oktober 1927 schrieb er von Wickersdorf an seine Eltern freimütig:

„Für einen Menschen wie mich ist W. ganz gut, es hebt mein Selbstbewußtsein angesichts dieser Menge an Spießbürgerlichkeit, Banalität, Geschmackslosigkeit, Conventionalität, es hebt mein Selbstbewußtsein als – ich glaube – ziemlich unbürgerlicher Mensch und es hebt mein Selbstbewußtsein als normal veranlagtes Sexualwesen angesichts dieser Menge an Homosexualität. (Nach meiner letzten Statistik 60% der Lehrerschaft, inklusive Lesbiertum). Jaja, wenn man sich langweilt, wird man sogar noch, wie ich, Sexualforscher eines Lehrerkollegiums“.³⁶



Abb. 3: Wickersdorfer Schülerinnen und Schüler nach der Postausgabe

führte. Ab 1954 war er bereits schon wieder Mitarbeiter der Akademie der Wissenschaften in Ost-Berlin; von 1956 bis 1961 dann Leiter der Arbeitsstelle für Literaturgeschichte an der Akademie. Danach Mitarbeiter der Akademie auf Honorarbasis.

³⁴ Vgl. zu den einschlägigen Vorgängen um Peltzer, Boeckh und der homophilen Beziehung Wynekens zu dem Schüler Herbert Könitzer ausführlich Dudek 2017, S. 283 ff.

³⁵ Sanden 1990, S. 81.

³⁶ Becher 2012, S. 31f.

Die sexuellen Übergriffe seitens einiger Lehrer auf Schüler waren in der FSG Wickersdorf keine Einzelfälle, das belegen zahlreiche Quellen.³⁷ Dazu passt es auch ins Bild, dass unmittelbar nach dem Wyneken-Prozess im August 1921 etliche Schüler Wickersdorf verließen. Bei einem von ihnen wurde im Schülerbuch beziehungsreich notiert: „Lehnte die Schule aus moralischen Gründen ab (!)“. Sexueller Missbrauch war in Wickersdorf traurige Realität, was den Wyneken Intimus Erich Ebermayer aber nicht davon abhielt, noch 1926 – fünf Jahre nach Wynekens Verurteilung im sog. „Erosprozess“ – ganz in dessen Sinne ein höchst zweifelhaftes Plädoyer für den „pädagogischen Eros“ zu halten.

„Daß der pädagogische Eros der Jugend untereinander oder des Älteren zur Jugend nichts mit ‚Homosexualität‘, mit den ‚Invertierten‘, mit den ‚Dandys‘ und feminier-ten, parfümierten Weltstadtexistenzen zu tun hat, muß einmal mit allem Nachdruck festgestellt werden. Das Sexuelle spielt bei diesem Eros, wie oft genug ausgesprochen ist, entweder gar keine oder eine nur sekundäre Rolle.“³⁸

Es gab allerdings auch Ausnahmen vom homophilen Wickersdorfer Kult, etwa das Ehepaar Ernst und Gertrud Schubert³⁹, dessen Kameradschaft offensichtlich eine Art Schutzraum gegen solche Übergriffe bot. Der Schüler Hans Heinz Sanden, der in seinen Wickersdorfer Jahren der Kameradschaft Ernst Schuberts – zwischenzeitlich auch kurz der Boeckhs – angehörte, berichtete jedenfalls in diesem Zusammenhang:

„Schubert war ein milder, musischer Mensch ohne große intellektuelle Ansprüche. Er kannte weder Herrschsucht noch Rechthaberei, versuchte vielmehr, stets ausgleichend zu wirken, und hielt sich von rauen Auseinandersetzungen, die Wickersdorf nur allzu häufig erschütterten, fern. Er war als einziger Lehrer verheiratet, eine Tatsache, die seine Wohnung zu einer Insel der familiären Geborgenheit in der sonst allenthalben erotisierten und homoerotisierten Atmosphäre machte. Ihm und seiner liebenswert-betulichen Frau merkte man immer noch ihre Herkunft aus der Jugendbewegung des beginnenden zwanzigsten Jahrhundert an. Sie kleideten sich in alter Weise – er in unvermeidliche Breeches⁴⁰, Wollstrümpfe und Haferlschuhe

³⁷ Vgl. Dudek 2009; Ders. 2016; Ders. 2017.

³⁸ Ebermayer 1928, S. 62.

³⁹ Ernst Schubert (Jg. 1879) war von 1907-1936 Lehrer an der FSG Wickersdorf und unterrichtete dort die Fächer Deutsch, Geschichte, Musik und Schultheater. Auf Betreiben des damaligen Schulleiters Paul Döring wurde er wegen seiner „liberalistischen Gesinnung“ entlassen. Seinen Lebensabend verbrachte Schubert mit seiner Frau Gertrud (geb. Feyereabend) (Jg. 1880), die von 1906 bis 1936 an der FSG vorwiegend als Betreuerin der Mädchen arbeitete, in Hannover.

⁴⁰ Breeches: Gemeint sind die in der Jugendbewegung häufig getragenen Kniebundhosen.

oder Sandalen und sie in wallende, lange Gewänder – und lebten so, als hätten sie von den ‚roaring twenties‘ noch nie etwas gehört“ (Sanden 1990, S. 73).⁴¹



Abb. 4: Gertrud Schubert mit der Abiturientin Lisa Baacke (1929) – Ernst Schubert (1929)

Auch Rosemarie Bernfeld gehörte damals der Kameradschaft Ernst Schuberts an. Ihrem Wickersdorfer Tagebuch kann man ebenfalls die familiäre, gleichwohl nicht konfliktfreie Atmosphäre in dessen Kameradschaft entnehmen.⁴² Was schließlich den Hochmut betrifft, den manche Besucher bei den Wickersdorfer Schülern festgestellt hatten, so räumte Sanden selbstkritisch ein, auch er habe damals im Bewusstsein gelebt,

„zu Höherem berufen gewesen zu sein. Das Mißliche war nur, daß [ich] einen solchen Anspruch durch keine entsprechenden Leistungen beweisen konnte“.⁴³

Kurz vor seinem Abitur unternahm Sanden einen letztlich erfolglosen Fluchtversuch aus dem Internat – für ihn

„der Ausdruck eines tiefen Unbehagens an den schulischen und menschlichen Verhältnissen in Wickersdorf. Ich wollte dort nicht mehr bleiben und hatte meine weiteren Reisepläne nur deshalb so leichten Herzens aufgegeben, weil ich sicher war, daß ich nach dem Vorgefallenen keinesfalls auf der Schule würde bleiben können. Meine Niedergeschlagenheit war daher groß, als ich merkte, wie alle sich leutselig bemühten, aus diesem Vorfall einen Dummenjungenstreich zu machen. Ich fühlte

⁴¹ Sanden 1990, S. 73.

⁴² Vgl. Deutsches Exil-Archiv Frankfurt/M., NL Rosemarie Ostwald. Wickersdorfer Tagebuch von Rosemarie Bernfeld.

⁴³ Sanden 1990, S. 100.

mich mißverstanden und wußte nun nicht, wie ich es anstellen sollte, von Wickersdorf fortzukommen“ (ebd., S. 117).⁴⁴

Die Entscheidung nahm ihm dann der damalige Schulleiter und Vertraute Wynekens Jaap Kool (1891-1959) ab, indem er Sanden wegen wiederholter Missachtung des Rauchverbotes der Schule verwies.

„Ich war froh, auf diese Weise endlich von dieser Schule wegkommen zu können, von dieser Schule, die mich im Guten und Schlechten für mein Leben geprägt hat. Erhobenen Hauptes verließ ich den Raum und erzählte allen, die es hören wollten, daß ich ‚geflogen‘ sei. Ein letztes Mal schien mich der Nimbus des Außergewöhnlichen zu umgeben“ (ebd., S. 119).⁴⁵

Sanden verließ die FSG Wickersdorf am 1. März 1932 und legte ein Jahr später sein Abitur in Max Bondys (1892-1951) Schulgemeinde Marienau ab. Während für die Zeit des Nationalsozialismus bislang keine Selbstzeugnisse ehemaliger Schüler der Schulgemeinde (SG) Wickersdorf gefunden werden konnten, häufen sich dagegen in den letzten Jahren die Erinnerungen ehemaliger Schüler, welche das Wickersdorfer Internat nach 1945, das in eine erweiterte Oberschule (EOS) mit Schwerpunkt „russische Sprache“ umgewandelt wurde, besucht hatten (Eisenbrandt, Amm 2015; Hahn, Matzukat 1999; Hahn 2013; Ritz 2010; Speck 2007).⁴⁶ Sie seien zwar erwähnt, sind aber nicht Thema des Aufsatzes, der sich auf die Zeit bis 1945 bezieht.

5 Impressionen zur Soziologie der Wickersdorfer Schülerschaft

5.1 Die Anfänge

Als die Gruppe der Dissidenten aus dem Lietzchen LEH Haubinda im September 1906 in Wickersdorf einzog, brachte sie 13 Jungen von dort mit. Diese bildeten zusammen mit sieben Lehrern und einer Lehrerin zunächst den Stamm der „Freien Schulgemeinde Wickersdorf“. Zu der Gruppe der ersten Schülergeneration gehörten u.a. Alexander Gerhardi, Jaap Kool, Walther Heine, Fritz Salomon, Helmut Keitel, Ernst Dümmler, Paul Wissinger, Mario Jona, Rudi Kupffender, Carlo Jerosch, Hans Pordom, Franz Heinrich von Langenn-Steinkeller und Heinz von Zobeltitz. Mit Gertrud Forst (Jg. 1890)

⁴⁴ Ebd., S. 117

⁴⁵ Ebd., S. 119

⁴⁶ Vgl. Eisenbrandt/Amm 2015; Hahn/Matzukat 1999; Hahn 2013; Ritz 2010; Speck 2007. Vgl. dazu auch Urban 2008. Dies sind die Erinnerungen der Lehrerin Lisl Urban, die seit 1954 an der EOS Internatsschule Wickersdorf unterrichtet hatte.

kam am 20. September 1906 das erste Mädchen nach Wickersdorf. Ihr folgte im Januar 1907 mit Ilse Wägemann (Jg. 1895) das zweite und mit Traute Ziebler (Jg. 1895) im Mai 1907 das dritte Mädchen. Diesem Trio folgten im gleichen Monat die beiden Töchter Henry van de Veldes, Helene und Cornelia, sowie im August 1907 Anna und Elli Salomon⁴⁷ sowie Eva Kryzanowska (1894-1944), Tochter des Schriftstellers Heinrich Krzyzanowski (1855-1933), deren Mutter von 1906 bis 1908 die Wirtschaftsleiterin der FSG war.

Von den ersten 27 Schülern der FSG stammten vier aus Bieberstein, einer aus Ilsenburg und 21 aus Haubinda. Nur der polnische Schüler Janek Wolff (Jg. 1892) wechselte von einem Privatgymnasium nach Wickersdorf. Betrachtet man die ersten 40 Schüler der FSG, so lässt sich konstatieren, dass 85 Prozent von ihnen aus einem der drei Lietzchen Landerziehungsheime stammten. Erst im April 1907, also mit Beginn des Schuljahres 1907/08, ließ dieser Sogeffekt spürbar nach, und die FSG Wickersdorf begann, ihr Rekrutierungsfeld spürbar zu erweitern, nicht zuletzt um ausländische, in der ersten Phase zunächst polnische Schüler, und um Schüler, die bislang Privatunterricht hatten oder an Privatschulen unterrichtet wurden. Ende 1906 verfügte die FSG über 18 Schüler, 17 Jungen und ein Mädchen. Ein Jahr später waren es bereits 64 Schüler, nämlich 55 Jungen und neun Mädchen. Allerdings verließen 1907 auch schon wieder fünf Schüler Wickersdorf – vier von ihnen gingen freiwillig. Unter ihnen befand sich beispielweise Fritz Thimig (1893-1936), der Bruder des später berühmt gewordenen Schauspielers Hermann Thimig. Ein Junge wurde „von der Anstalt entfernt“, so das Schülerbuch. Die beiden Thimig-Brüder besuchten seit 1902 die Lietzchen Landerziehungsheime und wechselten 1906 mit Paul Geheeb nach Wickersdorf. Während Hermann dort sehr glücklich wurde und im Theaterspiel aufging, blieb Fritz eher unglücklich und verließ 1907 Wickersdorf.⁴⁸

Auffallend groß war der Anteil jüdischer Schülerinnen und Schüler in der FSG Wickersdorf. Im Zeitraum von Januar 1919 bis März 1924 betrug ihr Anteil an der Gesamtschülerschaft zwischen 25 und 30 Prozent – Tendenz bis 1930 steigend. Wyneken stand dieser Entwicklung deutlich ablehnend gegenüber. In seinem 1922 veröffentlichten Buch „Wickersdorf“ äußert er sich dazu in einer aus heutiger Sicht problematischen Denkform und in einem auch für Wyneken eher befremdlichem Vokabular. Dass seine Vision vom edlen „Orden der Jugend“ der Realität in Wickersdorf nicht standhielt, darüber machte er sich jedenfalls keine Illusionen.

„In der Freien Schulgemeinde pflegen immer einige Knaben und Mädchen zu sein, die durch eine edle Rassigkeit das Auge erfreuen; aber es sind verhältnismäßig

⁴⁷ Vgl. Dudek 2012, S. 278ff.

⁴⁸ Vgl. Doublier/Fuhrich 1972, S. 5ff.

doch wenige. Von der Mehrzahl wird man sagen, daß sie bestenfalls ein guter Mittelschlag sind. Mit den wirtschaftlichen Bedingungen einerseits und andererseits mit der religiösen und politischen Neutralität der Schule hängt der ziemlich große und in letzter Zeit beständig zunehmende Anteil der jüdischen Rasse am Bestand der Schülerschaft zusammen (früher etwa 20 Proz., gegenwärtig 40 Proz.). Das ist nicht günstig und wird auch von Wickersdorf nicht gern gesehen, wobei jede antisemitische Regung durchaus ausgeschlossen ist; aber ein im Vergleich zu ihrem Anteil an der Zusammensetzung des deutschen Volkes und sogar seiner gebildeten Stände ganz unverhältnismäßig großer jüdischer Einschlag schafft eine (übrigens den Juden selbst unerwünschte) Einseitigkeit der geistigen Richtung und drückt erfahrungsgemäß das Niveau der körperlichen Leistungsfähigkeit hinunter. Im ganzen, selbstverständlich mit vielen rühmlichen Ausnahmen, hat man auch den Eindruck, daß das häusliche Milieu des jüdischen Kaufmanns für den straffen spartanischen und idealistischen Zug der Wickersdorfer Erziehung keine günstigen Vorbedingungen schafft. Übrigens kann festgestellt werden, daß Schüler jüdischer Abstammung in Wickersdorf kaum je eine führende Rolle gespielt haben, obgleich in der dortigen Jugend keine antisemitischen Vorurteile herrschen. Aber der Typ der spezifisch jüdischen Begabung scheint dem Wickersdorfer Ideal irgendwie nicht eigentlich zu entsprechen“.⁴⁹

Wirft man einen Blick auf die Elternschaft, die ihre Kinder von 1906 bis etwa 1930 in die FSG geschickt hatte, so ergibt sich auf den ersten Blick ein imponierendes Bild, das Wyneken bereits 1910 stolz seiner Leserschaft präsentierte.

„Wer sind die Eltern der Zöglinge der Freien Schulgemeinde? Es sind alles Leute aus gebildeten Ständen, zwei bekannte Reichstagsabgeordnete, bekannte Schriftsteller, Redakteure, Verlagsbuchhändler, Künstler, Ärzte, Ingenieure, Inhaber und Leiter großer landwirtschaftlicher, industrieller und kaufmännischer Betriebe usw. Kurz Leute aus allen möglichen Berufen, die aber durchweg das Leben gründlicher kennen, als mancher Gymnasialdirektor, und zum Teil in unserem öffentlichen und wirtschaftlichen Leben eine führende Rolle spielen“ (Wyneken 1910, S. 18).⁵⁰

⁴⁹ Wyneken 1922, S. 33.

⁵⁰ Ebd., S. 18.



Abb. 5: Wickersdorfer Mädchen im Februar 1908, v. l. n. r.: 1) Hilda Wyneken, 2) Gertrud Forst, 3) Elli Salomon, 4) Anne Salomon, 5) Cornelia van de Velde, 6) Traute Zieler, 7) Ilse Wägemann, 8) Helene van de Velde (handschriftliche Vermerke Rückseite; P.D.)

Damit hatte Wyneken das soziologische Milieu beschrieben, aus dem sich die Wickersdorfer Schülerschaft zumindest bis zu Beginn des Ersten Weltkrieges zusammengesetzt hatte. Bei den Kindern handelte es sich um die beiden Söhne des Sozialdemokraten Wolfgang Heine⁵¹ und um Sonja David (Jg. 1897), eine Tochter seines Kollegen Eduard David. Der jüdische Verleger Samuel Fischer, der in den Anfängen auch Mitglied im Aufsichtsrat war, hatte 1907 seinen Sohn Gerhart nach Wickersdorf geschickt, ihn 1910 aber wieder enttäuscht abgemeldet, da August Halm angeblich dessen musikalisches Talent nicht erkannt hatte. Der Sohn des bayerischen Ministerpräsidenten Kurt Eis-

⁵¹ Wolfgang Heine (1861-1944), SPD-Reichstagsabgeordneter von 1898-1920, 1919 Mitglied der Nationalversammlung; 1918/19 preußischer Justizminister, 1919/20 preußischer Innenminister; nach dem Kapp-Putsch Rücktritt. 1923-1925 Mitglied des Staatsgerichtshofs zum Schutz der Republik. Rechtsanwalt, lebte zur damaligen Zeit in Berlin und zählte zum revisionistischen Flügel der SPD. Sein Sohn Walther (Jg. 1890) war von 1906 bis 1909 Schüler in Wickersdorf, sein Sohn Volker (Jg. 1900) von 1909 bis 1917. 1933 Emigration in die Schweiz, 1938 wird die Verlängerung des Passes durch die deutsche Botschaft verweigert; finanziell unterstützt durch seine in Deutschland lebenden Kinder und das Schweizerische Arbeiterhilfswerk starb er am 09.05.1944 in Ascona. Heine stand in dem Konflikt mit Geheeb und in allen anderen Konflikten um Wyneken vorbehaltlos und mit großem Engagement hinter diesem.

ner besuchte nach dessen Ermordung während der Novemberrevolution 1919/20 die Schule, Hedda und Karl Korschs Tochter Sibylle (1915-1996) lebte bis 1923 in Wickersdorf. Der sozialdemokratische und später deutsch-nationale Politiker Max Heinrich Maurenbrecher schickte seine Tochter Ellen (1905-1918) und seine beiden Söhne Wolf (1903-1942) und Bernd (1908-1918) im August 1916 nach Wickersdorf. Während Wolf Maurenbrecher im März 1919 die Schule verließ und sich Bernhard Uffrechts „Schul- und Werkgemeinschaft Letzlingen“ anschloss, notiert das Schülerbuch für die beiden anderen Kinder, dass sie im Februar 1918 im Krankenhaus in Saalfeld an Typhus verstorben seien. Max Maurenbrechers jüngste Tochter Maria Lotte (Jg. 1910) besuchte die FSG von Januar 1917 bis Dezember 1917. Im Zeitraum 1919/20 lebte Martha Noske (1907-1949), die Tochter des sozialdemokratischen Reichswehrministers Gustav Noske, in Wickersdorf. Sie musste auf Drängen Wynekens die FSG jedoch verlassen. Im Schülerbuch heißt es dazu: „pathologisch; auf unseren Wunsch abgemeldet.“ Im Jahr 1925 war es Bruno Bieligg (1889-1969), sozialdemokratischer Landtagsabgeordneter und Mitbegründer des Landes Thüringen,⁵² der seine Tochter Anna (Jg. 1912) und seinen Sohn Heinz Bieligg (1914-1942) in der FSG unterbrachte. Anna verließ das Internat 1927, Heinz legte 1935 dort sein Abitur ab. Zusammen mit Siegfried Bernfeld gehörte Bruno Bieligg Ende der zwanziger Jahre dem Aufsichtsrat der Trägergesellschaft der FSG an.

Unter der Gruppe der Schriftsteller, Künstler und Mäzene findet man zwischen 1906 und 1913 z.B. die Kinder der Schriftstellerinnen Lily Braun und Else Lasker-Schüler sowie die Tochter des Schriftstellers Franz Blei, Maria Sibylla Blei (1897-1962), und den Sohn des Schriftstellers Rudolf Lothar. Von 1907 bis 1914 war Otto Gründler (1894-1961), der Stiefsohn des Schriftstellers, Graphikers und Illustrators Alfred Kubin (1877-1969) Schüler in Wickersdorf. Die beiden Söhne des berühmten Wiener Burgschauspielers Hugo Thimig, Hermann und Fritz, befanden sich – wie erwähnt – ebenso hier wie der Sohn des Begründers der „Wiener Werkstätten“ Fritz Waerndorfer⁵³ oder die Kinder des Dresdener Mühlenbesitzers und Kunstmäzens Erwin Bienert und seiner sozialarbeiterisch engagierten Frau Ida, die ihre beiden Töchter ab 1908 nach Wickersdorf brachten. Angeführt von Henry van der Velde schickten auch einige Bauhauskünstler ihre Kinder nach Wickersdorf. Der damals national bekannte Tuberkulosearzt Dr. Georg Liebe, der in der Nähe von Wetzlar ein großes Sanatorium betrieb, vertraute der FSG seine Tochter Hertha ebenso an wie der Weimarer Kunstmaler Lyonel Feininger, dessen Sohn Laurence allerdings erst von 1926 bis 1929 dort lebte und hier

⁵² Vgl. Schilling 2006.

⁵³ Vgl. Dudek 2009, S. 238ff.

sein Abitur bestand. Fritz von Wille (Jg. 1903), genannt Chrokus, Sohn des gleichnamigen Kunstmalers, der unter dem Etikett „Maler der Eifel“ bekannt wurde, befand sich während des Ersten Weltkrieges unter den Schülern der FSG. Der Sohn des zum „Werkbund“ zählenden Malers und Architekten Peter Behrens lebte in Wickersdorf, ebenfalls die beiden Söhne aus erster Ehe des bekannten Schriftstellers Waldemar Bonsels („Biene Maja“) Frank Lothar (1906-1944) und Bernd-Holger (1907-1978), die von 1917 bis 1920 Mitglied der FSG waren. Jürgen Diederichs (1901-1976), der älteste Sohn des mit Wyneken befreundeten Verlegers Eugen Diederichs, besuchte Wickersdorf von 1913 bis 1921 und war dort Mitglied der Kameradschaft des Schriftstellers Wilhelm Lehmann. Fritz Heimann (1901-1974), Sohn des Schriftstellers und Cheflektors des S. Fischer-Verlages Moritz Heimann (1868-1940) und mit Lehmann eng verbunden, besuchte von 1913 bis 1917 die FSG.

Der international renommierte Musikdirektor Max Fiedler (1889-1974) schickte seinen Sohn Wilhelm von 1908 bis 1911 ebenso nach Wickersdorf wie der Schriftsteller, Übersetzer und Verleger Korfiz Holm (1872-1942) („Simplizissimus“) oder der berühmte Wiener Architekt Karl Jaray (1878-1951), dessen Sohn Rudolf Jaray (1909-2001) von 1922 bis 1929 Schüler der FSG war, sowie der Dramatiker Georg Kaiser (1878-1945) und der Maler Alfred Kubin (1877-1959). Die uneheliche Tochter des Schriftstellers Otto Erich Hartleben (1864-1905), Ilse Hartleben-Wägemann (Jg. 1895), besuchte die FSG von 1907 bis 1910. Der Wickersdorfer Lehrer und Schriftsteller Wilhelm Lehmann ließ von 1916 bis 1920 seinen Sohn Berthold Lehmann (1908-1996), später ein international geschätzter Dirigent und Generalmusikdirektor, hier unterrichten. Dr. Walter Kühne (1875-1956), ein bekannter Radierer und Wickersdorfer Kunstlehrer, ließ seine Kinder gleichfalls die FSG besuchen. Willy Stehr (1896-1915), Sohn des Schriftstellers Hermann Stehr (1854-1940), war Schüler in Wickersdorf, gleichfalls der 1921 von der Odenwaldschule verwiesene Carlhans Sternheim (1901-1944), Sohn des Dramatikers Carl Sternheim (1878-1942), der 1944 von den Nationalsozialisten ermordet wurde und der sich während seines kurzen Aufenthalts 1923 in Wickersdorf der KJVD-Gruppe angeschlossen hatte. 1924 legte Wolfgang Peter Gross (1907-1946), Sohn des umstrittenen anarchistischen Arztes und Psychoanalytikers Otto Gross (1877-1920),⁵⁴ sein Abitur in Wickersdorf ab, um anschließend erfolgreich ein Medizinstudium zu absolvieren. 1911 schickte der Magdeburger Landtagsabgeordnete und Besitzer einer großen und renommierten Maschinenbaufabrik, Otto Gruson, seine beiden Kinder

⁵⁴ Vgl. Dienes/Rother 2003.

nach Wickersdorf. Seine Tochter Hildegard (Jg. 1894) blieb nur für 15 Monate, sein Sohn Rudi (Jg. 1899) verließ die FSG im Dezember 1916.

Auch der mit dem Graphiker und Maler Heinrich Vogeler befreundete jüdische Arzt Emil Löhnberg (1871-1926) aus dem westfälischen Hamm schickte seine Tochter Marianne (Jg. 1910)⁵⁵ und seinen Sohn Erhart Löhnberg (1903-1989) in die FSG. Dieser wurde später Vorstandsmitglied und zugleich Schriftführer des von Magnus Hirschfeld mitbegründeten Wissenschaftlich-humanitären Komitees. Der 1933 von dem Berliner Soziologen Alfred Vierkandt promovierte Löhnberg besuchte Wickersdorf vom 7. April 1913 bis zum 1. Oktober 1917. Zu seinem Ausscheiden vermerkte das Schülerbuch: „Erholung“, „krank“. Nach Emil Löhnbergs Angaben besuchte er bis Ostern 1920 das Lyceum Alpinum in Zuoz (Schweiz) und kehrte danach bis zum Herbst 1920 wieder nach Wickersdorf zurück, um anschließend an der Oberrealschule in Dortmund sein Abitur abzulegen.⁵⁶ Der mit dem Schriftsteller Kurt Hiller befreundete Löhnberg emigrierte 1937 über die Schweiz nach Südamerika, zog dann 1951 nach England und kehrte 1958 nach Deutschland zurück. Zu den Wickersdorfer Schülern zählte ebenfalls der spätere Verleger und Literaturagent Heinz Kohn.⁵⁷

Aber auch der spätere Nationalsozialist und bekannte Architekt Paul Schultze-Naumburg (1869-1949), ein dezidiertter Gegner der Bauhaus-Künstler, wäre an dieser Stelle zu erwähnen – sein Sohn Bernhard besuchte Wickersdorf vom August 1918 bis Ostern 1919 – ebenso wie die bekannten Schriftsteller Ernst von Wolzogen (1855-1934) und Fedor von Zobeltitz (1857-1934), die vor dem Ersten Weltkrieg einige ihrer Kinder in der FSG untergebracht hatten. Nicht zuletzt sei erwähnt, dass auch Wynekens Schwester Hilda (1887-1965) von Oktober 1907 bis April 1911 in der FSG unterrichtet wurde. Über ihren weiteren Lebensweg liest man im Schülerbuch: „verheiratet mit A. Halm.“

Auf den ersten Blick mag eine solche Zusammensetzung innerhalb der Schülerschaft zwar imponieren und sie ist ferner ein Indiz dafür, dass die FSG Wickersdorf in ihrer Frühphase innerhalb von Teilen des deutschsprachigen Bürgertums eine gewisse Anziehungskraft ausgeübt hat. Aber hinter der Vielzahl dieser prominenten Namen verbargen sich häufig traurige und trau-

⁵⁵ Vgl. Walter 1998.

⁵⁶ Vgl. Herzer 2005.

⁵⁷ Heinz Kohn (1907-1979) alias Hein Kohn, Sohn eines jüdischen Textilfabrikanten, besuchte die FSG Wickersdorf von 1920 bis 1923. 1924 Ausbildung als Buchhändler in Augsburg; Danach Buchhändler im SPD-Verlag „Volksstimme“ in Bremerhaven und bei der Bücher-gilde Gutenberg in Berlin sowie in der Heinrich-Heine-Buchhandlung in Hamburg. Kohn emigrierte im Mai 1933 in die Niederlande und arbeitete dort als Literaturagent und Verleger. Bis in die siebziger Jahre betrieb er in Hilversum sein „Internationales Literatur-Büro“.

matische Schicksale (Scheidungen der Eltern, Tod eines Elternteils, bisheriges Schulversagen, Delegierung der elterlichen Erziehungsverantwortung etc.), mit denen auch die pädagogisch und psychologisch meist schlecht ausgebildeten Lehrer und Erzieher, deren einzige Konstante die permanente Fluktuation war, überfordert waren. Einige dieser Schüler entdeckten in Wickersdorf ihre Talente, lebten sie – etwa im Theaterspiel, im Sport oder beim musikalischen Spiel – aus, doch viele fühlten sich dort unglücklich oder erfüllten selbst nicht die eher gering einzuschätzenden schulischen Anforderungen, die zu entsprechenden ständigen Reklamationen seitens der Schulaufsichtsbehörden geführt hatten. Vor diesem Hintergrund verwundert es auch nicht, dass die Durchfallquote im Abitur hoch war und nicht selten Schüler die FSG schon vorher verließen, um sich an einer herkömmlichen „Presse“ auf die Hochschulreife vorzubereiten. Aber das tangierte weder Wynekens noch Luserkes pädagogische Ambitionen, auch nicht die zahlreichen Konflikte mit Eltern, die sich für ihr teures Schulgeld mehr Betreuung, Empathie und erfolgreiche Schulabschlüsse erwarteten.

Martin Luserke sprach in diesem Zusammenhang in einem Aufsatz auch die sogenannte „Wickersdorfer Weltfremdheit“ an, die zeitgenössische Kritiker stets schon moniert hatten, aber er verteidigte sie. Diese „Weltfremdheit“ wird „der Jugend nicht sinnlos aufgeladen, sondern sie ist die Sammlung zu einem großzügigen und bewegten Leben. Sicher ist das kein einfaches Ziel für Durchschnittsmenschen – aber es ist auch keine Gefahr für sie“.⁵⁸ Die Realität sah jedoch in vielen Fällen anders aus.

5.2 Ausgewählte Beispiele während der Weimarer Republik

Weder der Erste Weltkrieg, die Novemberrevolution und auch Wynekens Verurteilung wegen sexuellen Missbrauchs 1921 haben „prominente“ Eltern offenkundig davon abgehalten, ihre Kinder nach Wickersdorf zu schicken. Einzig der bekannte Wetzlarer Optik-Unternehmer Ernst Leitz (1871-1956) (Leica) meldete nach Bekanntwerden der Vorwürfe gegen Wyneken im Herbst 1920 unverzüglich seine Tochter und seine drei Söhne von der Schule ab. Ansonsten bildete die Verurteilung Wynekens für Eltern kein Hindernis, ihre Kinder dem Internat anzuvertrauen.

An erster Stelle sei hier Siegfried Bernfeld erwähnt, der ein Jahr nach seiner Scheidung von der ehemaligen Wickersdorfer Schülerin Anne Salomon (1892-1941) im August 1926 die gemeinsamen Töchter Rosemarie (1915-1984) und Ruth (1919-2012) in der FSG unterbrachte – Rosemarie bis 1931, Ruth bis 1932. Der in Thüringen bekannte Industrielle Franz Itting (1875-

⁵⁸ Luserke 1924, S. 84f.

1967), im Volksmund genannt der „rote Itting“,⁵⁹ schickte seine sechs Kinder nach Wickersdorf; seine Tochter Wera Itting (1909-1965) besuchte hier die Schule von 1921 bis 1928 und wurde nicht zum Abitur zugelassen. Sie absolvierte anschließend eine Ausbildung im Weimarer Bauhaus und emigrierte später in die USA. Ittings ältester Sohn Franz (Jg. 1906) war seit 1917 in Wickersdorf, sein Bruder Gotthardt (1907-1983) besuchte die FSG von 1919 bis 1926, die jüngeren Drillinge dann in den späten dreißiger und in den frühen vierziger Jahren. 1923 kam Marianne Jaffé (1905-1991) für ein Jahr nach Wickersdorf. Sie war die Tochter von Edgar Jaffé (1866-1921), Professor für Nationalökonomie, Politiker (USPD) und unter Kurt Eisner Finanzminister der Bayerischen Räterepublik. Im gleichen Jahr kamen die Söhne des zeitgenössisch prominenten Schauspielers, Regisseurs und Schriftstellers Curt Elwenspoek (1884-1959, Pseudonym: Erik Christoph Ganter) in Wickersdorf an. Willi Elwenspoek (Jg. 1911) bestand hier 1929 sein Abitur, wurde Journalist und später Lektor im Ullstein-Verlag. Sein Bruder Hans Elwenspoek (1910-1989) blieb ein Jahr länger in der FSG, trat dann in die Fußstapfen seines Vaters und wurde Schauspieler. Bekannt geworden ist er vor allem durch seine Rollen in populären Kriminalserien wie „Der Alte“ und „Derrick“, aber auch in dem bedeutenden Nachkriegsfilm „Die Brücke“ spielte er mit. Im gleichen Jahr kam auch Hans Lipmann (1908-1931), Sohn des bekannten Psychologen Otto Lipmann (1880-1933), nach Wickersdorf, verließ das Internat aber bereits ein Jahr später. Im Schülerbuch wurde festgehalten: „konnte sich nicht einleben“. 1926 wechselte Laurence Feininger (1909-1976), ein Sohn des bedeutsamen Malers Lyonel Feininger (1871-1956), nach Wickersdorf, wo er drei Jahre blieb. Laurence besuchte vorher die von Alexander Neill gegründete Schule in Hellerau. 1929 wurde Wickersdorf zur letzten schulischen Auffangstation eines Neffen des Pädagogen und Philosophen Wilhelm Dilthey (1833-1911). Kurt Dilthey (Jg. 1907) hatte im LEH Bischofstein⁶⁰ das Abitur nicht bestanden. Es bedurfte also einer Sondergenehmigung des Ministeriums, um die sich Peter Suhrkamp damals erfolgreich bemühte. Da er an massiven psychischen Problemen litt, wurde er psychoanalytisch behandelt. Seit seiner Ankunft in Wickersdorf stabilisierte sich seine psychische Situation ebenso, wie sich auch seine schulischen Leistungen so verbesserten, dass nunmehr von einem erfolgreichen Bestehen des Abiturs ausgegangen werden könne.⁶¹ Wenige Wochen später bemühte sich der Berliner Schüler Paul Friedrich Koester, Sohn eines national bekannten

⁵⁹ Vgl. Grafe 2012.

⁶⁰ Vgl. Dudek 2010b.

⁶¹ Vgl. ThHStA B 3463/39, Brief Suhrkamp an das Ministerium vom 20. 03. 1929. Eine Aufnahme auswärtiger Schüler in die Oberprima bedurfte grundsätzlich der Zustimmung des Ministeriums.

Arztes, in Begleitung seines Privatlehrers um die Aufnahme in die Oberprima, da er Ostern 1929 das Abitur ebenfalls nicht bestanden hatte. In einer seiner ersten Amtshandlungen berichtete Dr. Petitpierre (kurzzeitig damals Schulleiter) dem Ministerium:

„In Rücksicht auf das vorgeschrittene Alter und auf das leider mangelhafte Zeugnis rieten wir dem Kandidaten durchaus ab, nach Wickersdorf zu kommen. Diese Auskunft wirkte geradezu lähmend auf den jungen Menschen, und in einer Sondersprache mit dem Privatlehrer wurde uns klar, dass durch unsere Ablehnung einem zweifellos Arbeitswilligen die letzte Möglichkeit zerschlagen wurde, sich aus seinen Hemmungen herauszureissen. Da Koester äußerlich einen sehr anständigen Eindruck machte und die Familie – sein Vater ist ein bekannter Arzt – in jeder Beziehung hoch geachtet ist, legten wir es in die Hand des Bewerbers, den Fall der Regierung zur Entscheidung vorzulegen. [...] Wenn wir von den vielen Gesuchen um Aufnahme in unsere Oberprima diesen Fall allein berücksichtigten, geschah es nur, weil der Vorwurf der Faulheit oder Gleichgültigkeit nicht erhoben werden kann und weil eine schwere Erkrankung zuletzt die Anstrengungen auf das Abitur hin nicht zum vollen Erfolg kommen liess.“⁶²

Ein Jahr später entschloss sich der Pionier des Bergfilms Arnold Fanck (1889-1974) seinen gleichnamigen Sohn nach Wickersdorf zu schicken, der dort Opfer eines sexuellen Missbrauchs seitens des Sportlehrers Otto Peltzer wurde, dennoch auf der Schule verblieb und dort 1938 sein Abitur bestand. Wie sein Vater wurde Arnold Fanck (1919-1994) Kameramann. Die Beispiele ließen sich verlängern, was hier aus Platzgründen nicht geschehen soll. Festzuhalten bleibt: auch während der Weimarer Republik blieb die FSG Wickersdorf offenkundig für bestimmte bürgerliche Milieus ein attraktives Internat. Und dennoch sollte sich in dieser Zeit die Zusammensetzung der Schülerschaft gravierend verändern. Das lag vor allem an der verstärkten Aufnahme russischer Schüler, deren Väter in der Regel im Auftrag der sowjetischen Regierung beruflich in Berlin arbeiteten und dort lebten. Verantwortlich dafür war aber auch eine relativ große Gruppe mongolischer Schüler, die zwischen 1927 und 1930 in Wickersdorf lebten und hier unterrichtet wurden. Sie veränderten nachhaltig für einige Jahre auch das Klima innerhalb der Schülerschaft, denn durch ihre Initiative bildete sich eine Gruppe des „Kommunistischen Jugendverbandes Deutschland“ (KJVD) und eine Gruppe der kommunistischen „Roten Hilfe“, zu denen beispielsweise auch Rosemarie Bernfeld gehörte. Die damalige Schulleitung, vor allem aber August Halm, sah in diesen Gründungen und der Agitation ihrer Mitglieder eine grobe Verletzung des Schulgemeindegedanken und versuchte mit repressiven

⁶² ThHStA B 3463/44. Brief Petitpierre an das Ministerium vom 12.04.1929. Das Ministerium genehmigte die Aufnahme und der Schüler bestand Ostern 1930 das Abitur.

Maßnahmen darauf zu reagieren. Dabei war es vor allem der damalige pädagogische Leiter Peter Suhrkamp, der auf Vermittlung des Industriellen Ernst Leitz zehn mongolische Schülerinnen und Schüler in Wickersdorf aufnahm.

5.3 Die mongolischen und russischen Schüler – eine exotische Episode

In den zwanziger Jahren wurde die FSG Wickersdorf zu einer Anlaufstelle für zahlreiche russische und mongolische Schüler. Schon zwischen 1910 und 1920 gab es zwar einen geringen Anteil russischer Schüler in Wickersdorf, darunter auch russische Staatsangehörige deutscher Nationalität sowie nach 1917 Kinder von in Deutschland lebenden Emigranten aus verschiedenen Sowjetrepubliken. Dies waren zunächst jedoch wenige Einzelfälle.

„Wie aus dem Schülerbuch der FSG hervorgeht, stieg der Anteil der ‚sowjetischen Zöglinge‘ dann jedoch ein wenig an und erreichte von Januar 1922 bis August 1931 eine Gesamtzahl von ca. 50. In der überwiegenden Mehrheit handelte es sich um Kinder von Angehörigen sowjetischer Dienststellen (Handels- und später diplomatischer Vertretungen) in Mittel- und Nordeuropa: Berlin, Prag, Warschau, Kopenhagen, Christiania (Oslo), Stockholm und Helsingfors (Helsinki)“.⁶³

Die Kontakte zur kommunistischen Mongolei verliefen über die deutsche Botschaft in Moskau, die Idee des Auslandsaufenthaltes stammte vom damaligen deutschen Botschafter in Moskau, Ulrich Graf Brockdorff-Rantzau (1869-1928).⁶⁴ Am 31.05.1926 legte im Stettiner Hafen ein Schiff aus Leningrad an, an dessen Bord sich u.a. der mongolische Volksbildungsminister Erdeni Batukhan (1888-1947) und 35 mongolische Kinder, Jungen und Mädchen, befanden. Später folgten ihnen zehn weitere Schüler nach, die allesamt zunächst im Berliner Stadtteil Frohnau untergebracht wurden, um die deutsche Sprache zu erlernen. Ende 1926 wurden die Schüler dann auf verschiedene Schulen in Deutschland und Frankreich verteilt. Die größte zusammenhängende Gruppe von zehn Schülern kam im Januar 1927 in Wickersdorf an, vier Schüler wurden in Bernhard Uffrechts Freier Schulgemeinde Letzlingen untergebracht. Unter den Wickersdorfer Schülern befanden sich drei Mädchen und sieben Jungen, die alle den Geburtsjahrgängen 1909 bis 1912 angehörten. Von den vier Mongolen, die 1929 die FSG Wickersdorf verließen, wurde eine Schülerin in die Mongolei zurückberufen. Bei den drei anderen vermerkte das Schülerbuch entweder „abgemeldet zu prakt. Beruf“ oder „in die Praxis abgegangen“. Die sechs anderen Schüler verließen im Laufe des Jahres 1930 Wickersdorf, in der Mehrzahl ohne vorherige Abmeldung. Was

⁶³ Hillig 2006, S. 253.

⁶⁴ Vgl. Barkmann 1999.

aber bezweckte nun dieses „pädagogische Experiment“, das innerhalb der Kommunistischen Partei der Mongolei und innerhalb der Komintern nicht unumstritten war?

„Die jungen Menschen – das war der Zweck ihrer weiten Reise – sollten im ‚kapitalistischen Ausland‘, in Deutschland und Frankreich, eine umfassende schulische, akademische und berufsfachliche Ausbildung durchlaufen, um nach Abschluss ihrer Studien als nationales ‚Humankapital‘ die umfassende Modernisierung ihres Heimatlandes voranzutreiben. Sie sollten die Garanten dafür werden, dass ihr Land innerhalb weniger Jahre den Anschluss an die Industriestaaten fand, bei denen ihre Regierung Maschinen, Material und Know-how einkaufte. Diese jungen Leute, ausgewählt unter den Begabtesten der erst wenige Jahre vorher gegründeten Mittelschule in Ulaanbaatar, waren sozusagen die Hoffnungsträger für die strahlende Zukunft einer unabhängigen, modernen Mongolei. Die in sie gesetzten Erwartungen waren also hoch, was den meisten von ihnen sicher noch nicht ganz klar war. Dafür waren sie noch zu jung, die jüngsten unter ihnen ganze 13 Jahre alt“.⁶⁵



Abb. 6: Ankunft der mongolischen Schüler/innen im Januar 1927.

Finanziell war dies für den jungen Staat eine beträchtliche Investition, die sich allein 1927 auf 160.000 Reichsmark belief (ebd., S. 23).⁶⁶ Die Hoffnung jedoch, im westeuropäischen Ausland die künftige Elite ausbilden zu lassen, fiel Anfang der vierziger Jahre dem politischen Totalitarismus der kommunistischen Partei zum Opfer. Viele dieser Jugendlichen wurden 1943 in sog.

⁶⁵ Götting 2004, S. 17.

⁶⁶ Vgl. ebd., S. 23.

„Spionageprozessen“ angeklagt oder fanden im Krieg gegen Japan den Tod. Fünf der zehn Wickersdorfer Schüler wurden vor Gericht gestellt, vier von ihnen zu langjährigen Haftstrafen verurteilt. Letztlich wurde ihnen zum Verhängnis, dass sie im westlichen Ausland ausgebildet worden waren, weil – so der ideologische Hardliner der Komitern M. I. Amagaev – diese jungen Leute „eine zwiespältige Denkweise zu ihrer Heimat erlangen und grundsätzlich als Leute mit einer fremden und feindlichen Kultur (zurück)kommen“ (ebd., S. 26).⁶⁷ Als diese Gruppe im Januar 1927 in der FSG Wickersdorf eintraf, befanden sich dort 111 Schüler, darunter zehn Mädchen. Die zehn mongolischen Schüler machten also ca. 9 Prozent der damaligen Schülerschaft aus. Mit ihrer Ankunft erhielt die schon bestehende Wickersdorfer Gruppe des KJVD erheblichen Zulauf und verstärkte ihre Aktivitäten. Mittendrin war auch der Schüler Hans Heinz Sanden, der dazu in seinen Memoiren festhielt:

„So wurde ich Kommunist, ohne mir eigentlich im Klaren darüber zu sein, was das bedeutete. Ich klebte unter Rosemaries Anleitung zu dunkler Stunde kommunistische Wahlplakate an die Häuser im Dorf. Von meinem kärglichen Taschengeld spendete ich für die ‚Rote Hilfe‘ und abonnierte die ‚Arbeiterillustrierte‘. Die ‚Rote Fahne‘ lag ohnehin im Lesezimmer der Schule aus. Zu meinem Erstaunen bestärkte mich Herr Boeckh in diesen Aktivitäten. [...] Tonangebend waren die Russen. Sie waren natürlich von ihrer Regierung sorgfältig ausgesucht und hatten eine weltanschauliche Ausbildung genossen, die es ihnen nicht nur ermöglichte, den Anfechtungen des Kapitalismus zu widerstehen, sondern auch, eine missionarische Tätigkeit aufzunehmen. Sie brauchten nur wenige Monate, um sich in einem harten Deutsch verständlich machen zu können, und damit gewannen sie maßgeblichen Einfluß“.⁶⁸

Rosemarie Bernfeld war die Schülerin, die Sanden in die Welt des KJVD einführte – oder besser gesagt – in die er sich von ihr einführen ließ, nicht zuletzt, weil er in sie verliebt war und ihre frühreife Intellektualität bewunderte. Umso mehr war Sanden entsetzt, dass Rosemarie sich zu Sedet, einem der mongolischen Schüler, hingezogen fühlte. Er erinnerte sich daran noch im hohen Alter in diskriminierender Weise:

„Eines Abends lief ich zu Rosemarie hinüber, um ihr ein Buch zurückzubringen. Ich hatte nie gewagt, sie zu umarmen oder zu küssen. In ihrer ganzen Art schien sie mir ‚über den Dingen‘ zu stehen und lediglich dem Geist verpflichtet zu sein. Als ich nun, nach einem flüchtigen Anklopfen, in ihr Zimmer trat, erstarrte ich: sie und dieser Mongole – in brünstiger Umarmung! Ich knallte die Tür hinter mir zu, stürmte davon, die Treppen hinab, über den Hof, lief an den Feldern entlang, weit in den Wald. Eine Welt war für mich zusammengebrochen. Ich hatte sie umworben, endlos, hatte gemeint, ihrer durch geistige Anstrengungen und politische Gefolgschaft

⁶⁷ Ebd., S. 26.

⁶⁸ Sanden 1990, S. 76.

würdig werden zu können, hatte sie auf den Piedestal geschlechtlicher Unberührbarkeit gehoben – nur um sie jetzt in den Armen dieses Halbwilden finden zu müssen. Wenn es wenigstens ein geistvoller Primaner gewesen wäre... Aber nein, ein kraftstrotzender Ignorant mußte es sein, der ihr nichts weiter bieten konnte als seine tierische Männlichkeit. Nichts weiter? Allmählich wurde mir schmerzhaft klar, daß es gerade das war, was sie begehrte. Von unseren Geisteilen hatte sie genug, des schüchternen Werbens und der Unterordnung war sie überdrüssig, ein Mann, ein richtiger Mann mußte es sein, der nicht viel fragte, sondern einfach zupackte“.⁶⁹



Abb. 7: Hans Heinz Sanden um 1930 in Wickersdorf

Auch die 13-jährige Rosemarie war sich damals der Problematik ihrer Zuneigung zu Sedet durchaus bewusst gewesen. In ihrem Tagebuch notierte sie gleich zu Beginn am 13. April 1928:

„Also fange ich mit dem an was mit dem folgenden zusammenhängt. Als ich in die Pioniergruppe eintrat kam Sigurd⁷⁰ dazu. Da war er mir der Unsympathischste von allen. Das ist überhaupt immer so. Zuerst als die Mongolen kamen war mir Sedet der Unsympathischste – und jetzt. Das ist ganz komisch. Willi⁷¹, Sigurd und

⁶⁹ Sanden 1990, S. 77f.

⁷⁰ Sigurd: Gemeint ist der Schüler Sigurd Hoffmann, der die FSG von April 1927 bis März 1928 besuchte und dann abgemeldet wurde. Sedet (Jg. 1910), einer der mongolischen Schüler in der FSG. Zur Gruppe der mongolischen Schüler vgl. Götting (2007).

⁷¹ Willi: Wilhelm Meier (1907-1979) trat 1927 in die FSG ein und bestand dort 1928 sein Abitur. Als talentierter Weitspringer gehörte er der Sportgruppe Otto Peltzers an. Meier arbeitete nach seinem Medizinstudium als Arzt in Saalfeld.

Czecz⁷² sagen dasselbe, dass Sedet schlecht sei. Er handelt nur immer nach seinen Trieben, er wolle nur der Begierde nachgeben, er habe mich gar nicht gerne u.s.w., aber trotzdem habe ich ihn gerne, aber das Schlimme ist, daß ich Sigurd beinahe ebenso gern hab. Aber ganz anderst. Das heißt, ich spüre, wenn ich von diesem ekelhaften herrlichen Wickersdorf zu Sigurd käme würde ich noch lieber ihn haben. Jetzt habe ich mich entschloßen, mit ihm nichts mehr zu machen, weil ich selber gemerkt habe, daß wirklich sein stärkstes Treibmittel die Begierde ist. Ich bin so froh, daß ich damals nicht nachgegeben habe. Sonst wäre jetzt wer weiß was. Aber er schaut mich immer so komisch an, daß man ihn trotz allem gern haben muß. Ich verstehe gar nichts mehr, soll man dem folgen, der wirklich nett ist, mit dem [man, P.D.] reden kann, der einen versteht und sehr gerne hat, oder dem, den man nur aus ganz geheimnisvollen jedenfalls dummen Gründen gerne hat? Ich versuche jetzt alles zu vergessen, indem ich im Unterricht richtig mitmache, zu Hause auch arbeite usw. Nur leider stört mich, daß Sedet auch in meiner Klasse ist. Ich muß ihn immer anschauen und an ihn gerne denken. Ich weiß ja, daß alles, was ich jetzt schreibe, mir in einem halben Jahr so dumm vorkommen wird, daß ich es zerreißen werde. Aber trotzdem. Man ist jetzt immer so alleine, man weiß gar nicht wohin mit der Zeit, Sigurd und Czecz sind weg, zu Sedet habe ich mir verboten zu gehen. Ellen⁷³ ist ziemlich doof, mit Bato⁷⁴ kann ich wegen der Sprache nicht reden und wenn ich zu unseren Obertertianern gehe, wird gleich gequatscht. Nur aus Langeweile und dann anstatt mit jemandem zu reden, weil ich ja niemanden habe, schreibe ich Tagebuch. Es ist zu komisch mit diesen Seelenzuständen. Überhaupt ich finde, daß der Mensch viel zu viel von sich selbst weiß, daß ist für mich wenigstens sehr unangenehm. Wenn z.B. ein Junge zu mir kommt, mit dem man sich ein bisschen zeigt, daß man ihn gern hat, dann denkt man sich immer dabei, wozu das alles, was für einen Zweck hat das alles, wenn man aber spielen will oder weggehen, dann wird man so treuherzig angeschaut, daß man es nicht durchsetzen kann. Ich denke mir entweder weiß ich viel zu viel oder viel zu wenig von mir. Aber so geht es nicht weiter. Ellen ist komisch, daß man überhaupt Robert⁷⁵ diesen Idioten, diesen Esel gern haben kann, das ist geradezu unbegreiflich. Ich glaube, er ist ein bisschen krank. Ich wenigstens möchte nicht als Mädchen, so wie Ellen z.B., mit ihm befreundet sein. Leider kann man hier nichts mehr politisch machen. Ich verschwinde hoffentlich bald von Wickersdorf, andererseits wieder ist es hier sehr schön.“ (Wickersdorfer Tagebuch von Rosemarie Bernfeld. In: NL Rosemarie Ostwald, Deutsches Exil-Archiv Frankfurt/M.)

⁷² Czecz: Heinz Czeczowiezka (Jg. 1912), Sohn eines Wiener Baurates, der im Februar 1927 nach Wickersdorf kam und Ende März 1928 der Schule verwiesen wurde. Laut Schülerbuch: „Konnte sich nicht beherrschen.“

⁷³ Ellen: Ellen Bing (Jg. 1914), Tochter eines jüdischen Kaufmanns aus Halle, besuchte die FSG von 1924 bis 1930 und verließ das Internat mit der Obersekundareife.

⁷⁴ Bato: Die mongolische Schülerin Batosukhe (Jg. 1912), die von 1927 bis 1929 die FSG besuchte.

⁷⁵ Robert: Der aus Breslau stammende Schüler Robert Ollendorf (1912-1973), der der FSG von Oktober 1927 bis Juli 1928 angehörte und dann – laut Schülerbuch – „fortgeschickt“, d.h. der Schule verwiesen wurde.

Am 18.10.1928 notierte sie noch einmal in ihr Tagebuch:

„Jetzt geht der Tag so wie sonst, bloß daß ich heute schon den 17. Tag nicht mehr mit Sedet verkehre. Die Geschichte ist nämlich die. Von Zeit zur Zeit sehe ich ein, daß er mich überhaupt nicht, kein bißchen gern hat, dann nehme ich mir vor, nichts mehr mit ihm zu schaffen. Aber nach einer kleinen Weile geht es nicht mehr. Eigentlich gelten 8 Tage von den 17 nicht, weil da Wanderung war und ich sowieso nichts machen konnte, mich also auch nicht zusammennehmen brauchte.“⁷⁶

Mit einem der Wortführer der damaligen russischen Schüler war Sanden enger befreundet, nämlich mit Boris Winograd (1914-2002). Der in Moskau geborene jüdische Winograd besuchte der FSG von September 1930 bis Ende März 1933, emigrierte anschließend nach Palästina, wo er unter dem Namen Boris Carmi ein bekannter Photograph wurde. Weniger eng war seine Beziehung zu den mongolischen Schülerinnen und Schüler. Das hing, wie oben dargestellt, zum einen damit zusammen, dass sich die von ihm umschwärmte Rosemarie Bernfeld in den „Anführer der mongolischen Delegation“ (Sanden 1990, S. 77),⁷⁷ verliebt hatte. Seine Vorbehalte gegen diese Schülergruppe waren aber auch grundsätzlicher Art, da sie – meist der deutschen Sprache kaum mächtig – „völlig andere Vorstellungen mitbrachten und in kurzer Zeit das Leben der Freien Schulgemeinde deutlich veränderten. Man [die Lehrerschaft; P.D.] war sogar noch stolz darauf, daß die beiden [die sowjetische und mongolische; P.D.] Regierungen gerade Wickersdorf auserwählt hatten, was doch bewies, daß die Schule weit über die deutschen Grenzen hinaus großes Ansehen genoß“.⁷⁸ Das war, was die Lehrer betrifft, in der Tat so.

Peter Suhrkamp etwa, der ein besonderes Interesse an den mongolischen Schülern gehabt zu haben schien, notierte in einem Zeitungsartikel über diese „namenlosen Botschafter“:

„Ihre Haltung ist auffällig. Sie haben Gesetze in sich. Uns schien es, als wären es Gebote und Verbote, die ihnen mitgegeben wurden. Ein Übertreten derselben ist ausgeschlossen. Ihre verschlossene hartnäckige Konsequenz kann einem den Gedanken bringen, dass sie Regeln haben. Andererseits führen sie auf jeden Fall aus, was sie sich vorgenommen haben“.⁷⁹

Um 1929/30 wurde das „pädagogische Experiment“ seitens der Mongolischen Revolutionären Volkspartei (MRVP) nach dem Sturz der Regierung von Volksbildungsminister Erdeni Batukhan aus politischen Gründen abrupt beendet. Die Jugendlichen kehrten teilweise ohne formelle Abmeldung von der Schule und Begleichung des Schulgeldes in ihre Heimat zurück. Der

⁷⁶ Ebd.

⁷⁷ Vgl. Sanden 1990, S. 77.

⁷⁸ Ebd. S. 70.

⁷⁹ Suhrkamp 1929, S. 4.

Großteil der Gruppe verließ Deutschland im Sommer 1929, der Rest im Frühjahr 1930.

„Da die Abreise jeweils sehr kurzfristig mitgeteilt und mit einem geplanten dreimonatigen Ferienaufenthalt in der mongolischen Heimat begründet worden war, gingen die Schulleitungen zunächst davon aus, dass die Schüler nach den Sommerferien wiederkommen würden. Bei Schulbeginn Anfang September 1930 erschienen sie aber nicht, und auch die Ansprechpartner in Berlin waren nicht mehr erreichbar. [...] Immerhin konnte das Auswärtige Amt im Jahre 1931 über seine diplomatische Vertretung in Moskau in Erfahrung bringen, dass wohl ideologische Gründe hinter der plötzlichen Abreise gesteckt hatten. Führende Funktionäre des auf dem VII. Parteitag der Mongolischen Revolutionären Volkspartei (MRVP) an die Macht gelangten linken Flügels hatten bemängelt, dass die Schüler in Deutschland nicht in kommunistischem Sinne erzogen würden. Sie sollten ihre Ausbildung besser in der Sowjetunion fortsetzen“.⁸⁰

1930 endete also das „pädagogische Experiment“ mit mongolischen Schülern in der FSG Wickersdorf. Es sollte das letzte seiner Art gewesen sein. Denn die sich inzwischen geänderten politischen Verhältnisse in Thüringen sollten auch die weitere Geschichte der FSG Wickersdorf irreversibel beeinflussen.

5.4 Namhafte Wickersdorfer Schülerinnen und Schüler

Privatschulen, aber auch staatliche Schulen werben inzwischen in ihren Internet-Auftritten mit ehemaligen Schülern, die sich in ihrem späteren Leben einen bekannten Namen gemacht haben. Aus Sicht der betroffenen Schulen ist dies einerseits naheliegend, andererseits riskant. Denn es lässt sich kaum systematisch eruieren, ob und wie stark individuelle Schulerfahrungen spätere Berufsoptionen und berufliche Karrieren beeinflusst haben. Aus der historischen Distanz gibt es zahlreiche Gründe, zu bezweifeln, dass die FSG Wickersdorf die Ansprüche, die von Wyneken in sie gesetzt oder die von Schulaufsichtsbehörden an sie herangetragen wurden, wirklich dauerhaft erfüllen konnte bzw. erfüllt hatte. Das Leistungsniveau in der FSG etwa, die sich an den Lehrplänen der Oberrealschulen orientieren musste, war über viele Jahre in verschiedenen Fächern mehr als unterdurchschnittlich. Dies führte vor allem bei den bis 1922 extern durchgeführten Abiturprüfungen nicht nur zu hohen Durchfallquoten, sondern auch zu ständigen Reklamationen seitens der Schulaufsicht, welche das in ihren Augen nicht akzeptable niedrige Leistungsniveau in bestimmten Fächern regelmäßig bemängelte. Es steht also die hier nicht letztlich zu beantwortende Frage im Raum, ob namhafte Wickers-

⁸⁰ Götting 2007, S. 211.

dorfer Schüler ihre späteren Berufskarrieren wegen oder trotz ihrer Zeit in der FSG eingeschlagen und betrieben haben.

Dennoch fällt auf, dass gerade im künstlerisch-literarisch-musischen Bereich sowie unter der Ägide Otto Peltzers auch im sportlichen Bereich vor 1933 auffallend viele ehemalige Wickersdorfer Schüler später dort ihre Berufung und ihren Beruf fanden und hier zum Teil beachtliche Karrieren vorweisen können. Eher die Ausnahme machte da der später als Kernphysiker international bekannt gewordene Friedrich Georg Houtermans (1903-1966)⁸¹, dessen Vorliebe für sein Fach wohl kaum im Wickersdorfer Internat geweckt worden sein dürfte. Ähnliches gilt wohl auch für Rosemarie Bernfeld, die nach ihrem Abitur in Wien an der Universität Zürich Chemie studierte, in dem Fach auch promovierte und nach ihrer Emigration in die USA 1939 an der Universität Berkeley eine renommierte Professorin für Ernährungswissenschaften wurde.

Nur vereinzelt lassen sich Hinweise darauf finden, dass die Wickersdorfer Bildungsangebote auch nachhaltig entsprechende Berufskarrieren eingeleitet oder verstärkt haben. Bei dem Schauspieler Friedrich Schoenfelder (1916-2011) lassen sich in diese Richtung einige Fingerzeige entdecken. Nachdem er im städtischen Gymnasium in Frankfurt/Oder die Sexta mit vierzig Schülern erfolgreich absolviert hatte, traf er in Wickersdorf auf sieben Mitschüler in der Quinta – zwei Mädchen und fünf Jungen.

„Hier herrscht ein anderer, fast familiärer Ton im Unterricht, und der gesamte Schulbetrieb ist freizügiger, der Lehrplan sympathischer. Großer Wert wird auf die musische Erziehung gelegt, das einfache Fach ‚Zeichnen‘ ist hier wirklich eine Art Kunsterziehung. Und es wird viel Theater gespielt. Als Tertianer bin ich dann jedes Mal dabei, wenn ein neues Stück einstudiert wird. [...] Den ersten Eindruck vom Theater in Wickersdorf bekomme ich im Sommer 1928, kurz nachdem ich Ostern eingetroffen bin. Fast mitten im Wald, auf einem etwas freierem Platz, wird Shakespeares ‚Sommernachtstraum‘ aufgeführt. Bei Tageslicht beginnt das Spiel, als es dämmt, sieht alles sehr märchenhaft und romantisch aus, in der Finsternis werden Laternen, Windlichter und Fackeln ins Spiel gebracht. Die Handwerker machen mir einen großen Eindruck, besonders ihr Anführer, der Zettel. Der wird von einem

⁸¹ Vgl. Powers 1993; Lawatsch 1995. Friedrich Georg Houtermans (1903-1966) besuchte die FSG Wickersdorf von September 1919 bis März 1921 und bestand das Abitur. 1922-1928 Studium der Physik in Göttingen und 1927 Promotion bei James Franck. 1928-1933 Assistent von Gustav Hertz an der TH Berlin. Mitglied der KPD. 1933 Emigration nach England, 1935 emigrierte er in die Sowjetunion. Dezember 1937 Verhaftung, 1940 Auslieferung nach Deutschland, Anstellung am privaten Forschungsinstitut von Manfred von Ardenne in Berlin. 1945-1952 Universität Göttingen, danach bis zu seinem Tod Professor am Physikalischen Institut der Universität Bern.

Primaner gespielt, der Hans Elwenspoek heißt, und später ein – besonders in Fernsehfilmen – bekannter Schauspieler sein wird“.⁸²

Schoenfelder genoss diese seine ersten Theatererfahrungen in Wickersdorf unter der Regie Gustav Wynekens und rückblickend hielt er dazu fest:

„Doch trotz dieser Bühnenerfahrungen steht bei mir damals noch keineswegs fest, daß ich mal beim Theater landen werde. Aber einen kleinen Schubs in diese Richtung gibt es wohl doch, eine erste, ganz zarte, unbewußte Impfung mit dem Theatervirus [...]“.⁸³

Vom Wickersdorfer „Theatervirus“ infiziert wurden auch der oben bereits erwähnte Hans Elwenspoek, der dort von 1923 bis 1929 lebte, ebenso der Schauspieler Erik Ode (1910-1983), Schüler in Wickersdorf von 1921 bis 1923 – danach der Schule wegen wiederholten Diebstahls verwiesen. Ode wurde einem breiten Publikum vor allem in seiner Paraderolle als „Der Kommissar“ in der gleichnamigen Kriminalserie bekannt.⁸⁴ Eine ähnliche Rolle, nämlich als „Tatort“-Kommissar, füllte auch Hansjörg Felmy (1931-2007) aus, der von 1944 bis 1945 Schüler in Wickersdorf war. Zu der Gruppe ehemaliger Wickersdorfer Schüler, die später Schauspieler wurden, gehörte auch der Sohn von Rudi Kupffender, Wickersdorfer Schüler der ersten Stunde und lebenslanger Freund Wynekens, Wolfgang Kupffender (1919-1980), der sich unter dem Namen Wolf Petersen als Schauspieler und Synchronsprecher einen Namen gemacht hatte. Die beiden oben bereits erwähnten Brüder Fritz und Hermann Thimig gehörten ebenso zu dieser Gruppe wie die Westberliner Schauspielerinnen und Kabarettistin Ilse Trautschold (1906-1991), die Wickersdorf von 1918 bis 1921 besuchte, sowie der Schauspieler und Kabarettist Dietrich Frauboes (1918-1980). Zu erwähnen sind in diesem Zusammenhang auch Rolf Illig (1925-2005), Film- und Fernsehschauspieler sowie Synchronsprecher – u.a. mehrfach in der populären Kriminalserie „Tatort“ –, der Wickersdorf von 1939 bis 1940 besuchte, weiterhin der Schauspieler, Regisseur und Autor Giselher Schweitzer (1924-1975), der 1942 für sieben Monate hier unterrichtet wurde, um dann auf Wunsch seiner Mutter die Schule zu wechseln. Nicht zuletzt verbrachte auch der Schauspieler und Drehbuchautor Hans Joachim Wedekind (1924-1963) von 1940 bis 1942 seine beiden letzten Schuljahre in Wickersdorf und bestand hier sein Abitur.

⁸² Schoenfelder 1996, S. 22f.

⁸³ Ebd., S. 23.

⁸⁴ Vgl. Ode 1972.



Abb. 8: Hermann Thimig (rechts) beim Theaterspiel 1907

Unter den Wickersdorfer Schülern befanden sich auch einige mehr oder weniger namhafte Schriftsteller. 1915/16 drückte hier der spätere Maler und Kunstschriftsteller Bernhard Dörries (1898-1978) die Schulbank. Von 1917 bis 1920 besuchten, wie erwähnt, die beiden Söhne des bekannten Autors Waldemar Bonsels die FSG. Bernd-Holger Bonsels (1907-1978) wurde ebenfalls Schriftsteller, sein älterer Bruder Frank Lothar Bonsels (1906-1944) Konzertpianist. Von 1912 bis 1914 war die spätere Schriftstellerin und Kunsthistorikerin Margarete Fuhrmann (1896-1953) Schülerin in Wickersdorf, 1919 findet man dann den Kritiker und Schriftsteller Heinrich Satter (1908-1992) unter der Schülerschaft.

In diesem Kontext ist auch der bereits oben erwähnte Ulrich Becher (1910-1990) zu nennen, der das Internat von 1923 bis 1928 besuchte, der KJVD-Gruppe angehörte und in Wickersdorf sein Abitur ablegte. Zur FSG hatte Becher ein sehr zwiespältiges Verhältnis – nicht nur wegen der sexuellen Übergriffe, die er damals bereits sehr aufmerksam wahrnahm. Seine Abiturprüfungen waren zudem überschattet durch heftige Auseinandersetzungen inner-

halb der Lehrerschaft, die im Frühjahr 1928 zur Entlassung eines Teils des Kollegiums geführt hatten, weil ihr Versuch, die Schulleitung zu stürzen, misslungen war.⁸⁵

Am 16.11.1927 schrieb Becher in diesem Zusammenhang an seine Eltern:

„Die gesamte Lehrerschaft hat Suhrkamp und Wyneken ein Mißtrauensvotum gestellt wegen Herrschsucht, Unehrllichkeit und unheilvollem Einfluß auf die Schülerschaft. Die Details werde ich mündlich berichten. Jedenfalls stand unser Abitur sehr fraglich, da alle Lehrer sofort weggehen wollten und die Regierung hätte mit ganz neuen Lehrern ein Abitur zu Ostern nicht gestattet. Aber jetzt hat man sich geeinigt, die Lehrer bleiben noch bis Ostern, so daß wir unser Examen machen und wahrscheinlich auch – wenigstens auf einige Zeit – nach Hause kommen können. [...] Hier liegt Schnee. Aber es taut wieder, unangenehmes Wetter. Ich kann es hier bald nicht mehr aushalten. Jetzt sitze ich schon seit den großen Ferien ununterbrochen in diesem Drecknest“.⁸⁶

Fast zeitgleich mit Ulrich Becher waren auch der Leipziger Lyriker und Essayist René Schwachhofer (1904-1970) – von 1925 bis 1927 – und 1927/28 die Schauspielerin, Kinder- und Jugendbuchautorin Eva Marder (1916-1987) Schüler der FSG Wickersdorf. Schließlich darf der aus Saalfeld stammende und heute in Mainz lebende namhafte Schriftsteller Ror Wolf (Jg. 1932) nicht unerwähnt bleiben, der von 1943 bis 1946 Schüler in Wickersdorf war.

Wirft man einen Blick auf spätere wissenschaftliche Karrieren ehemaliger Wickersdorfer Schüler, so wären neben dem bereits genannten Physiker Friedrich Georg Houtermans und der Ernährungswissenschaftlerin Rosemarie Bernfeld u.a. noch zu erwähnen: a) Walter Jacobi (1918-2009), Ingenieur und Raumfahrtpionier bei der NASA, der vor 1945 Mitarbeiter im Stab Werner von Brauns war, b) Gottfried-Karl Kindermann (Jg. 1926), renommierter Politikwissenschaftler an der Universität München, c) Hans Karl Müller-Buschbaum (1931-2016), langjähriger Professor für Chemie an der Universität Kiel, d) Martin Okrusch (Jg. 1934) bis 2000 Professor für Mineralogie und Petrologie an der Universität Würzburg, e) Kurt Pätzold (1930-2016), der wohl der bekannteste Faschismus-Forscher in der Historikerzunft der DDR, f) Kurt Sanderling (1912-2011), Professor für Musikwissenschaft und Dirigent⁸⁷, g) Wolfgang Schuller (Jg. 1935) bis 2004 Professor für Alte Geschichte an der Universität Konstanz.

⁸⁵ Vgl. Dudek 2009, S. 300ff.

⁸⁶ Becher 2012, S. 36.

⁸⁷ In diesem Zusammenhang nicht unerwähnt bleiben darf Berthold Lehmann (1908-1996), der Sohn des Schriftstellers und Wickersdorfer Lehrers Wilhelm Lehmann (1882-1968), der das Internat von 1916 bis 1920 besuchte, und später ein renommierter Dirigent und Generalmusikdirektor wurde.



Abb. 9: Die Wickersdorfer Schüler Helga Schuylenburg⁸⁸ und Ulrich Becher

Zuletzt sei an Politiker im weitesten Sinne erinnert. Da ist zum einen der KPD-Reichstagsabgeordnete Ernst Putz (1896-1933) zu nennen,⁸⁹ der von 1913 bis 1915, dann noch einmal für einige Monate Anfang 1919, in Wickersdorf war, und später häufig die FSG besuchte. Er wurde wie auch der Wickersdorfer Schüler Horst Horster (s.u.) vor allem durch Karl und Hedda Korsch politisch sozialisiert. In seinen Lebenserinnerungen hielt Putz dazu fest:

„Als die Obstbäume im Mai blühten in diesem Jahre [1923; P.D.], habe ich mit Hedda Korsch zum ersten Mal über den wissenschaftlichen Sozialismus gesprochen. Da sah ich, daß meine Schul- u. Werkgemeinschaft nur Stückwerk und Insel der Seligen war. Daß man nicht ohne Kampf eine neue Welt schaffen könne. – Daß ich, um wirklich in Reih u. Glied zu marschieren, auf vieles verzichten müsse, was mir lieb und teuer war. Ich danke Hedda, daß sie mir diesen meinen Weg hat finden helfen, wenn er auch schwer war und das Ziel nicht erreicht wurde.“ (Zuchthausta-

⁸⁸ Helga Schuylenburg (1910-2004) war die Tochter der Wickersdorfer Lehrerin Hermine Schuylenburg (1875-1971), die dort von 1920 bis 1928 unterrichtete. Helga besuchte das Internat mit einer kurzen Unterbrechung 1924 im gleichen Zeitraum. Sie war seit 1929 mit dem Schriftsteller und Politiker Hubertus Prinz zu Löwenstein (1906-1984) verheiratet.

⁸⁹ Vgl. Dudek 2014.

gebuch von Ernst Putz. In: Nachlass Ernst Putz, Bundesarchiv Berlin – SAPMO NY 4156, ohne Seitenangaben.)⁹⁰

Zum zweiten sei Heinrich Kurella (1905-1937) genannt, überzeugter Kommunist, der 1934 in die Sowjetunion emigrierte und dort 1937 hingerichtet wurde. Der Bruder des Schriftstellers und SED-Kulturfunktionärs Alfred Kurella (1895-1975) besuchte Wickersdorf von 1919 bis 1923 und bestand hier das Abitur, das die FSG in diesem Jahr erstmals intern abnehmen durfte. Nicht vergessen werden sollte in diesem Zusammenhang der kommunistische Silberschmied Horst Horster (1903-1981),⁹¹ der die FSG von 1913 bis 1920 besuchte und der Kameradschaft von Hedda Korsch angehörte. Seit 1923 arbeitete er dann dort als Werklehrer, bevor er wegen fortgesetzter kommunistischer Agitation unter der Schülerschaft 1926 entlassen wurde. Horster war ein enger Vertrauter von Karl und Hedda Korsch, der bei ihnen den Status eines Quasi-Sohnes innehatte, und freundete sich im dänischen Exil mit Bert Brecht und seiner Frau Helene Weigel an.

Von Mai bis Oktober 1943 schließlich besuchte der spätere Umweltaktivist und Grünen-Politiker Hans-Reimar Campen (1928-2012) die Schulgemeinde Wickersdorf. Krankheitsbedingt und wegen seines starken Heimwehs wechselte er dann auf Wunsch seiner Eltern wieder auf die heimatliche Insel Norderney. Campen war von 1982 bis 1986 auch Mitglied des niedersächsischen Landtages.

5.5 Die NS-Zeit und die sozialen Veränderungen der Schülerschaft

Anfang 1930 gelang der NSDAP in Thüringen erstmals im Deutschen Reich eine Regierungsbeteiligung mit gravierenden landespolitischen Folgen. Zwei Jahre später stellte die Partei mit einer Ausnahme schon alle Minister. Für die FSG hatte diese Entwicklung einschneidende Konsequenzen.⁹² Mit Blick auf die Schülerschaft bleibt festzuhalten: Zwischen 1930 und 1933 wurden sowohl die Mädchen als auch die jüdischen und die ausländischen Schüler – politisch bewusst gewollt – verdrängt. Das inzwischen auf politischen Druck in „Schulgemeinde Wickersdorf“ (SG) umbenannte Internat entwickelte sich in den folgenden Jahren zunehmend in eine thüringische Regionalschule mit angeschlossenem Internat. Es gab zwar Ausnahmen unter den Schülern, aber

⁹⁰ Schul- und Werkgemeinschaft: Putz hatte 1920 zusammen mit Max und Gertrud Bondy auf dem väterlichen Sinntalhof bei Bad Brückenau das kleine Landerziehungsheim „Schul- und Werkgemeinschaft Sinntalhof“ gegründet, das er im August 1923 nach Konflikten mit Bondy wieder aufgelöst hatte, um sich politisch in der KPD zu engagieren.

⁹¹ Vgl. Nielsen 1993; Horster 2012, S. 156ff.

⁹² Vgl. Dudek 2009, S. 367ff.

sie blieben die deutliche Minderheit. Doch auch in dieser Phase der dreißiger und vierziger Jahre gibt es mit Blick auf die Schülerschaft gelegentlich erstaunliche Konstellationen.

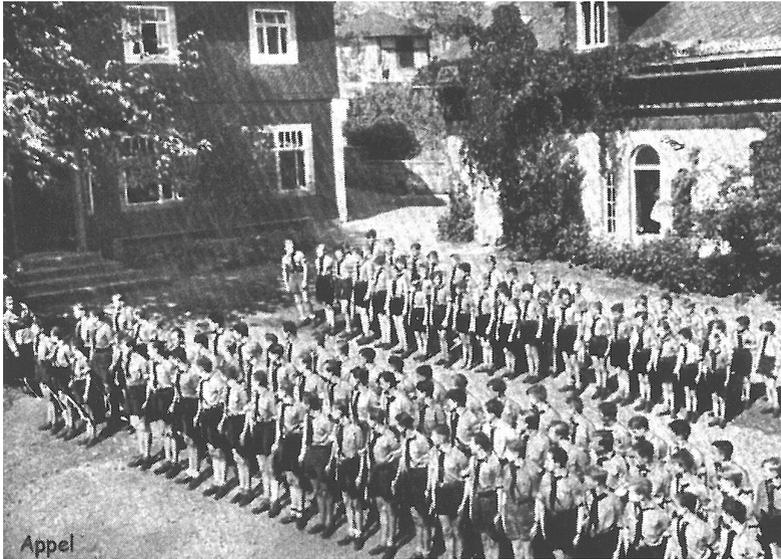


Abb. 10: Wickersdorfer Schüler 1936 beim Appell

So sandte z.B. die NS-Frauenführerin Gertrud Scholtz-Klink (1902-1999) ihren Sohn Ernst Klink (1923-1993) von 1938 bis 1940 nach Wickersdorf.⁹³ Der durch seine „Neue Schar“ in den zwanziger Jahren legendär gewordene jugendbewegte Wanderprediger Friedrich Muck-Lamberty⁹⁴ schickte seine drei Söhne Anfang der vierziger Jahre dort hin. Auch der bereits erwähnte, inzwischen in Probstzella ansässige, bekannte Industrielle Franz Itting blieb dem Wickersdorfer Internat treu und sandte seine Söhne Robert (von 1937 bis 1942), Wolfgang (von 1941 bis 1948) und dessen Drillingschwestern Irmgard (von 1945 bis 1948) und Sonja (von 1945 bis 1948) nach Wickersdorf. Auch der spätere Jenaer Historiker Hugo Preller (1886-1968), damals noch Studienrat im thüringischen Dorndorf, entschied sich dafür, seine beiden Söhne Heinz (von 1934 bis 1935) und Klaus (von 1934 bis 1939) in Wi-

⁹³ Gertrud Scholtz-Klink war seit 1940 in zweiter Ehe mit August Heißmeyer (1897-1979) verheiratet. Heißmeyer war Freikorpsmitglied und Teilnehmer am Kapp-Putsch. Seit 1925 Mitglied der NSDAP, seit 1926 Mitglied der SA. Im Januar 1930 trat er in die SS ein, wurde 1933 MdR und stieg 1935 zum Chef des SS-Hauptamtes auf. Am 09.11.1936 wurde er zum SS-Obergruppenführer und zum „Inspekteur der Nationalpolitischen Erziehungsanstalten“ ernannt.

⁹⁴ Vgl. Linse 1983; Linzner 2017.

ckersdorf unterrichten zu lassen. Der NSDAP-Reichstagsabgeordnete und Regierungsrat Rudolf Feick (1900-1945) sandte seinen gleichnamigen Sohn 1943 nach Wickersdorf. Dort findet man zwischen 1937 und 1939 auch Ludolf von Rheden (Jg. 1920), Sohn des NSDAP-Politikers und Landesbauernführers Hartwig von Rheden (1885-1957) und seiner Frau Hildegard von Rheden (1895-1987), genannt die „Reichsbäuerin“, die von 1955 bis 1959 für die rechtsextreme „Deutsche Reichspartei“ im niedersächsischen Landtag saß (Dudek/Jaschke 1984, S. 233 ff.).⁹⁵

Die überwiegende Mehrheit der Schülerschaft stammte nun allerdings aus bäuerlichen und kleinbürgerlichen Verhältnissen. Ihre Väter waren Arbeiter, Landwirte, gelegentlich Ärzte und Rechtsanwälte, Mittelständler, sie betrieben Gaststätten oder kleine Hotels bzw. Pensionen. Unter ihnen befanden sich auch zahlreiche Wehrmachtsangehörige und nachrangige Funktionäre der NSDAP. Besonders im Verlaufe des Zweiten Weltkrieges rekrutierte das Internat zunehmend Schüler, die aus der näheren Umgebung von Saalfeld oder aus dem Ort selbst stammten. Eine nennenswerte Ausnahme bildete hier der spätere Montanunternehmer Hermann Röchling (1872-1955) aus Völklingen, damals Mitglied der NSDAP, der seinen gleichnamigen Sohn (Jg. 1929) von 1941 bis 1945 nach Wickersdorf schickte.

Seit dem 17.02.1943 wurde die ehemalige FSG Wickersdorf und spätere SG schließlich als „Deutsche Heimschule Wickersdorf. Oberschule für Jungen“ geführt. Das hinderte sie jedoch – wohl auch kriegsbedingt – nicht daran, nun verstärkt wieder Mädchen aufzunehmen. Die erste kam 1939 an die Schule, zu ihr stießen 1942 vier weitere, 1944 wurden ebenfalls vier neue Mädchen aufgenommen und 1945 waren es sogar 48 Neuaufnahmen von Mädchen, die meist aus der näheren Umgebung oder aus Wickersdorf direkt stammten. Obwohl die Schülerschaft 1944/45 stark angewachsen war, blieben die Verhältnisse im Wickersdorfer Internat offensichtlich mehr als desaströs – wie alle noch verfügbaren Quellen belegen. Der damalige Wickersdorfer Lehrer und spätere Lehrerbildner in der DDR Paul Thomae (1909-1965), der nach Kriegsende Wickersdorf wegen seiner NSDAP-Mitgliedschaft verlassen musste, schrieb beispielsweise 1945 an Gustav Wyneken:

„Das Chaos ist vollkommen. Wickersdorf wird von einem Frauenclub geleitet; wirkliche Erzieher, die die Ansprüche erfüllen könnten, die Sie einmal Ihren Mitarbeitern stellten, sind nicht vorhanden; sie sind entweder aus der russischen Zone abgewandert oder durch Machtspruch der thüringischen Behörden zur Untätigkeit gezwungen. Aus Wickersdorf wurde eine schlimme Paukanstalt, in der das Verhältnis von Lehrer und Schüler die klassische Feindschaftsform der alten öffentlichen Schule angenommen hat. [...] Unter dem alten Namen Freie Schulgemeinde

⁹⁵ Vgl. Dudek/Jaschke 1984, S. 233ff.

Wickersdorf verbirgt sich heute etwas, das nichts mit dem alten Wickersdorf zu tun hat. Es ist heute niemand ausser Ihnen fähig dieses hier herrschende Chaos zu entwirren. Wickersdorf könnte den Weg zu seinem alten Glanz finden und einen neuen Höhepunkt erleben, wenn Sie den Weg hierher finden und mit einem kleinen Kreis treuer Mitarbeiter den Aufbau beginnen würden.⁹⁶

Wie wir heute wissen, sollte dies ein unerfüllter Wunsch bleiben. Der „alte Glanz“ der Freien Schulgemeinde war endgültig erloschen.

6 Fazit

Von der Gründung 1906 bis zum Ende des Zweiten Weltkrieges 1945 existierte das Wickersdorfer Internat in drei unterschiedlichen politischen Systemen: Kaiserreich, Weimarer Republik und NS-Diktatur. Nicht nur ihre Geschichte war begleitet von Krisen, Skandalen und Abspaltungen. Auch die Zusammensetzung der Schülerschaft hatte sich in diesem Zeitraum deutlich verändert. Sieht man einmal vom geforderten Leistungsniveau der Schule, von den Leistungsvoraussetzungen und der Leistungsbereitschaft ihrer Schüler ab, richtet dagegen den Blick auf die Sozialstruktur der Schülerschaft in diesen 39 Jahren, so wird man gravierende Veränderungen konstatieren müssen, die hier stichwortartig resümiert werden sollen. Die Schülerschaft der FSG Wickersdorf setzte sich von der Gründung bis Anfang der dreißiger Jahre mehrheitlich aus den Kindern bildungsbürgerlicher und besitzbürgerlicher Elternhäuser zusammen. Auffallend hoch war der Anteil unvollständiger Familien, gemessen an der Bevölkerungsstruktur überproportional vertreten waren jüdische Schüler. Die Zusammensetzung der Schülerschaft war über viele Jahre gemischtgeschlechtlich, interkonfessionell und international. Im deutschsprachigen Bereich waren Berlin und Wien die Hochburgen, aus denen die Wickersdorfer Schüler kamen. Auffallend groß war auch die Zahl jener Schüler, deren Väter beruflich bedingt im Ausland lebten – sei es als Kaufmann, Bankier oder im diplomatischen Dienst. Hier reichte die geographische Spannweite von Südamerika über Portugal, Russland, China, Japan bis nach Australien. Sofern deren Herkunftsschulen im Schülerbuch vermerkt waren, kamen diese Schüler in der Regel dort von den örtlichen „deutschen Schulen“. Das alles sollte sich mit den politischen Umwälzungen 1930 in Thüringen drastisch ändern. Die Koedukation wurde abgeschafft, jüdische und ausländische Schüler verdrängt und neue nicht mehr aufgenommen. Stattdessen nahm das Internat zunehmend den Charakter einer thüringischen Regionalschule an und bediente damit eine Klientel, die vor 1930 in dieser Hinsicht nur eine marginale Rolle in der FSG Wickersdorf gespielt hatte.

⁹⁶ Nachlass Wyneken, Nr. 912. Brief Paul Thomae an Wyneken vom 31.12.1945.

Gemessen an Wynekens visionären Vorstellungen von einem „Orden der [männlichen; P.D.] Jugend“ blieben die Wickersdorfer Schüler in der Tat nur „braver Durchschnitt“. Aber mit Blick auf die Berufskarrieren vieler dieser Schüler, die hier nur ausschnittsweise wiedergegeben werden konnten, erhält das Bild ambivalente Züge. Welchen Anteil ihr Leben in der FSG Wickersdorf dabei gespielt hat, lässt sich seriös kaum eruieren. Manchmal sind wohl der Zufall oder persönliche Begegnungen die wirksamsten Anreger und Erzieher gewesen.

Quellen und Literatur

Ungedruckte Quellen

- Archiv der deutschen Jugendbewegung Witzenhausen, Nachlass Gustav Wyneken. Bundesarchiv Berlin – SAPMO NY 4156, Nachlass Ernst Putz.
- Deutsche Nationalbibliothek, Deutsches Exil-Archiv 1933-1945, Frankfurt/M, Nachlass Rosemarie Ostwald [i.e. Rosemarie Bernfeld].
- Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung: DIPF/BBF-Archiv (Wick 05) [Kastel Igor: Aus der Geschichte der Wickersdorfer Schule (DDR). Unveröffentlichtes Manuskript]. Berlin.
- Kommentiertes und ergänztes Lehrer- und Schülerbuch der FSG Wickersdorf (1906-1945) [Excel-Datei]. In: Archiv der deutschen Jugendbewegung Witzenhausen, zusammengestellt von Peter Dudek [A 224, 451].
- Kreisarchiv Saalfeld-Rudolstadt, Bestand FSG Wickersdorf und Nachfolger: Schüler- und Lehrerbuch [Original].
- Landesarchiv Berlin, Bestand A Pr. Br. Rep. 030-03 Tit. 198 B Nr. 1829.
- Thüringisches Hauptstaatsarchiv Weimar – Bestand Volksbildungsministerium – FSG Wickersdorf.

Literatur

- Attentus (1921): Zum Wyneken-Problem. In: *Vivos voco. Zeitschrift für neues Deutschtum* 2, S. 369-381.
- Barkmann, Udo B. (1999): *Geschichte der Mongolei oder die „Mongolische Frage“: die Mongolei auf ihrem Weg zu einem eigenen Nationalstaat*. Bonn.
- Becher, Ulrich (2012): *Ich lebe in der Apokalypse. Briefe an die Eltern*. Wien.
- Brandenburg, Hans (1914): Wickersdorf. In: *Die Tat* 5, S. 1291-1293.
- Braun, Otto (1921): *Aus nachgelassenen Schriften eines Frühvollendeten*. Berlin.
- Debler, Ulrich (2004): Die jüdische Gemeinde von Bad Brückenau. In: *Würzburger Diözesan-Geschichtsblätter* Band 66. Würzburg, S. 125-212.
- Dienes, Gerhard, Rother Ralf (Hg.) (2003): *Die Gesetze des Vaters*. Hans Gross, Otto Gross, Sigmund Freud, Franz Kafka. Wien/Köln/Weimar.

- Doublier, Gerda/Fuhrich, Fritz (Hg.) (1972): Hermann Thimig. Ein Leben in Dokumenten. Wien.
- Drill, Robert (1912): Das Landerziehungsheim. Eindrücke und Bemerkungen. Frankfurt/M.
- Dudek, Peter/Jaschke Hans-Gerd (1984): Entstehung und Entwicklung des Rechtsexremismus in der Bundesrepublik. Zur Tradition einer besonderen politischen Kultur, Band 1. Opladen.
- Dudek, Peter (2002): Fetisch Jugend. Walter Benjamin und Siegfried Bernfeld – Jugendprotest am Vorabend des Ersten Weltkrieges. Bad Heilbrunn.
- Dudek, Peter (2009): „Versuchsacker für eine neue Jugend“. Die Freie Schulgemeinde Wickersdorf 1906-1945. Bad Heilbrunn.
- Dudek, Peter (2010a): „Es ist zu komisch mit diesen Seelenzuständen“. Die Freie Schulgemeinde Wickersdorf in der Wahrnehmung einer 15-jährigen Schülerin. In: Jahrbuch für Historische Bildungsforschung, Band 16. Bad Heilbrunn, S. 266-295.
- Dudek, Peter (2010b): Die FSG Wickersdorf und die „Erziehungsschule Schloss Bischofstein“ – zwei konträre Konzepte der Landerziehungsheimbewegung vor dem Ersten Weltkrieg. In: Jahrbuch des Archivs der deutschen Jugendbewegung NF Band 6, Schwalbach/Ts., S. 252-273.
- Dudek, Peter (2012): „Er war eben genialer als die anderen“. Biographische Annäherungen an Siegfried Bernfeld. Gießen.
- Dudek, Peter (2014): „Vorweggelebtes Leben“. Die Erinnerungen des kommunistischen Reichstagsabgeordneten Ernst Putz an seine Wickersdorfer Schulzeit. In: Fiedler, Gudrun/Rappe-Weber, Susanne/Siegfried, Detlef (Hg.): Sammeln – erschließen – vernetzen. Jugendkultur und soziale Bewegungen im Archiv. Göttingen, S. 161-182.
- Dudek, Peter (2015): „Der Ödipus vom Kurfürstendamm“. Ein Wickersdorfer Schüler und sein Muttermord 1930. Bad Heilbrunn.
- Dudek, Peter (2016): Sexualisierte Gewalt in reformpädagogischen Kontexten als Gegenstand erziehungshistorischer Forschung. Eine Fallstudie aus der Freien Schulgemeinde Wickersdorf. In: Keim, Wolfgang/Reh, Sabine/Schwerdt, Ulrich (Hg.): Reformpädagogik und Reformpädagogik-Rezeption in neuer Sicht. Perspektiven und Impulse. Bad Heilbrunn, S. 127-148.
- Dudek, Peter (2017): „Sie sind und bleiben eben der alte abstrakte Ideologe!“ Der Reformpädagoge Gustav Wyneken (1875-1964) – Eine Biographie. Bad Heilbrunn.
- Ebermayer, Erich (1928): Jugend und Eros. In: Junge Menschen 7, H. 3, S. 61-62.
- Ebermayer, Erich (1982): Gustav Wyneken. Chronik einer großen Freundschaft. Frankfurt/M.
- Ehrentreich, Alfred (1985): 50 Jahre erlebte Schulgeschichte – Erfahrungen eines Berliner Pädagogen. Frankfurt am Main/Bern/New York.
- Eisenbrandt, Günter/Amm, Joachim (Hg.) (2015): Wickersdorfer blicken zurück auf ihr Leben. Internatsschüler der 1950er Jahre erinnern sich. Rostock.
- Elsaesser, Hans Peter (1995): Erinnerungen an die „Freie Schulgemeinde“ Wickersdorf in den Jahren 1925/26. In: Rudolstädter Heimathefte 41, H. 9/10, S. 217-219.
- Götting, Doris (2004): Das pädagogische Experiment – Deutschlandjahre mongolischer Schüler, Studenten und Berufspraktikanten 1925-1930. In: Mongolische Notizen. Mitteilungen der deutsch-mongolischen Gesellschaft 13, S. 17-63.
- Götting, Doris (2007): Schuljahre junger Mongolen in Wickersdorf und Letzlingen. Ein wenig bekanntes Kapitel aus den Anfängen der mongolisch-deutschen Kulturbeziehung. In: Jahrbuch des Archivs der deutschen Jugendbewegung NF Band 3. Schwalbach/Ts., S. 197-215.

- Grafe, Roman (2012): Mehr Licht. Das Lebenswerk des „roten Itting“. Eine Biographie. Halle.
- Grunder, Friedrich (1916): Land-Erziehungsheime und Freie Schulgemeinden. Aus vieljähriger Praxis in Deutschland, England, Frankreich und der Schweiz. Leipzig.
- Gudat, Rebecca (2017): Pädagogischer Eros und literarisierte Formen grenzüberschreitender Lehrer-Schüler-Beziehungen. Von Platon in die (Post-) Moderne. Würzburg.
- Hahn, Peter (2013): Erinnerungen Peter Hahns. Teil 1. Norderstedt.
- Hahn, Peter/Matzukat, Dietrich (Hg.) (1999): Freie Schulgemeinde Wickersdorf. Erinnerungen, Gedanken, Aktivitäten aus verschiedenen Jahren, 4 Teile (verbreitet als hektographierte Broschüre). o. O.
- Herrmann, Ulrich (1985): Die Jugendkulturbewegung. Der Kampf um die höhere Schule. In: Koebner Thomas u.a. (Hg.): Der Mythos Jugend. Frankfurt/ M., S. 224-244.
- Herzer, Manfred (2005): In memoriam Erhart Löhnberg. In: Capri. Zeitschrift für schwule Geschichte, Nr. 37, S. 19-24.
- Hillig, Götz (2006): „Zumindest gibt es in Wickersdorf keinen Kaiser, keinen Gott und keine Kaserne...“ Vier Zeugnisse aus Sowjet-Russland und der Sowjet-Ukraine über die Freie Schulgemeinde Wickersdorf (1922-1925). In: Jahrbuch für Historische Bildungsforschung Band 12. Bad Heilbrunn, S. 251-280.
- Horster, Waldemar Hans (2012): Der Zauberer und sein Enkel. Aus der Lebensgeschichte des Magiers F.W. Conradi-Horster. Offenbach am Main.
- Jaray, Rudolf (1995): Erinnerungen an das Landschulheim der Freien Schulgemeinde Wickersdorf, in der ich in den Jahren 1922 bis 1929 lebte. In: Rudolstädter Heimathefte 41, H. 5/6 S. 144-146, H. 7/8 S. 185-189.
- Kluge Volker (2000): Otto der Seltsame. Die Einsamkeit eines Mittelstreckenläufers. Otto Peltzer (1900-1970). Berlin.
- Lawatsch Hans-Helmut (1995): Der Kernphysiker Friedrich Georg Houtermans – Schüler in Wickersdorf und Sonneberg. In: Rudolstädter Heimathefte 41, H. 7/8, S. 160-164.
- Linse, Ulrich (1976): Die Jugendkulturbewegung. In: Vondung Klaus (Hg.): Das Wilhelmische Bildungsbürgertum. Göttingen, S. 119-137.
- Linse, Ulrich (1983): Barfüßige Propheten. Erlöser der zwanziger Jahre. Berlin.
- Linzner, Felix (2017): „Freie Liebe oder Zucht“ – Friedrich Lamberty zwischen jugendbewegter Selbst- und völkischer Aufzucht. In: Braun, Karl/Linzner, Felix/Khairi-Taraki, John (Hg.): Avantgarden der Biopolitik. Jugendbewegung Lebensreform und Strategien biologischer „Aufrüstung“. Göttingen, S. 95-108.
- Luserke, Martin (1924): Die Freie Schulgemeinde Wickersdorf. In: Hilker, Franz (Hg.): Deutsche Schulversuche. Berlin, S. 77-90.
- Maasen, Thijs (1995): Pädagogischer Eros. Gustav Wyneken und die Freie Schulgemeinde Wickersdorf. Berlin.
- Mogge, Winfried (2013): Aufstieg und Fall eines Propheten. Gustav Wyneken, der Hohe Meißner, die Freie Schulgemeinde Wickersdorf und die Jugendbewegung. In: Zeitschrift für Sozialpädagogik 11, S. 249-262.
- Nielsen, Birgit S. (1993): Horst Horster (1903-1981). Silberschmied. In: Dähnhardt, Willy/Nielsen, Birgit S. (Hg.): Exil in Dänemark. Deutschsprachige Wissenschaftler, Künstler und Schriftsteller im dänischen Exil nach 1933. Heide, S. 331-336.
- Nohl, Herman (1914): Die pädagogischen Gegensätze. In: Die Tat 5, S. 1187-1199.
- Ode, Erik (1972): Der Kommissar und ich. Percha.

- Peltzer, Otto (1947): Sport und Erziehung. Gedanken über eine Neugestaltung. Wiesbaden.
- Powers, Thomas (1993): Heisenbergs Krieg. Die Geheimgeschichte der deutschen Atombombe. Hamburg.
- Ritz, Horst-Dieter (2010): „Wickersdorfer Höhenflüge“. Der Jahrgang von 1961 bis 1965, naturwissenschaftlicher Zweig der Erweiterten Internatsoberschule Wickersdorf. Gotha.
- Roloff-Momin, Ulrich (2002): „Andere machen Geschichte, ich machte Musik.“ Die Lebensgeschichte des Dirigenten Kurt Sanderling in Gesprächen und Dokumenten. Berlin.
- Sanden, Hans-Heinz (1990): Der Makel. Eine Jugend zwischen Rassen und Klassen. München.
- Schilling, Willy (2006): Mitbegründer des Landes Thüringen. Bruno Bieligk (1889-1969). In: Hesselbarth, Marion/Schulz, Eberhart/Weißbecker, Manfred (Hg.): Gelebte Ideen. Sozialisten in Thüringen. Biographische Skizzen. Jena, S. 44-52.
- Schoenfelder, Friedrich (1996): Ich war doch immer ich. Lebenserinnerungen. Berlin.
- Suhrkamp, Peter: Namenlose Botschafter. Mongolische Schüler in Deutschland. In: Der Weltspiegel – Beilage des Berliner Tageblatts vom 12. 05. 1929, Nr. 19.
- Urban, Lisl (2008): Ein ganz gewöhnliches Leben. Drittes Buch. Leipzig.
- Veeh L. (1913): Die Freie Schulgemeinde Wickersdorf als Zukunftsschule. Kirchheim und Teck.
- Walter, Marianne (1998): Die Saat ging auf. Eine jüdische Jugend in Deutschland von 1910 bis 1937. Hamm.
- Wyneken, Gustav (1910): Kabinett gegen Freie Schulgemeinde. Eine Abrechnung mit der Bürokratie und ein Appell an die Öffentlichkeit. München.
- Wyneken, Gustav (1922): Wickersdorf. Lauenburg.

Abbildungen

Alle Abbildungen aus Nachlass Gustav Wynekens im Archiv der deutschen Jugendbewegung, außer Abb. 3: Kreisarchiv Saalfeld-Rudolstadt.

Anschrift des Autors

Prof. Dr. Peter Dudek (i.R.)
Ziegelstr. 3
63579 Freigericht
E-Mail: Peter.Dudek@onlinehome.de

Christine Schramm

Bildung des Verstandes und des Geschmacks durch anschauende Erkenntnis Lessings Fabeln in der Pädagogik von Christian Gottfried Schütz

1 Einleitung

Christian Gottfried Schütz (1747-1832), der vor allem als engagierter Kant-Publizist und geistiger Vater der ‚Allgemeinen Literaturzeitung‘ bekannt ist, kann auch als früher Pädagogikprofessor und erster Lessing-Philologe bezeichnet werden. Mit der Veröffentlichung der beiden Bände des ‚Lehrbuchs zur Bildung des Verstandes und des Geschmacks‘ in den Jahren 1776 und 1778 lieferte er einen bedeutenden Beitrag zu einer Unterrichtsreform, die den Geist der Aufklärung in die Klassenzimmer tragen wollte. Schütz zielte dabei auf umfassende Bildung, die den Menschen zu klarer Erkenntnis, sicheren Urteilen und moralisch guten Handlungen befähigen sollte.

Bei dem ‚Lehrbuch‘ handelt es sich um ein pädagogisches Konzept für angehende Lehrer, das Schütz während seiner Lehrtätigkeit im theologischen Seminar an der Universität Halle (ab 1769)¹ erarbeitet. Seine Rolle als erster Lessing-Philologe kommt bereits hier zum Tragen – nicht erst in dem bekannteren Zeugnis seiner Wertschätzung für den Zeitgenossen, der Vorlesungsreihe „Über Gotthold Ephraim Lessing’s Genie und Schriften“, die er unmittelbar nach dessen Tod hält und veröffentlicht. Mit Lessing teilt Schütz nicht nur die philosophischen Wurzeln seiner Ideen, wie den Rationalismus und die Begriffssystematiken von Christian Wolff (1679-1754) auf der einen Seite und die Ästhetik von Alexander Gottlieb Baumgarten (1714-1762) auf der anderen. Er wendet bereits im ‚Lehrbuch‘ auch Lessings Fabeln an und setzt dessen Vorschläge zu „einem besondern Nutzen der Fabeln in den Schulen“² nahe an Lessings eigener Argumentation um.³

¹ Vgl. Hoche in ADB 1891, S. 112.

² Lessing 1758-1759/1997, S. 407.

³ Der aktuelle Forschungsstand zu Christian Gottfried Schütz lässt sich an wenigen Werken ablesen, von denen die meisten in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts verfasst wurden.

Im ‚Lehrbuch zur Bildung des Verstandes und des Geschmacks‘ scheint Lessings Philologie didaktische Umsetzung zu finden. Diese These untersucht die folgende Abhandlung durch eine Fokussierung von Bildung an und durch Literatur – den beiden tragenden Säulen in Schütz’ Konzept.

Zunächst werden der Aufbau des ‚Lehrbuchs‘ und Schütz’ didaktische Intention (Kapitel 2) dargestellt. Vorbereitend auf eine genauere Analyse von Schütz’ Bildungskonzept sollen im dritten Kapitel Schlaglichter auf den philosophischen Hintergrund geworfen werden. An der Schnittstelle zwischen Empirismus und Rationalismus ist Lessing zu nennen, der beide Philosophien in seiner Vorstellung von Literaturproduktion und -rezeption vereint. Seine Fabeltheorie wird im vierten Kapitel genauer auf ihren didaktischen Gehalt untersucht. Schlüsselbegriff ist darin die anschauende Erkenntnis. Eine Argumentation über den pädagogischen Nutzen von Literatur, wie in Lessings fünfter Abhandlung über die Fabel, repräsentiert als Zeugnis der Rezeptionsästhetik ein neues poetologisches Konzept. Das fünfte Kapitel beschäftigt sich mit dieser neuen Perspektive, die Erkenntnis als kognitive Leistung des Lesers herausstellt und damit den Nutzen-Aspekt von Literatur schwerer als bislang gewichtet. Basierend auf diesen Vorüberlegungen wird das ‚Lehrbuch zur Bildung des Verstandes und des Geschmacks‘ im sechsten Kapitel analysiert und dabei Schütz’ Konzept von Bildung an und durch Literatur ergründet, das Logik, Ästhetik und Moral gleichermaßen abdeckt. Wie muss ein poetisches Werk (hier die Fabel) beschaffen sein, damit die anschauende Erkenntnis funktioniert? Wie verknüpft die anschauende Erkenntnis die drei Aspekte von Schütz’ umfassendem Bildungskonzept – Moral, Wahrnehmung und Logik – miteinander, bzw. wie kann es gelingen, moralische Werte durch die Befähigung zum Selbstdenken an und durch Literatur zu vermitteln? Diese Fragen versucht das Kapitel abschließend zu beantworten.

Elfriede Naumann (1934) und Walther Schönfuß (1914) liefern mit ihren Dissertationen detaillierte Beiträge zu der ‚Allgemeinen Literaturzeitung‘. Heinrich Kau (1904) setzt sich mit Schütz’ ‚Hallischem Elementarwerk‘, einem Gegenentwurf zu Basedows ‚Elementarwerk‘, auseinander und Horst Schröpfer (2003) fokussiert im jüngsten Dokument der Schütz-Forschung Schütz’ Kantrezeption und -publizierung. Der Forschungsstand kann an dieser Stelle nicht näher behandelt werden, weil er nur peripher zum eigentlichen Gegenstand der Betrachtung beiträgt. Die vorliegende Abhandlung möchte einen neuen Zugang zu Schütz’ pädagogischem Werk erschließen und die Reflexion der Aufklärungspädagogik, die häufig einen Schwerpunkt auf die Kant-Rezeption zu legen scheint, durch die Fokussierung von Lessings Einfluss auf Schütz’ Konzept ergänzen. Im Mittelpunkt steht dabei die Rolle der Literatur in Schütz’ Pädagogik.

2 Das ‚Lehrbuch zur Bildung des Verstandes und des Geschmacks‘ und Schütz’ didaktische Intention

Als Inspektor des theologischen Seminars der Universität Halle, das sich unter Johann Salomo Semler (1725-1791) eher nach der Philologie als nach der Theologie ausrichtete, verfasste Schütz angeregt durch seinen Mentor Semler mehrere pädagogische Werke,⁴ so auch die beiden Bände des ‚Lehrbuchs zur Bildung des Verstandes und des Geschmacks. Zum Behufe des öffentlichen Schul- und Privatunterrichts‘ (1. und 2. Band Halle/Lemgo 1776/1778). Dabei handelt es sich um einen didaktischen Leitfadens zur flexiblen Optimierung der Unterrichtsgestaltung, die sich an den Fähigkeiten und Bedürfnissen der Schüler orientiert.⁵

Der erste Band gliedert sich in zwei Teile. Im ersten Teil setzt sich Schütz mit ästhetischen Fragestellungen auseinander und unterscheidet 1. „sinnliche Wahrheit und Schein“ (S.1-21), 2. „die wahre und scheinbare Größe“ (S. 22-29) sowie 3. „[...] intellektuelle Wahrheit und Wahrscheinlichkeit“ (S. 29-62) und gelangt schließlich zur „Schönheit“ als solche (4.; S. 63-82).

In einem fünften Kapitel beschäftigt er sich unter der Überschrift „Gut und Scheingut“ mit moralischen Prinzipien. Anstelle eines theoretischen Vortrags wünscht sich Schütz eine Eingliederung moralischer Themen in den Unterricht. Die beste Gelegenheit dazu würden Rhetorik und Poetik, also der Sprachunterricht bieten. Moralische Grundsätze sollen außerdem durch anschauende Erkenntnis erschlossen und von dem konkreten beschriebenen Fall reduziert werden, also „nach Lesung und Erklärung einer schönen moralischen Stelle, [sollen] die vornehmsten [!] Grundsätze, worauf die menschliche Glückseligkeit beruhet, nach und nach abstrahiert, und eingepägt werden.“⁶ Diese Methode sei nicht nur nachhaltig, sondern vor allem gut geeignet für Schüler im Knabenalter, so Schütz.⁷

Der zweite Teil des ersten Buchs entwirft eine Systematik der Wissenschaften und Künste, wobei logische und ästhetische Schwerpunkte alternieren.⁸

⁴ Vgl. Hoche in ADB 1891, S.112.

⁵ Vgl. Schütz 1776b, S. VIII f.

⁶ Ebd., S. VI. Die Seiten der Vorrede sind im Original nicht nummeriert. Zur besseren Orientierung im Quelltext nummeriert die Verfasserin die Seiten beginnend mit der ersten Textseite bei I.

⁷ Vgl. ebd.

⁸ 1. Vom Stoffe des Wahren und von der Prüfung der Fähigkeiten zu dessen Erkenntnis (S. 107-130); 2. Vom Stoffe des Schönen und die Fähigkeiten eines Künstler und Kenners (S. 131-137); 3. Von der Klarheit und Bestimmtheit der Begriffe in der Erkenntnis des Wahren (S. 138-185); 4. Von der Mannigfaltigkeit und Einheit in den redenden Künsten (S. 186-226); 5. Von der Überzeugung in der Erkenntnis des Wahren (S. 227-261); 6. Von den Mitteln der Rührung in den redenden Künsten (S. 261-336).

Zum Gebrauch regt Schütz in Bezug auf Kapitel 3 an, Begriffe aus Systematiken, wie die abgedruckte Tiertabelle von Prof. Eberhard,⁹ durch Veranschaulichung praxisnaher und nachvollziehbarer zu gestalten.¹⁰ Thema ist hier die Begriffslogik und ausgehend von der Einteilung der Tabelle sollen den Schülern klare bzw. deutliche Begriffe vermittelt werden. Schütz geht immer von der Vermittlung von Sprachfähigkeit aus. Daher schlägt er für dieses Kapitel vor, das Erkennen von Ähnlichkeiten zu schulen und anzuwenden, um durch Vergleiche in den Sprachen und besonders innerhalb der Muttersprache grammatikalische Regeln zu erschließen.¹¹

Der zweite Band blieb unvollendet. Er enthält den dritten Teil, der sich konkret mit Sprach- und Literaturunterricht befasst.¹² Ab S. 177 setzt Schütz sich hier mit der Fabel auseinander und greift dabei ausschließlich auf Lessings Beispiele und dessen dazugehörige Theorie zurück.¹³

Die vorliegende Abhandlung nimmt sich heraus, den Aufbau des ‚Lehrbuchs‘ frei nachzuvollziehen, um die Brückenfunktion der anschauenden Erkenntnis zwischen Logik und Empirie in Schütz’ Argumentation zu verdeutlichen. Im ersten Teil des ersten Buches widmet sich Schütz dem Bereich der Ästhetik und in diesem Zusammenhang auch der Moral. Ein zweiter Themenbereich im zweiten Teil des ersten Buches ist der Logik, genauer der Begriffs- und Urteilslogik und den dazu gehörenden *gradus cognitionis* zuzuordnen. Im dritten Feld wendet sich das ‚Lehrbuch‘ der Literatur zu und behandelt im Kontext der Rhetorik die *gradus fictionis*, bevor es sich schließlich im dritten Teil, also dem zweiten Band, konkret mit Literatur und ihren unterschiedlichen Erscheinungsformen auseinandersetzt.¹⁴

Die bislang gebräuchlichen Unterrichtsmethoden kritisierend, plädiert Schütz für Interdisziplinarität und beklagt,

⁹ Vgl. Schütz 1776b, S. 154ff.

¹⁰ Vgl. ebd., S. VII.

¹¹ Vgl. ebd., S. VIII.

¹² Der dritte Teil arbeitet sich vor von 1. „[...] der Sprache des Umgangs“ (S. 1-16) – einem Kapitel zu Grammatik, Aussprache und Konversation – über 2. „Grundsätze der Beredsamkeit“ (S. 17-157), die literarische Figuren und Sentenzen thematisieren, zur „Vorbereitung der Lektüre der Dichter“ (S. 158-280). In diesem 3. Kapitel schreitet Schütz begriffssystematisch von allgemeinen Termini über Gattungsbegriffe zur genaueren Einordnung und Definition von literarischen Phänomenen voran.

¹³ Mit diesen drei Kapiteln ist die bereits in der Vorrede des 1. Bands angekündigte Praxis des „schönen Denkens“ (S. X) abgedeckt. „[D]ie besondern Formen des wissenschaftlichen [...] Denkens“ (ebd.) und Anleitungen „über den Gebrauch“ (S. V) des ‚Lehrbuchs‘ bleiben aus.

¹⁴ Dabei handelt es sich um eine von der Verfasserin an das ‚Lehrbuch‘ herangetragene Einteilung, denn der Aufbau des ‚Lehrbuchs‘ spiegelt die komplexen Zusammenhänge der Aspekte von Schütz’ Philologie wieder, so dass die, wie oben aufgeführt, abstrahierten Bereiche real immer ineinander greifen.

„daß es die höchste Verwahrlosung junger Genies, oder auch nur gewöhnlich guter Köpfe ist, ihre kostbare Zeit ihnen gewaltsam damit zu verderben, daß man ihnen entweder dis oder jenes Compendium der Logik, wie in einem akademischen Collegio erklärt, oder wohl gar [...] trockene zusammengestoppelte Paragraphen dicitert, ohne ihnen im geringsten verständlich zu machen, was ihnen nun dies, dem Namen nach logikalische, Rothwelch nutzen solle!“¹⁵

Logik oder „die Kunst zu denken“¹⁶ ist das Fundament von Schütz' Bildungskonzept. Einem lebendigen Studium gemäß, dürfe sie nicht zusammenhanglos und trocken ‚eingepaukt‘ werden. Vielmehr lebe jede Beschäftigung gleich mit welcher Wissenschaft von logischen Denkprozessen.

Was den üblichen Methoden fehle, sei die Förderung der „Fertigkeit selbst zu denken, und freywillige Luft zum eigenen Studium des Wahren und Schönen zu verschaffen“.¹⁷ Schütz setzt dabei auf eine Umstrukturierung von Methode und Inhalt der Lehre. In seinem Konzept einer umfassenden Bildung durch Interdisziplinarität und moralische Schulung orientiert er sich an Vorbildern wie Baumgarten und, wie zu zeigen ist, an Lessing. So stehen auch bei ihm Verstand und Geschmack gleichbedeutend nebeneinander. Schütz' Didaktik ist geprägt von der Überzeugung, dass nichts den Schüler besser vor einseitiger Bildung bewahrt,

„als wenn man ihm beständig durch Vorschriften und Beyspiele zeigt, daß Richtigkeit im Denken, und Nettigkeit des Ausdrucks immer zusammen gehören, daß die Cultur des reinen Verstandes ohne Geschmack bloß Leute für Studierstuben, aber nicht für die Welt hervorbringe; hingegen Cultur des Geschmacks, ohne Wissenschaft zu Hülfe zu nehmen, ganz und gar unmöglich sey, wenigstens in ein bloßes Spielwerk ausarte, und jene fälschlich so genannten schönen Geister erzeuge, die in Gesellschaft Gecken, an und für sich aber ärger als Dummköpfe sind; wenn man ihnen durch Vorschriften und Beyspiele zeigt, daß man keine seiner Seelenkräfte unbearbeitet lassen, keine Wissenschaft als eine gänzlich von andern abgetrennte Insel betrachten, sondern Geist, Geschmack und Herz zugleich veredeln, den Realkenntnissen, durch die schöne Literatur Anmuth, und diesen durch jene Energie und Fertigkeit geben müsse.“¹⁸

Vorschriften und Beispiele – allgemeine Wahrheit und individuelle Konkretion – das sind die Pole, zwischen denen sich der menschliche Geist bei einem lebendigen Studium nach Schütz' Vorstellung bewegt, sein Motor ist anschauende Erkenntnis.

¹⁵ Schütz 1776b, S. III.

¹⁶ Ders. 1773.

¹⁷ Ders. 1776b, S. III.

¹⁸ Ebd., S. IVf.

3 Ratio und Ästhetik – Der philosophische Hintergrund von Schütz' Bildungskonzept

Um tiefere Einblicke in Schütz' Philologie zu gewinnen, lohnt es sich, die dahinter stehenden Philosophien einzubeziehen. Schütz' Zugang zu den beiden Hauptströmungen der Aufklärung ist hauptsächlich geprägt durch zwei seiner Lehrer: Johann Salomo Semler, den Leiter des theologischen Seminars in Halle, und den Professor für Philosophie in Halle, Georg Friedrich Meier (1718-1777).

Beide waren Schüler von Alexander Gottlieb Baumgarten, der die Ästhetik – „die Wissenschaft der sinnlichen Erkenntnis“¹⁹ – als eigenständige philosophische Disziplin in Deutschland begründete. Die bisher vorherrschenden rationalistischen Tendenzen der Philosophie, mit Christian Wolff als einem ihrer Protagonisten, halten die Welt für nur über die Vernunft erfassbar und Wahrheit nur dem Verstand zugänglich. Baumgarten aber gilt die sinnliche Erkenntnis als die „unentbehrliche [...] Vorstufe zur deutlichen Erkenntnis“²⁰, denn die sinnlich wahrnehmbare Welt sei allein rational nicht zu erschließen. Abstraktion bedeutet für Baumgarten einen Verlust.²¹ Für ihn liegt die ästhetische Wahrheit, wie Fick beschreibt „in der Fülle, dem Reichtum, der Differenziertheit der sinnlichen Eindrücke, in der Konkretheit, die allein der Individualität des Lebendigen gerecht werden kann.“²² Sie sei der sinnlichen Erkenntnis, zu der die „Sinnesempfindungen und Gefühlsregungen, [...] Bilder der Phantasie und des Gedächtnisses, [...] intuitiven Wahrnehmungen des Scharfsinns und des Witzes“ zählen, zugänglich.²³ Der Geschmack erhält in dieser Vorstellung die Rolle eines Urteilsvermögens der Sinne.²⁴ Die Ästhetik liefert damit die Möglichkeit, Kunst auf philosophischer Ebene zu betrachten, ihre Theorie philosophisch fundiert zu formulieren und sie aufzuwerten. In Folge von Baumgartens Ästhetik gewinnt das Horazsche „prodesse“²⁵ der tiefere Nutzen der Kunst und vor allem auch der Literatur gegenüber dem „delectare“, dem Unterhaltungswert, an Bedeutung. Baumgarten

¹⁹ Fick 2000, S. 43.

²⁰ Ebd.

²¹ Vgl. ebd.

²² Ebd.

²³ Ebd.

²⁴ Vgl. Eichner 1974, S. 58.

²⁵ Horaz 2008, S. 24/25. „aut prodesse volunt aut delectare poetae aut simul et iucunda et idonea dicere vitae.“ „Entweder nützen oder erfreuen wollen die Dichter oder zugleich, was erfreut und was nützlich fürs Leben ist, sagen.“

hält die „poetischen Erfindungen“ für das Mittel zur „Vervollkommnung der sinnlichen Erkenntnis“.²⁶

Im Gegensatz zu Baumgarten hält Wolff, dessen Philosophie Semler und Meier ebenfalls Schütz nahe bringen, die Vernunft für die oberste Instanz menschlicher Erkenntnisfähigkeit. Wolff ist überzeugt, dass alles „rational erkennbar, [...] begrifflich eindeutig erklärbar und in einem logisch widerspruchsfreien System zusammenfaßbar“²⁷ ist. Als Rationalist nähert er sich allen Problemen durch logische Deduktion.²⁸ Sinnliche Eindrücke nehmen dabei lediglich eine Assistentenrolle ein. Die „anschauende Erkenntnis“ ordnet er der „diskursiven Erkenntnis“ unter.²⁹ Dementsprechend sieht er das Ziel der Bildung in der Förderung des Witzes, das heißt der Fähigkeit, Ähnlichkeiten zu erkennen und Erkenntnisse durch Verstandesleistung zu erringen. Der Begriff des ‚ingeniosus‘ enthält bei Wolff das „witzige Erfinden“, was so viel heißt wie das rein vernunftmäßige Nachvollziehen, beziehungsweise das Finden logischer Schlussfolgerungen.³⁰ Dabei geht es Wolff nicht nur um die *quaestiones naturales*. Er ist davon überzeugt, dass ethische Prinzipien logisch ableitbar sind.³¹ Wolffs Philosophie hat nachhaltigen Einfluss auf die folgenden Generationen. Auch Schütz' Werk lebt sowohl von Schluss- und Begriffslogik, als auch von Begriffssystematiken Wolff'scher Tradition.

Die entscheidende Verknüpfung von Baumgartens Ästhetik und Wolffs Rationalismus leistet Lessing, mit dessen Werk sich Schütz intensiv beschäftigt. Auch Lessing ist von Wolff geprägt. Aber, wie Eichner in ihrer Untersuchung zu Lessings Fabeln detailliert darstellt, distanziert er sich an wesentlichen Stellen von Wolff und stellt dem Verstand die sinnliche Erkenntnisfähigkeit als gleichwertig gegenüber. Lessing erhöht die Bedeutung der anschauenden Erkenntnis, die durch den Aspekt des Individuellen „unmittelbare Überzeugungskraft“ besitzt.³² Für ihn hat „das Besondere und die individuelle Konkretheit“, für Wolff „das Allgemeine und die begriffslogische Abstraktion“ Priorität.³³ Der Begriff des ‚ingeniosi‘ beschränkt sich bei Lessing nicht auf die „verstandesgemäße Kombinatorik“,³⁴ sondern erweitert sich hin zum selbstdenkenden, Neues entdeckenden und selbstverantwortlichen Ge-

²⁶ Fick 2000, S. 44.

²⁷ Schmitt in BBKL 1998, Sp. 1512.

²⁸ Vgl. Eichner 1974, S. 58.

²⁹ Ebd., S. 75.

³⁰ Vgl. ebd., S. 63f.

³¹ Vgl. Schmitt in BBKL, Sp. 1511.

³² Vgl. Eichner 1974, S. 75.

³³ Fick 2000, S. 189.

³⁴ Eichner 1974, S. 64.

nie.³⁵ Bildung, die sich allein auf den Verstand des Menschen im Wolff'schen Sinne beschränkt, wird vor diesem Hintergrund lückenhaft. Lessing postuliert umfassende Bildung, die die „gesamte[n] Seelenkräfte“³⁶ des Menschen fördert.

Der Titel des ‚Lehrbuchs zur Bildung des Verstandes und des Geschmacks‘ verrät, dass Schütz' Programm die beiden Denkwelten von Rationalismus und Ästhetik zu gegenseitiger Ergänzung in seiner Didaktik vereint. Welche Rolle Lessing darin spielt, soll im Folgenden genauer betrachtet werden.

4 Philologie und Didaktik – Lessings Fabeltheorie

Einen Bildungsgedanken, der von anschauernder Erkenntnis zu umfassender Bildung führt, hat schon Lessing im Zuge seiner Fabeltheorie entwickelt. Im ‚Lehrbuch zur Bildung des Verstandes und des Geschmacks‘ stellt Schütz die äsopische Fabel anhand von Lessings Theorie dar, weil er sie für die „gründlichste und durchdachteste von allen“³⁷ hält. Die Fabeltheorie spiegelt Lessings philologische Leitgedanken wieder, die nicht nur in dem Kapitel über die Fabel im dritten Kapitel des zweiten Bandes, sondern in Schütz' gesamter Philologie und didaktischer Methode wiederzufinden sind.

In der ersten seiner ‚Abhandlungen über die Fabel‘ entwickelt Lessing aus der Kritik an den Theorien seiner Vorgänger und Zeitgenossen seine Fabeldefinition. Schritt für Schritt lässt er seine Leser mit nachvollziehen, wo seiner Ansicht nach Fehler in den Erklärungen von De la Motte, Richer, Breitingen und Batteux liegen und kommt schließlich zu folgendem Ergebnis:

„Wenn wir einen allgemeinen moralischen Satz auf einen besondern Fall zurückführen, diesem besondern Falle die Wirklichkeit erteilen und eine Geschichte daraus dichten, in welcher man den allgemeinen Satz anschauend erkennt: so heißt diese Erdichtung eine Fabel.“³⁸

Die Fabel ist sozusagen die literarische Gestalt anschauernder Erkenntnis. Ihre Produktion funktioniert dem logischen Prinzip der Deduktion entsprechend, indem vom Allgemeinen auf das Besondere reduziert wird, umgekehrt hingegen verläuft die Rezeption der Induktion entsprechend, indem vom Besonderen auf eine allgemeine Wahrheit geschlossen wird.

Die fünfte Abhandlung beschäftigt sich mit ‚einem Besondern Nutzen der Fabeln in den Schulen‘, der für Lessing in der heuristischen Übung liegt. „[I]n allen Wissenschaften und Künsten“ sieht Lessing einen Mangel an „Er-

³⁵ Vgl. ebd.

³⁶ Lessing 1758-1759/1997, S. 408.

³⁷ Schütz 1778, S. 177.

³⁸ Lessing 1758-1759/1997, S. 376.

findern und selbstdenkenden Köpfen“.³⁹ Diesen Mangel führt er auf eine lückenhafte Erziehung zurück. Sein Bildungsideal ist das Genie, das nach folgendem „allgemeinen Plan“⁴⁰ zu erreichen ist:

„Ein Knabe, dessen gesamte Seelenkräfte man, soviel als möglich, beständig in einerlei Verhältnissen ausbildet und erweitert, den man angewöhnet, alles was er täglich zu seinem kleinen Wissen hinzulernt, mit dem, was er gestern bereits wußte, in der Geschwindigkeit zu vergleichen und achtzuhaben, ob er durch diese Vergleichung nicht von selbst auf Dinge kömmt, die ihm nicht gesagt worden, den man beständig aus einer Scienz in die andere hinübersehen lässt, den man lehret, sich ebenso leicht von dem Besondern zu dem Allgemeinen zu erheben, als von dem Allgemeinen zu dem Besondern sich wieder herabzulassen: der Knabe wird ein Genie *werden*, oder man kann nichts in der Welt *werden*. [Herv. i. O.]“⁴¹

Erster Schritt zur Bildung eines Genies sei demnach, alle Seelenkräfte im gleichen Verhältnis zu fördern. Nach der Erläuterung von Günther Jahn ist für Lessing die Seele „ein einfaches Wesen“, das ‘nach und nach [...]’ unendlicher Vorstellungen fähig ist“. Diese Vorstellungen würden durch die Sinne vermittelt. „Was dem Menschen durch die Sinne ‘in die Seele komme““, so beschreibt Jahn weiter, „erweitert sie und bildet sie entsprechend der Ordnung und dem Maß der Sinne aus.“⁴² Gemäß diesem Seelenbegriff konzentriert sich Lessings Bildungsideal nicht mehr nur auf eine rationalistische Schulung, sondern bezieht eine Sensibilisierung im Sinne der Ästhetik mit ein.

Der zweite Schritt, der Vergleich von älterem mit neuem Wissen, der zu eigener Erkenntnis führe, referiert mit dem Begriff des Witzes, der die Fähigkeit bezeichnet, „die Übereinstimmungen der Dinge gewahr zu werden“.⁴³ Ähnlichkeiten und Unterschiede zu erkennen, befähigt „zur Bildung klarer Begriffe und des Begriffssystems“,⁴⁴ aber Lessing geht noch einen Schritt weiter. Der kreativ denkende Schüler sei außerdem in der Lage, „von selbst auf Dinge [zu kommen], die ihm nicht gesagt worden“⁴⁵ sind. Ausgehend von dem Material der „historischen Kenntnis“, dem Faktenwissen, komme er durch Selbstdenken zu „philosophischer Erkenntnis“.⁴⁶

Damit der Schüler flexibel mit dem Faktenwissen umgehen kann – oder anders: damit Faktenwissen zu lebendigem Wissen wird – will Lessing ihn „be-

³⁹ Ebd., S. 408.

⁴⁰ Ebd.

⁴¹ Ebd.

⁴² Jahn 2000, S. 24.

⁴³ Lessing 1751/1998, S. 64.

⁴⁴ Jahn 2000, S. 28.

⁴⁵ Lessing 1758-1759/1997, S. 408.

⁴⁶ Vgl. Lessing 1759-1765/1997, S. 479.

ständig aus einer Scienz in die andere hinübersehen“ lassen, denn „[a]lle Wissenschaften reichen sich einander Grundsätze dar und müssen entweder zugleich, oder mehr als einmal getrieben werden“. ⁴⁷ In der Forderung nach interdisziplinärem Unterricht ist der Zusammenhang zum didaktischen Wert der Fabel zu erkennen, den Lessing nicht darin sieht, „alle Schüler zu Dichtern zu machen“, sondern sie im „Erfinden“ zu schulen. ⁴⁸ Dem Erfinden von Fabeln und dem „Erfinden“ in anderen Bereichen liege das gleiche Prinzip, das „*Principium* der Reduktion [Herv. i. O.]“ zugrunde. ⁴⁹

Die Übung im *principium reductionis* und der anschauenden Erkenntnis schließlich bildet den vierten Schritt. Sie vermittelt dem Schüler, vom Besonderen auf das Allgemeine zu schließen und sich umgekehrt angesichts des Allgemeinen auf das Besondere zu besinnen. Diese Verfahren der Abstraktion von individuellen Fällen und der Konkretion allgemeiner Wahrheiten entsprechen den schlusslogischen Verfahren der Deduktion bzw. Induktion. Lessing stellt fest, niemand werde „lange und gern den öden Begriff eines Dinges denken, ohne auf dieses oder jenes besondere Ding zu fallen, dessen Eigenschaften ihm ein deutliches Bild gewähren?“ ⁵⁰ Demnach liege es gewissermaßen in der Natur des Menschen, im Streben nach klaren Bildern oder Begriffen von abstrakten Dingen, den Weg über die Veranschaulichung oder Fiktion zu gehen. Die Fähigkeit zu diesem Denkschritt des ‚Erfindens‘ wolle aber erst geübt sein. Dazu diene eine Beschäftigung mit der Fabel im Unterricht, durch die das Prinzip der Reduktion vermittelt werde. ⁵¹ Darin bestehe der heuristische Nutzen der Fabel, den Lessing in der fünften Abhandlung hervorhebt.

In der ersten Fabelabhandlung erläutert Lessing die Analogie zwischen symbolischer und anschauender Erkenntnis. Diese besteht darin, dass auch symbolische Erkenntnis durch Veranschaulichung, nämlich in Form von „Exempeln“ zustande kommt. ⁵² Das bestärkt Lessing in seiner Ansicht, dass der einzige Zugang zu allgemeinen Wahrheiten über konkrete Fälle möglich sei, denn die Konkretion sei gleichzeitig die Quelle des Allgemeinen. Er präzisiert das Verhältnis von Allgemeinem und Besonderem folgendermaßen: „Das Allgemeine existiert nur im Besondern, und kann nur in dem Besondern anschauend erkannt werden.“ ⁵³ Was die anschauende von der symbolischen Erkenntnis unterscheidet, und ihre Bedeutung für die Literatur herausstellt, ist

⁴⁷ Ebd., S. 477.

⁴⁸ Vgl. Lessing 1758-1759/1997, S. 408.

⁴⁹ Vgl. ebd.

⁵⁰ Ebd., S. 349.

⁵¹ Vgl. ebd., S. 408.

⁵² Vgl. ebd., S. 373.

⁵³ Ebd., S. 372.

ihre Eignung zur Vermittlung moralischer Wahrheiten. Im Bereich der quaestiones morales komme zu ihrem Vorzug der Klarheit hinzu, dass

„wir durch diese einen Satz geschwinder übersehen und so in einer kürzeren Zeit mehr Bewegungsgründe in ihm entdecken können, als wenn er symbolisch ausgedrückt ist: so hat die anschauende Erkenntnis auch einen weit größeren Einfluß in den Willen als die symbolische.“⁵⁴

Die anschauende Erkenntnis ist demnach das Mittel der Wahl zur Vermittlung moralischer Bildung. Die Fabel als ihre literarische Gestalt macht sich die Wirkung anschauender Erkenntnis bei der Vermittlung allgemeiner moralischer Sätze zunutze, indem sie diese auf individuelle Fälle zurückführt. Dabei sei die Wirklichkeit, die Individualität und Wahrscheinlichkeit des einzelnen Falles oberste Maxime, „weil das Wirkliche eine lebhaftere Überzeugung mit sich führt als das bloß Mögliche.“⁵⁵ Durch die *gradus fictionis*, die sich zusammensetzen aus Metapher, Personifikation, Figurenrede und Dialog ist dem „besondern Falle die Wirklichkeit [zu] erteilen.“⁵⁶ Der Einfluss der Fabel und der Literatur insgesamt auf den Willen – eine entsprechende Ausgestaltung vorausgesetzt – folgt daraus, dass sie durch die anschauende Erkenntnis die seelenlenkenden Instanzen, den Verstand und die Phantasie, erreicht.⁵⁷

Lessings Bildungskonzept setzt sich also aus drei Grundgedanken zusammen: Einer gleichmäßigen Bildung aller Seelenkräfte, der Förderung der Vernunft und eines kreativen Umgangs mit Faktenwissen und der Übung schlusslogischer Prozesse. Denn Lessing ist überzeugt,

„[n]ur die Fertigkeit sich bei einem jeden Vorfalle schnell bis zu allgemeinen Grundwahrheiten zu erheben, nur diese bildet den großen Geist, den wahren Helden der Tugend, und den Erfinder in Wissenschaften und Künsten.“⁵⁸

⁵⁴ Ebd., S. 373.

⁵⁵ Ebd., S. 374.

⁵⁶ Ebd., S. 376.

⁵⁷ Zur Veranschaulichung eignet sich das antike Modell der Seelenlenkung (*Psychagogia*), das gegenüber der rationalistischen Vorstellung im 18. Jahrhundert einer Erweiterung bedarf. Bisher war es allein der Verstand, der über Wille und Lust regiert. Nun kommt als weitere lenkende Instanz die Phantasie hinzu. Sie soll im Sinne von Kreativität und Erkenntnisfähigkeit Orientierung ermöglichen. Im literaturästhetischen Diskurs setzt sie zu Gunsten der Dichtung und ihres Nutzenaspektes Platons Vorbehalte gegen literarische Fiktion in Bezug zu Horaz' poetischen ‚Bildern‘ und Aristoteles' mimetischer Dramatik. Vgl. dazu u.a. Platon 1993, 246a-248e; Horaz 2008; Aristoteles 1994; unter Lessings Werken besonders: ‚Laokoon‘ 1766-1769/1990, S. 11-206.

⁵⁸ Lessing 1759-1765/1997, S. 478.

5 Rezeptionsästhetik – Eine neue literaturwissenschaftliche Perspektive

Lessing argumentiert hier als erster Literaturtheoretiker von einem rezeptionsästhetischen Standpunkt aus und stellt das Konzept einer künftigen Literaturwissenschaft vor, die sich nicht mehr nur auf die poetische Produktion, sondern darauf konzentriert, was die Leser in die Rezeption einbringen. Die anschauende Erkenntnis wird vom Leser geleistet, der Dichter schafft lediglich die Voraussetzung dafür durch „die innere Wahrscheinlichkeit“⁵⁹ seines Textes. Diese Perspektive auf Literatur ermöglicht es, den Aspekt des Prozesse auf eine neue Art herauszustellen. Er begründet sich nicht mehr nur in einer an den Verstand des Lesers gerichteten Belehrung, sondern erhält eine weitere Dimension durch die Anregung von Erkenntnisfähigkeit auf sinnlicher Ebene.

Mit der Argumentation in der fünften Abhandlung versucht Lessing zu belegen, dass Literatur, hier genauer die Fabel, weit über das *delectare* und die bloße Unterweisung hinaus die Rolle einer Seelenschule durch die Übung des ‚Findens‘ und folglich des ‚Erfindens‘ sowie anschauernde Erkenntnis, also moralischer Einsicht, einnimmt. Das Erfinden, die Anwendung des *principium reductionis*, sei die Fähigkeit, die in allen künstlerischen und wissenschaftlichen Disziplinen notwendig sei.

Literarische Rezeption ist ein logischer Schlussprozess – so lässt sich die Quintessenz von Lessings Fabeltheorie formulieren. In der Literatur sieht er die Vermittlerin umfassender Bildung. Folglich erscheint ihm die Anwendung der Fabel im Unterricht, als dem Alter der Schüler gemäße,⁶⁰ kürzeste Form der Prosa und prägnantestes schlusslogisches Phänomen, als sinnvoll.

6 Das Lehrbuch – Ein Leitfaden zur Bildung selbstdenkender Köpfe

In Schütz' ‚Lehrbuch zur Bildung des Verstandes und des Geschmacks‘ scheint Lessings Philologie didaktische Umsetzung zu finden. Sein ‚allgemeiner Plan‘ ist bereits in der Vorrede wiederzuerkennen, wenn Schütz sein Bildungskonzept ankündigt. Auch er setzt die umfassende Bildung des Schülers daran an, „keine seiner Seelenkräfte unbearbeitet zu lassen“,⁶¹ sondern Verstand und Einbildungskraft gleichermaßen zu fördern. Ebenso fordert er interdisziplinären Unterricht, der „keine Wissenschaft als eine gänzlich von

⁵⁹ Ders. 1758-1759/1997, S. 375.

⁶⁰ Vgl. ebd., S. 408.

⁶¹ Schütz 1776b, S. IVf.

andern abgetrennte Insel betrachten“⁶² darf, sondern einen flexiblen Umgang mit Wissen vermittelt und so das ‚Vergleichen‘ und ‚(Er-)finden‘ also Witz und Genie, auf gleiche Weise fördert. Er will „Geist, Geschmack und Herz zugleich veredeln“,⁶³ also Logik, Ästhetik und Moral gleichwertig lehren. Die Literatur stellt er dabei wie Lessing in eine Wechselbeziehung zu den Wissenschaften. Den „Realkenntnissen [soll] durch die schöne Literatur Anmuth, und diesen durch jene Energie und Fertigkeit“⁶⁴ verliehen werden. Damit deutet er auf die Notwendigkeit von der „Kenntnis des Besondern und aller individuellen Dinge“⁶⁵ für das Prinzip der Reduktion hin, die schon Lessing gesehen hat. Aus dieser Ankündigung lässt sich erkennen, dass Schütz und Lessing das gleiche Bildungsziel verfolgen, nämlich das Genie der Schüler durch umfassende Bildung zu fördern.

6.1 Vermittlung moralischer Prinzipien durch anschauende Erkenntnis

Im ersten Teil des ersten Buches unternimmt Schütz den Versuch, „die Grundbegriffe des Wahren, Schönen und Guten festzusetzen, und den Ursprung des Scheins dabey anzugeben.“⁶⁶ Das fünfte Kapitel mit dem Titel „Gut und Scheingut“ befasst sich mit den „Grundlinien der Moral“. Deren Behandlung im Unterricht stellt sich Schütz so vor,

„daß bey der Lesung der Geschichte, der Redner und Dichter ein Hauptgeschäft des Lehrers seyn müsse, das moralische Gefühl wirklich zu erwecken, zu stärken, und zu leiten, nicht aber über moralische Gegenstände zu raisonnieren. Dazu halte ich es für hinlänglich, wenn auf die angegebene Art, nach Lesung und Erklärung einer schönen moralischen Stelle, die vornehmsten Grundsätze, worauf die menschliche Glückseligkeit beruhet, nach und nach abstrahiret, und eingepägt werden. Und es ist mir immer so vorgekommen, daß man das Knabenalter nicht gerade auf die höchsten und erhabensten Bewegungsgründe zur Tugend führen dürfe, welche oft für den Verstand solcher Schüler noch zu hoch, folglich auch von keiner Wirkung für ihr Herz seyn werden. Das bequemste dünkt mich also hier zu seyn, sie am meisten durch Beyspiele zu lenken, und damit sie diese nicht falsch beurtheilen, ihre Aufmerksamkeit auf die gewöhnlichsten moralischen Vorurteile, und die ihnen entgegen stehenden bessern Grundsätze zu richten.“⁶⁷

⁶² Ebd., S. V.

⁶³ Ebd.

⁶⁴ Ebd.

⁶⁵ Lessing 1758-1759/1997, S. 409.

⁶⁶ Schütz 1776b, S. V.

⁶⁷ Ebd., S. VI.

Einen „scientistischen Vortrag“⁶⁸ über Moral hält Schütz nicht für geeignet. Wie die Logik, so soll auch die Moral nicht vollständig losgelöst von dem übrigen Lernstoff thematisiert werden, sondern im Zusammenhang mit Lektüre. Von ‚einer schönen moralischen Stelle‘ sollen die dahinter liegenden Wahrheiten abstrahiert werden. Im Vordergrund steht ein altersgemäßer Unterricht, in dem moralische Grundsätze durch Beispiele veranschaulicht werden. Induktion und Deduktion, kurz anschauende Erkenntnis ist die Methode hinter dieser Vorstellung von moralischer Bildung. Schlusslogische Verfahren treten an die Stelle des ‚Raisonnierens‘. Schon Lessing hat die schnelle und unmittelbare Wirkung der anschauenden Erkenntnis auf den Willen des Rezipienten betont. Diese Unmittelbarkeit macht sie in Schütz’ Augen zu einer altersgemäßen Methode.

6.2 Gradus cognitionis – Begriff, Fall und anschauende Erkenntnis

Wie schon erwähnt, legt Schütz großen Wert darauf, dass vor allem die Logik nicht „in einer besondern Stunde, als eignes System, akromatisch vorgetragen wird“, sondern dass den Schülern gezeigt wird, „wie sie selbst bei Sachen, die dem Anscheine nach bloß Gedächtniswerk sind, ihren Verstand brauchen sollten.“⁶⁹ Schütz behandelt im dritten Kapitel des zweiten Teils die ‚Klarheit und Bestimmtheit der Begriffe‘ nach den gradus cognitionis,⁷⁰ einer Einteilung in dunkle, klare und deutliche Begriffe nach Leibniz und Wolff. Stufenweise bewegt sich die Erkenntnis dabei von dunklen über klare zu deutlichen Individual-, bzw. allgemeinen Begriffen. Dieses Prinzip liegt Lessings Epigrammtheorie zu Grunde, die Schütz in seiner Lessing-Vorlesung folgendermaßen erläutert:

„Das Epigramm erklärte er [Lessing; Anm. d. Verf.] für ein Gedicht in welchem nach Art der eigentlichen Aufschrift unsere Aufmerksamkeit und Neugierde auf irgend einen Gegenstand erregt, und mer oder weniger hingehalten werden um sie mit eins zu befriedigen.“⁷¹

Das Epigramm ist sozusagen die literarische Umsetzung der gradus cognitionis, im Sinne eines schrittweisen Sich-Annäherns an deutliche Erkenntnis.⁷²

⁶⁸ Ebd.

⁶⁹ Ebd., S. IX.

⁷⁰ Vgl. Walch 1968 oder Ueding 1996.

⁷¹ Schütz 1782, S. 80.

⁷² Vgl. Horaz 2008, S. 26/27. „ut pictura poesis: erit quae, si propius stes, te capiat magis, et quemdem, si longius abstes;“ „Eine Dichtung ist wie ein Gemälde: es gibt solche, die dich, wenn du näher stehst, mehr fesseln, und solche, wenn du weiter entfernt stehst;“

Die Urteilslogik strebt deutliche Begriffe von Begebenheiten an, indem sie den einzelnen Fall eines Ereignisses als eine Summe von Umständen, nämlich „die eigentliche Ursache, die Zeit und den Ort, wo die Begebenheit vorgeht, die mitwirkenden Umstände, und die nächsten und wichtigsten Erfolge“, ⁷³ betrachtet. Diese ‚Falllogik‘ findet auch Anwendung bei der Reduktion von einer allgemeinen Wahrheit auf den einzelnen Fall einer Fabel oder eines Beispiels. Schütz erläutert, dass es eine „viel lebhaftere und stärkere Aufmerksamkeit auf die ganze Zusammensetzung, Anlage, und Hauptverhältnisse des Objekts“ erfordere, wenn man „ein eigentliches Bild davon in der Phantasie behalten wolle.“ ⁷⁴ Die vollständige Individualisierung sollte also alle Umstände einer Begebenheit abdecken, damit es dem Rezipienten möglich ist, durch anschauende bzw. symbolische Erkenntnis einen deutlichen Begriff von dem zu Grunde liegenden Satz zu erlangen.

Schütz stellt fest, dass die Logik zwar nach deutlichen Begriffen strebe, wir aber „wegen der Einschränkung unserer Erkenntniskraft, und der Grenzen unserer Sinne von keinem einzigen Individuum einen vollständig deutlichen Begriff“ ⁷⁵ haben. Diesen scheinbaren Mangel gleicht die Aufwertung klarer Erkenntnis, die zuerst Wolff vorgenommen hat, aus. Wolff nähert „die Klarheit der Beispielerkenntnis der Deutlichkeit begrifflicher Erkenntnis“ ⁷⁶ an und ist überzeugt, dass „Beispiele im Geist klare Begriffe [erzeugen], die durch die Fähigkeit des Intellekts zu deutlichen werden, so daß keine Dunkelheit zurückbleibt.“ ⁷⁷ Auch Lessing, vermutlich durch Baumgarten beeinflusst, räumt der Klarheit im Bereich der Ästhetik einen höheren Stellenwert ein. ⁷⁸ Darauf weist die große Rolle hin, die er der anschauenden Erkenntnis zuteilt, die „für sich selbst klar“ ⁷⁹ sei. Von ihr entlehne die symbolische Erkenntnis ihre Klarheit. Lessing erläutert dazu:

„Einem allgemeinen symbolischen Schlusse folglich alle die Klarheit zu geben, deren er fähig ist, das ist, ihn so viel als möglich zu erläutern, müssen wir ihn auf das Besondere reduzieren, um ihn in diesem anschauend zu erkennen. Ein Besonderes, insofern wir das Allgemeine in ihm anschauend erkennen, heißt Exempel.“ ⁸⁰

⁷³ Schütz 1776b, S. 140.

⁷⁴ Ebd.

⁷⁵ Ebd., S. 138.

⁷⁶ Eichner 1974, S. 73.

⁷⁷ Christian Wolff: *Philosophie practica* § 260: „Nimirum exempla claras earum notiones animo ingenerant, quae beneficio intellectus distinctae efficiuntur, ita ut nihil obscuritatis relinquatur.“ zit. n. Eichner 1974, S. 73.

⁷⁸ Vgl. ebd.

⁷⁹ Lessing 1758-1759/1997, S. 372.

⁸⁰ Ebd., S. 372f.

Ursprünglich ist die Logik eine reine „Vernunftlehre“, die lediglich an den Witz, die „Fertigkeit Übereinstimmungen der Dinge gewahr zu werden,“⁸¹ adressiert ist. Wie Jahn erläutert, führt das „vom Witz vollzogene Vergleichen, bei dem die Ähnlichkeiten und damit die Verschiedenheiten der Dinge sichtbar werden, [...] zur Bildung klarer Begriffe und des Begriffssystems.“⁸² Lessings Fabeltheorie argumentiert dafür, dass Logik nicht auf die Vernunft allein beschränkt, sondern dass auch die sinnliche Erkenntnis involviert sei. Dem schließt Schütz sich in ‚Grundsätze der Logik oder Kunst zu denken‘ von 1773 an:

„Man mag die Vernunftlehre als die Wissenschaft von den Regeln der Erkenntniß überhaupt, oder nur der gelehrten Erkenntniß ansehen, so ist gewiß, daß man dabey weder die Betrachtung der Seelenkräfte überhaupt, noch insbesondere die Lehre von den Empfindungen und dem guten Geschmack entbehren kann, wenn man auf Vollständigkeit und Brauchbarkeit sieht. Der Gelehrte denkt nicht immer abstract und künstlich; ja um nicht unbrauchbar und Pedant zu werden, muß er vorher als Mensch denken lernen. Ueberhaupt hat die Trennung der obern und untern Seelenkräfte, die eine bloße Abstraktion ist, manchen zufälligen Schaden gethan, indem man sie realisiert hat.“⁸³

Schütz sieht in der Logik die Wurzel umfassender Bildung, denn er trennt sie nicht mehr strikt von der Ästhetik und der Empirie. Ebenso räumt Lessing ein, dass die Kenntnis von den Begriffen oder „des Besondern und aller individuellen Dingen [!], auf welche die Reduktion geschehen kann,“⁸⁴ die Voraussetzung für wahre Schlüsse ist. Nur der Leser, der einen klaren Begriff von dem konkreten Fall einer Fabel hat, ist auch in der Lage, auf den allgemeinen moralischen Satz zu schließen.

6.3 Gradus fictionis – Mittel der Veranschaulichung

Schütz stellt die Logik in den Dienst der Ästhetik, wenn er im ‚Lehrbuch‘ zu einer produktionsästhetischen Betrachtung der Literatur im vierten Kapitel des zweiten Teils, ‚Von der Mannigfaltigkeit und der Einheit in den redenden Künsten‘, fortschreitet, denn in seiner Darstellung ist die Begrifflichkeit eines Gegenstandes Kriterium dafür, ob er für eine literarische Behandlung geeignet ist. Schütz argumentiert folgendermaßen:

„Ein Gegenstand ist an sich mannigfaltig, wenn er vieles in sich enthält, was dem Geiste vorgestellt werden kann. Aber nicht jede solche Mannigfaltigkeit macht ei-

⁸¹ Jahn 2000, S. 28.

⁸² Ebd.

⁸³ Schütz 1773, S. 3.

⁸⁴ Lessing 1758-1759/1997, S. 409.

nen Gegenstand zur Behandlung des Redners und Dichters bequem. Nämlich wenn das Mannigfaltige nicht der Einbildungskraft, sondern nur dem reinen Verstande dargestellt werden kann, wenn es keine sinnliche, sondern bloß eine intellektuelle Vorstellung davon giebt [!] [...].⁸⁵

Zentrales Argument ist hier die ‚sinnliche Vorstellung‘, die auf die ‚Einbildungskraft‘, die Phantasie als vierte Seelenkraft an der Seite der Vernunft, wirkt. Gegenstände, die ‚nur dem reinen Verstande dargestellt werden‘ – Schütz nennt die Geometrie als Beispiel⁸⁶ – haben diese Wirkung nicht und sind daher nicht für poetische Bearbeitung geeignet.

„Zu den Mitteln wodurch den Vorstellungen die Kraft gegeben wird, welche die Einbildungskraft in Bewegung setzt, gehören“, so Schütz:⁸⁷ die „Figuren der Rede“ oder *gradus fictionis*, die Schütz im Kontext der Rhetorik erläutert als Antropomorphismus oder Personifikation, die „Vorstellung unsichtbarer Wesen unter menschlicher Gestalt“, ferner Apostrophe oder Anrede an „unsichtbare“ oder „abwesende Wesen“, die „Sermocination“, als Rede Abwesender, und der Dialogismus oder „Personendichtung (Personification Protopopöie).“⁸⁸ Auch die Metapher ist durch ihre Bildhaftigkeit ein grundlegender Bestandteil der *gradus fictionis*.

Die *gradus fictionis* sind die Gestaltungsmittel der Fabel, die dem „besondern Falle die Wirklichkeit erteilen“,⁸⁹ also die ‚sinnliche Vorstellung‘ oder Fiktion erwecken. Als anschaulichstes Beispiel ist Lessings ‚Die Erscheinung‘⁹⁰ anzuführen, die diesen fiktionalen Charakter der Fabel zum Gegenstand hat. Hier erscheint die ‚fabelnde Muse‘, die Personifikation der Fabel, und spricht den Dichter an (Sermonificatio). Eine Apostrophe findet sich in der Anrede an den Leser, als die personifizierte Rezeption, ein angedeuteter Dialog findet schließlich zwischen Autor und Leser statt. In anderen Fabeln reden die Figuren miteinander.⁹¹

Außer den Redefiguren betont Schütz die Bedeutung der Einheit eines Werkes für die sinnliche Vorstellung. Bedingungen dieser Einheit sind das Verfolgen einer ‚bestimmte[n] Absicht‘, die Anpassung der Vorstellungen an den ‚Charakter‘ und die ‚Würde des Gegenstandes‘, die Vollständigkeit jedes Teiles in Bezug auf das Ganze und die Situation, „in welche sich der

⁸⁵ Schütz 1776b, S. 185.

⁸⁶ Vgl. ebd.

⁸⁷ Ebd., S. 217.

⁸⁸ Vgl. ebd., S. 217-221.

⁸⁹ Lessing 1758-1759/1997, S. 376.

⁹⁰ Vgl. ebd., S. 302.

⁹¹ Lessing 1992, S. 11. ‚Die Erscheinung‘ weist noch einige Gestaltungsmerkmale mehr auf, der Fiktion dienen. Eine detaillierte Analyse würde den Rahmen dieser Abhandlung sprengen.

Redner oder Dichter, oder die von ihnen redend eingeführten Personen befinden.“⁹² Unnötige Informationen, Widersprüche, Unvollständigkeit und mangelnde Glaubwürdigkeit stünden der Einbildungskraft im Weg. Diese Voraussetzungen erinnern an Lessings Literaturästhetik.

Die letzte Bedingung weist darauf hin, dass der Inhalt eines Textes immer als ein Fall zu betrachten sei. Was einen Fall als solchen ausmacht, lässt Schütz Cicero in einem Ausschnitt aus den ‚Partitiones Oratoriae‘ im zweiten Kapitel des zweiten Bandes erklären.⁹³ Hier werden zwei Arten von Untersuchungen unterschieden: Die „Behandlung eines konkreten Falles“, der „durch Zeitangaben und Personen eingegrenzt“ ist, und die Erörterung, die sich wiederum unterteilen lässt in eine „theoriebezogen[e]“ und auf Erkenntnis gerichtete und eine wirkungsbezogene. Die theoriebezogene Erörterung untersuche Möglichkeiten, „Ursachen und Zusammenhänge“ der Dinge. Sie zielt auf „Begriffsbestimmung“ mit den Mitteln der Unterscheidung bzw. der „Beschreibung irgendeiner Art“, bei der „gewissermaßen ein Bild zu zeichnen“ ist, ab und gehöre in den Bereich der Begriffslogik. Die auf die Wirkung bezogene Erörterung spaltet sich auf in die „Unterweisung“, die beruhigende Rede und die, die „Seelenregungen entweder zu erzeugen oder zu verstärken“ vermag. Sie behandelt moralische Themen und ist ein Mittel, die Psyche des Rezipienten anzusprechen. Der konkrete Fall unterscheidet zwei Ziele: zum einen, „den Hörer angenehm zu unterhalten“, zum anderen sein „Recht zu behaupten und Beweise zu liefern.“⁹⁴ In dieser verkürzten Darstellung sind Parallelen zu Lessings und Schütz’ Philologie zu erkennen. Ciceros Aspekte des konkreten Falls sind darauf insofern zu übertragen, als die Veranschaulichung gewissermaßen für die darzustellende allgemeine Wahrheit einen Beweis liefert. Der besondere Fall einer Fabel führt also den Beweis für den dahinterliegenden „allgemeinen moralischen Satz.“⁹⁵

6.4 Anschauende Erkenntnis – Der gemeinsame Kern von Schütz’ und Lessings Philologie

Die bisherigen Kapitel des ‚Lehrbuchs‘ leisten die Vorüberlegungen zu Schütz’ Philologie, die logische und ästhetische Prinzipien vereint. Die ‚Vorbereitung zur Lektüre der Dichter‘ (2. Band, Kapitel 3) liefert eine detaillierte, auf die vorher behandelten Inhalte und angewandten Methoden zurückgreifende Beschreibung der Literatur. Die Dichtkunst definiert Schütz als „die Kunst allgemeine, individuelle, und erdichtete Subjekte, vornämlich mit

⁹² Schütz 1776b, S. 225.

⁹³ Vgl. Ders. 1778, S. 115ff.

⁹⁴ Vgl. Cicero 1994, S. 50-59.

⁹⁵ Lessing 1758-1759/1997, S. 376.

Hülfe der Erdichtung, in einem sinnlich schönen Vortrage darzustellen.“⁹⁶ Zu den „allgemeinen Subjekten“ zählen die, „deren mannigfaltige Merkmale der Einbildungskraft dargestellt werden können [...] und alle allgemeine Sätze und Lehren, deren Wahrheit sinnlichklar werden kann, zum Beispiel die meisten moralischen“, während „[i]ndividuelle Subjekte [...] entweder wirklich fortexistierende [körperliche oder geistige] Wesen, oder Begebenheiten“ sind. Hier ist wieder das Argument der Einbildungskraft, der abstrakte Gegenstände zugänglich gemacht werden müssen, damit sie einen klaren Begriff von ihnen erhält, zu erkennen. Bei Begebenheiten unterscheidet Schütz „Veränderungen in der Körperwelt“ und „Handlungen, d. i. Veränderungen, die durch die Willenskraft geistiger Wesen, entweder in ihnen, oder ausser ihnen hervorgebracht werden.“⁹⁷ Sein Handlungsbegriff stimmt mit dem Lessings überein, auf den er in der Anmerkung⁹⁸ hinweist und der nicht nur eine äußere „Folge von Veränderungen“,⁹⁹ sondern auch einen „innere[n] Kampf von Leidenschaften, jede Folge von verschiedenen Gedanken, wo eine die andere aufhebt“,¹⁰⁰ bezeichnet.

Meistens, so Schütz, bediene sich die Poesie der „Erdichtung als das bequemste Mittel beides Vergnügen und moralischen Nutzen im höchsten Grade zu bewirken; durch die Erdichtung wird die Poesie allgemeiner, und anwendbarer, aber, auch lebhafter und angenehmer als die Geschichte.“¹⁰¹ Die poetischen Möglichkeiten der Verlebendigung befähigen sie zu „Täuschung, oder Illusion“¹⁰² und folglich zu tieferer Überzeugung durch anschauende Erkenntnis. Die Literatur vereint prodesse und delectare und hebt sich so von der Geschichtsschreibung ab. Nach Schütz enthält ein ‚Gedicht‘ immer beide Aspekte, nur die Gewichtung verlagert sich. Er ordnet die unterschiedlichen literarischen Erscheinungsformen in eine Systematik nach Wolff'schem Vorbild ein. Hier erscheint die äsopische Fabel unter den „Lehrgedichten“ mit Lessings Definition und seiner weiteren Unterscheidung von einfacher, zusammengesetzter, direkter und indirekter Fabel.¹⁰³ Das Lehrgedicht charakterisiert Schütz nach seinem abstrakten oder konkreten Gegenstand, der durch Reduktion bzw. Individualisierung vermittelt wird:

„Ist der Hauptstoff theoretisch, so kömmt dem Dichter die Zurückführung des Allgemeinen aufs Besondere und Individuelle, die poetische Darstellung historischer

⁹⁶ Schütz 1778, S. 158.

⁹⁷ Ebd.

⁹⁸ Vgl. ebd., S. 159.

⁹⁹ Lessing 1758-1759/1997, S. 357.

¹⁰⁰ Ebd., S. 363.

¹⁰¹ Schütz 1778, S. 159.

¹⁰² Ebd., S. 160.

¹⁰³ Vgl. ebd., S. 161.

Beispiele, oder die Erdichtung, auch die allegorische Erzählung zu Hülfe. Ist die Materie aber von praktischer Art, so wird der Ton der Vorschriften dadurch praktisch, daß statt förmlich vorgetragener Regeln oft gleich die Ausübung in Beispielen, Charakteren, historischen oder erdichteten gezeigt wird.¹⁰⁴

Reduktion und Individualisierung sind auch die Mittel, derer sich die Fabel bedient, um ihren allgemeinen moralischen Satz der anschauenden Erkenntnis zugänglich zu machen. Schütz bekennt in einer Anmerkung, dass er sich bei der Behandlung dieser Gattung auf Lessings Fabeltheorie stützt, „weil sie die gründlichste und durchdachte von allen ist.“¹⁰⁵ Im Hinblick auf Schütz' eigene Philologie fallen von den Aspekten, die er hier erläutert, drei besonders ins Auge. Er betont: „Der Lehre halber wird die Fabel erfunden; und jene soll niemals bloß eine zufällige oder beyläufige Anwendung des erdichteten besonderen Falles seyn.“ Denn die dichte Einheit, die Fabel und moralischer Satz eingehen, sei Voraussetzung für die anschauende Erkenntnis. Damit diese zu einer klaren Vorstellung führt, müsse „[d]ie Lehre [...] ganz, und ungezwungen aus dem erdichteten Falle hergeleitet werden; und jene muß sich in diesem anschauend ohne vieles Nachdenken, erkennen lassen. Daher ist Kürze und Einfalt eine wesentliche Eigenschaft einer guten Fabel“, während Ausschmückungen „von der klaren Vorstellung, der in der Fabel liegenden Lehre“ ablenken.¹⁰⁶

Die Überzeugungskraft der anschauenden Erkenntnis werde außerdem durch die Wirklichkeit oder Individualität des einzelnen Falles befördert. Erscheint dieser nur als möglich, handle es sich nur um „ein Gleichniß, eine Parabel oder ein Beispiel nicht aber [um] eine Fabel.“¹⁰⁷

7 Zusammenfassung

Die Gegenüberstellung von Lessings Fabeltheorie und Schütz' Philologie offenbart viele Gemeinsamkeiten. Auch bezüglich seines Bildungskonzeptes scheint Schütz von Lessing inspiriert worden zu sein. Der gemeinsame Kern ihrer Gedanken zu Literatur und Bildung – oder genauer: Bildung durch Literatur – ist die anschauende Erkenntnis als schlusslogischer Prozess. Schütz verpflichtet die Logik der Ästhetik und macht sie gleichsam, in Übereinstimmung mit Lessing zur Wurzel literarischer Produktion und Rezeption. Beim Lesen einer Fabel wird vom besonderen Fall, von dem man durch Urteilslogik einen klaren Begriff erhält, mit anschauender Erkenntnis auf den

¹⁰⁴ Ebd., S. 167.

¹⁰⁵ Ebd., S. 178.

¹⁰⁶ Ebd.

¹⁰⁷ Ebd.

allgemeinen moralischen Satz geschlossen. Der Autor muss den Prozess rückwärts durchlaufen und eine allgemeine Wahrheit auf einen konkreten Fall reduzieren. Dafür ist nicht nur ausreichendes Faktenwissen, sondern auch die Kenntnis rezeptionsästhetischer Prinzipien, wie der *gradus fictionis*, nötig. Analog verlaufen Verfassen und Verstehen eines Epigramms als einfacher Form der Lyrik, das durch Begriffslogik über die *gradus cognitionis* zu einem deutlichen Begriff führt.

Fabel und Epigramm sind, als Kleinformen von Epik und Lyrik, als Beispiele für die Vielzahl literarischer Gattungen aufzufassen, von denen diese durch ihre Übersichtlichkeit die Prinzipien der hier dargestellten Philologie besonders anschaulich machen.

Durch den literarischen Nutzenaspekt sind Schütz' Philologie und Didaktik miteinander vereint. Daraus geht sowohl das Konzept von Bildung an Literatur als einem ‚Trainingsplatz‘ für Verstand und Einbildungskraft in logischen Prozessen als auch Bildung durch Literatur im Sinne von Vermittlung allgemeiner Wahrheiten und Begriffe hervor.

Nahezu jedes poetische Werk – so verschieden die literarischen Formen sein mögen – lässt uns „aus einer imaginären Welt Wirklichkeit schöpfen.“¹⁰⁸ Es demonstriert einen individuellen Fall, oder stellt einen Begriff dar, arbeitet mit der Phantasie seiner Rezipienten und ist schließlich auf das Prinzip der anschauenden Erkenntnis zurückzuführen. Wer wachen Auges durch die Welt geht, zieht mehrmals täglich logische Schlüsse und wer einen poetischen Text liest, erwartet, häufig vielleicht nur unbewusst, eine Intention, eine Aussage, etwas Allgemeines darin. Diese Erwartungshaltung zu unterlaufen, stellt bereits eine literarische Herausforderung dar. Durch seine über die Einbildungskraft wahrnehmbare Sinnlichkeit wird ein poetischer Text zum empirischen ‚Beweis‘ des durch ihn veranschaulichten allgemeinen Satzes.

Dem möglichen Einwand, dass anschauende Erkenntnis durch ihren unmittelbaren Einfluss auf den Willen zu einem Instrument der Manipulation werden könnte, würde Schütz widersprechen. Denn die umfassende Bildung nach seinem Konzept soll selbstdenkende und selbstverantwortliche Köpfe hervorbringen, die fähig sind, auf sie einströmende Einflüsse kritisch zu prüfen.

¹⁰⁸ Samuel Fischer: Brief an Julius Bab, 1923, zit. n. Kaiser 1996, S. 76.

Quellen und Literatur

Gedruckte Quellen

- Aristoteles (1994): Poetik. Hg. u. übers. v. Manfred Fuhrmann, Stuttgart.
- Cicero, M. Tullius (1994): Partitiones Oratoriae. Rhetorik in Frage und Antwort. Hg. u. übers. v. Karl u. Gertrud Bayer, Darmstadt.
- Horaz (2008): Ars Poetica. Die Dichtkunst. Lateinisch/Deutsch übers. v. Eckart Schäfer, Stuttgart.
- Lessing, Gotthold Ephraim (1751/1998): Das Neueste aus dem Reiche des Witzes. In: Stenzel, Jürgen (Hg.): Werke und Briefe. Bd. 2, Werke 1751-1753. Frankfurt am Main, S. 9-307.
- Lessing, Gotthold Ephraim (1758-1759/1997): Fabeln. Nebst Abhandlungen mit dieser Dichtungsart verwandten Inhalts. In: Grimm, Gunter E. (Hg.): Werke und Briefe. Bd. 4, Werke 1758-1759, Frankfurt am Main, S. 295-411.
- Lessing, Gotthold Ephraim (1759-1765/1997): Briefe, die neueste Literatur betreffend. In: Grimm, Gunter E. (Hg.): Werke und Briefe. Bd. 4, Werke 1758-1759, Frankfurt am Main, S. 453-777.
- Lessing, Gotthold Ephraim (1766-1769/1990): Laokoon: oder über die Grenzen der Malerei oder Poesie. In: Barner, Wilfried (Hg.): Werke und Briefe. Bd. 5,2, Werke 1766-1769, Frankfurt am Main, S. 11-206.
- Platon (1993): Phaidros. Hg u. übers. v. Ernst Heitsch. (Platon Werke, III 4) 246a-248e. Göttingen.
- Schütz, Christian Gottfried (1772): Ueber verschiedene widrige Schicksale der deutschen Philosophie. Eine Vorlesung zum Andenken des Wohlseligen Herrn Magister Träger, als er an Dessen Stelle die Beendigung seines metaphysischen Collegiums übernahm. Halle.
- Schütz, Christian Gottfried (1773). Grundsätze der Logik oder Kunst zu denken. Zum Gebrauch der Vorlesungen. Lemgo.
- Schütz, Christian Gottfried (1776a): Einleitung in die speculative Philosophie oder Metaphysik. Lemgo.
- Schütz, Christian Gottfried (1776b): Lehrbuch zur Bildung des Verstandes und des Geschmacks. Zum Behufe des öffentlichen Schul- und Privatunterrichts. I. Halle/Lemgo.
- Schütz, Christian Gottfried (1778): Lehrbuch zur Bildung des Verstandes und des Geschmacks. Zum Behufe des öffentlichen Schul- und Privatunterrichts. II. Halle/Lemgo.
- Schütz, Christian Gottfried (1782): Über Gotthold Ephraim Lessing's Genie und Schriften. In drei akademischen Vorlesungen. Halle.

Literatur

- Eichner, Sieglinde (1974): Die Prosafabel Lessings in seiner Theorie und Dichtung. Ein Beitrag zur Ästhetik des 18. Jahrhunderts. Bonn.
- Fick, Monika (2000): Lessing-Handbuch. Leben – Werk – Wirkung. Stuttgart/Weimar.
- Günther, Johannes (1858): Lebensskizzen der Professoren der Universität Jena seit 1558 bis 1858. Jena.

- Hoche, R. (1971): Christian Gottfried Schütz. In: Historische Commission bei der königlichen Akademie der Wissenschaften (Hg.): Allgemeine Deutsche Biographie. 33. Neudruck der 1. Aufl. von 1891. Berlin, S.111-115.
- Jahn, Günther (2000): Lessings Fabelabhandlungen. Ein Elementarbuch der Didaktik und Methodik. Bielefeld.
- Kaiser, Gerhard (1996): Wozu noch Literatur? Über Dichtung und Leben. München.
- Kau, Heinrich (1904): Das Hallische Elementarwerk, ein systematisches Unterrichtswerk aus dem Zeitalter der Aufklärung. Seine Geschichte, seine Quellen und sein Verhältnis zum Philanthropismus. Diss. Leipzig.
- Naumann, Elfriede (1934): Die Allgemeine Literaturzeitung und ihre Stellung zur Literatur in den Jahren von 1804 bis 1832. Diss. Halle.
- Schmitt, Christoph (1998): Christian Wolff. In: Bautz, Friedrich Wilhelm (Hg.): Biographisch-Bibliographisches Kirchenlexikon. XIII. Herzberg, Sp. 1509-1527.
- Schönfuß, Walther (1914): Das erste Jahrzehnt der Allgemeinen Literatur-Zeitung. Diss. Dresden.
- Schröpfer, Horst (2003): Kants Weg in die Öffentlichkeit. Christian Gottfried Schütz als Wegbereiter der kritischen Philosophie. Stuttgart-Bad Cannstatt.
- Ueding, Gert (1996) (Hg.): Historisches Wörterbuch der Rhetorik. Darmstadt.
- Walch, Johann Georg (1968): Philosophisches Lexicon. Repr. Nachdr. der 4. Aufl. Hildesheim.

Anschrift der Autorin

M. A. Christine Schramm
Trimbergstr. 8
96050 Bamberg
E-Mail: christine.schramm@uni-bamberg.de

Lukas Boser/Andrea De Vincenti/
Norbert Grube/Michèle Hofmann

Die Pädagogisierung des ‚guten Lebens‘ in bildungshistorischer Sicht

1 Einleitung

Es gibt zahlreiche Anlässe, David Labarees Befund, die Gesellschaft habe sich selbst pädagogisiert,¹ bestätigt zu sehen. So erhalten etwa Kindergärten Labels, wenn sich die Kinder genügend bewegen und eine gesunde Pausenverpflegung vorgesetzt bekommen, Schulen nehmen an Gewalt- und Suchtpräventionsprogrammen teil, vermitteln den angeblich richtigen Umgang mit Medien oder der sogenannten Informationsflut. Dieser explizit erwünschte ‚Lebensweltbezug‘ des Unterrichts und des Schulalltags zielt auf die Befähigung der Kinder, ein nach heute gültigen Maßstäben ‚gutes Leben‘ zu führen. Die Pädagogisierung beschränkt sich dabei nicht auf das Kindesalter. An außerschulischen Orten werden auch Erwachsene erzogen. So schreibt etwa das Schweizer Bundesamt für Gesundheit einen von Krankenkassen unterstützten Preis für Firmen aus, welche die Gesundheit ihrer Mitarbeitenden fördern. Westliche Gesellschaften verordnen sich mit der häufigen Legitimation wissenschaftlich generierten Wissens und selbsterziehenden Implikationen Rauchverbote und Deklarationspflichten für angeblich ungesunde Substanzen in Lebensmitteln. Soziologische Studien legen den Schluss nahe, dass mit steigender Bildung auch Gesundheit, Gehalt und Dauer des Lebens zunehmen.² Mehr Bildung und die fordernde Formel nach lebenslangem Lernen führten angeblich zu einem Leben ohne Arbeitslosigkeit, Krankheit, Sucht und Konflikte.³

Diese gegenwärtigen Entwicklungen machen deutlich, dass das ‚gute Leben‘ in vielfältigen Zusammenhängen in erziehender Absicht fokussiert und somit pädagogisiert wird. Doch ist diese Pädagogisierung möglicherweise nicht ein

¹ Vgl. Labaree 2008, S. 458.

² Vgl. Mackenbach 2006.

³ Vgl. Stringhini et al. 2017.

erst in jüngerer Zeit auftretendes Signum moderner Gesellschaften, sondern trat in unterschiedlichen Spielarten auch in der Vergangenheit auf.

Dieser Diskussionsbeitrag greift das Konzept der Pädagogisierung daher aus bildungs-, kultur- und wissenshistorischer Perspektive auf. Er zeigt, wie facettenreich es sich in unterschiedlichen historischen Kontexten nachweisen lässt und wie eng es jeweils mit Vorstellungen eines ‚guten Lebens‘ verflochten ist. Zu diesem Zweck blicken wir in zwei Schritten auf das Konzept der Pädagogisierung. Als erstes diskutieren wir mit vielfältigen Bezugnahmen auf den Forschungsstand die Begriffe der Pädagogisierung und des ‚guten Lebens‘ (Kap. 2), um mit diesen begrifflichen Klärungen analytische Fragestellungen für unterschiedliche historische Kontexte vorzubereiten: Ist Pädagogisierung mehr als eine zeitdiagnostische Chiffre? Ist sie ein Konzept mit einer Geschichte, das sich selbst zwar historisch wandelt, jedoch Wandel auch überdauert? Wie und von welchen Akteuren wurden gesellschaftliche Probleme in spezifischen sozio-kulturellen Kontexten zu bestimmten Zeiten definiert und zu pädagogischen Lösungsambitionen umgedeutet? Zur Diskussion solcher Fragen werden in einem dritten Kapitel verschiedene historische Fallbeispiele behandelt. Das erste ist zeitlich vorwiegend im 17. Jahrhundert verortet, die anderen im ausgehenden 19. sowie im 20. Jahrhundert, jedoch wird in den Fallanalysen der jeweils dominante Zeitfokus mitunter durch vergleichend diskutierte Bezüge zu anderen Zeiträumen überschritten. Zwei Unterkapitel (3.1 und 3.2) diskutieren die Pädagogisierung des ‚guten Lebens‘ in den stark institutionalisierten Kontexten Staat und Schule, respektive Landerziehungsheimen, ein weiteres Unterkapitel (3.3) in schwächer institutionalisierten Settings, wie etwa sozialen Bewegungen oder anderen Gruppierungen. Im ausführlichen Schlusskapitel (4) werden die eingangs diskutierten Bedeutungshorizonte der Begriffe vor dem Hintergrund der aus den historischen Fallbeispielen gewonnenen Erkenntnisse diskutiert, was in thesehafte Anschlussfragen mündet, mit denen der Beitrag schließt.

2 Pädagogisierung und das ‚gute Leben‘: aktuelle Forschungstendenzen und Begriffsklärungen

Die im dritten Kapitel zu behandelnden historischen Fallbeispiele sind in heterogenen historischen Kontexten verortete Versuche, über Pädagogisierung ‚gutes Leben‘ herzustellen, sowohl im Sinne eines ‚guten‘ individuellen Lebens als auch eines ‚guten‘ gesellschaftlichen Zusammen-Lebens. Es gilt daher zunächst, die Bedeutungshorizonte dieser beiden zentralen Begriffe auszuloten.

Jahrhundertelange implizite oder explizite Auseinandersetzungen mit dem ‚guten Leben‘ in unterschiedlichsten gesellschaftlichen Kontexten haben kei-

ne universell gültige Antwort erbracht. Denn das ‚gute Leben‘ ist jeweils durch historische Umstände bedingt, wandelbar, in seiner teils paradoxen Auslegung politischer Bearbeitung unterworfen und auch innerhalb einer Gesellschaft stets umstritten, da sozio-kulturell ausgehandelte, wissenschaftlich fixierte Vorstellungen über das ‚gute Leben‘ konkurrierend koexistieren. Es ist deshalb davon auszugehen, dass sich zwar Bestimmungen und Vorgaben des ‚guten Lebens‘ für eine gewisse Zeit – zum Beispiel besonders durch religiöse oder politische Machtinstanzen und universitäre Wissenschaft als „Wissenspolizei“ (Foucault) – diskursmächtig etablieren und dabei andere, eher auf lokales oder implizites Erfahrungswissen⁴ gründende Wissensformen unterwerfen. Doch bleiben solche formierenden Vorgaben vom ‚guten Leben‘ stets fluide und somit Teil vielfältiger und komplexer, sowohl von Experten als auch von Laien geprägter Wissensproduktion und -zirkulation.⁵ Gegenwärtige Bestimmungsansätze des ‚guten Lebens‘ finden sich etwa in der sozialwissenschaftlichen Glücksforschung, die sowohl sozialphilosophische als auch -empirische Zugänge wählt. Besonders das auf Amartya Sen und Martha Nussbaum zurückgehende Konzept des „capabilities approach“ wird derzeit in der Erziehungswissenschaft stark diskutiert.⁶ Demnach seien ‚well being‘ und ‚good life‘ nicht ausschließlich durch möglichst große sozio-ökonomische Gleichheit zu erlangen, sondern beruhen u.a. auf Ermögligungen und Befähigungen des Einzelnen, am gesellschaftlichen Leben teilzunehmen. Das ‚gute Leben‘ wird somit im Gegensatz zur Religion oder zu politisch-ideologischen Utopien an eine Art gegenwartsbezogene Handlungsbefähigung zu „einer gelingenden praktischen Lebensführung“⁷ überwiesen. Grundlage für ein nach eigenen Bedürfnissen unter der Berücksichtigung diverser sozialer Lagen selbständig und mit Alternativoptionen führbares ‚gutes Leben‘ seien Entscheidungsermöglichung und -autonomie sowie – trotz aller gesellschaftlicher Eingebundenheit – die institutionelle Garantie hoher politischer und rechtlicher Freiheitsgrade, wirtschaftliche Teilhabe und auch soziale Sicherheit.

Für die Befähigungen zum individuellen und zugleich sozial verträglichen ‚guten Leben‘ werden Erziehung und Bildung zentrale Bedeutung zugewiesen. Zum einen sei – in Anlehnung an die aristotelische Ethik – das tugendhafte Selbst eine wesentliche Bedingung für die Ermöglichung des ‚guten Lebens‘. Zum anderen wird eine ganzheitliche, gesellschaftliche und individuelle Lebensbereiche nahezu total harmonisierende Aufgabe an die Erziehungswissenschaft formuliert, „den materiell, kulturell und politisch-

⁴ Vgl. Reckwitz 2008; Foucault 2014, S. 218.

⁵ Vgl. Lipphardt/Patel 2008; Sarasin 2011, S. 164, 166; Foucault 2014, S. 21f.

⁶ Vgl. Andresen et al. 2010; Otto/Ziegler 2010.

⁷ Otto/Ziegler 2010, S. 9.

institutionell strukturierten Raum gesellschaftlicher Möglichkeiten in Beziehung zum akteursbezogenen Raum der individuellen Handlungs- und Selbstaktualisierungsfähigkeiten ihrer AdressatInnen zu setzen“.⁸ Diese Definition deutet die umfassende pädagogische Selbstzuschreibung an, möglichst vielfältige, wenn nicht alle Lebensbereiche zu durchdringen, so dass hier der Begriff der Pädagogisierung naheliegend scheint.

Pädagogisierung kann zum einen die Umcodierung von als defizitär wahrgenommenen gesellschaftlichen Entwicklungen in pädagogisch zu behandelnde Probleme und deren Überweisung an Bildungsinstitutionen bezeichnen. Ein gesellschaftliches Problem wird demnach als pädagogisches „erkennbar, etwa wenn ‚Rassismus‘ oder ‚Gewalt‘ als Jugendproblem apostrophiert und damit zu einem Gegenstand pädagogischer Bearbeitung gemacht wird“.⁹ Zum anderen wird der Begriff als Entgrenzung pädagogischer Handlungsoptionen im Sinne einer Übertragung von etwas genuin Pädagogischem auf neue, von der Pädagogik bisher noch nicht erfasste Altersstufen und Lebensbereiche verstanden.¹⁰ Diese beiden Lesarten von Pädagogisierung sind eng aufeinander bezogen. Smeyers und Depaep, aber auch Labaree verfolgen mit ihren Untersuchungen unter dem Begriff ‚Educationalization of Social Problems‘ eher ein historisches Erkenntnisinteresse und zeigen, wie gesellschaftspolitische Ziele mit dem liberalen Ideal insbesondere über Erziehung des Individuums und nicht über äußeren Zwang oder strukturpolitische Interventionen in Übereinstimmung gebracht werden sollten: „aiming to solve social problems by seeking to change the hearts, minds, and capacities of individual students“.¹¹ Ähnlich, jedoch mit dezidiertem Fokus auf das Kind, verstehen Lambeir und Ramaekers *educationalization* im weitesten Sinne als „process that (re)orders the world of the child in particular ways“.¹² Im engeren Sinn verweise der Begriff auf „processes connected to schooling and similar forms of formal and institutionalized educational activities“.¹³ ‚Educationalization‘ meint damit die Integration von gesellschaftlich bedeutsamen Fragen und Problemen ins Curriculum. „Education is then (part of) the solution to the problems by taking up these issues“.¹⁴ Zu fragen ist aber, ob außer-curriculare Interventionen ebenfalls pädagogisierenden Charakter aufweisen können (vgl. Kap. 3.3). Andere Ansätze hingegen, die mit der zweiten Bedeutungsvariante von Pädagogisierung eher die wissenschaftliche Disziplin

⁸ Otto/Ziegler 2010, S. 12.

⁹ Höhne 2013, S. 28.

¹⁰ Höhne 2004, S. 31.

¹¹ Smeyers/Depaep 2008; Labaree 2008, Zitat: S. 448.

¹² Lambeir/Ramaekers 2008, S. 436.

¹³ Ebd., S. 437.

¹⁴ Ebd., S. 437.

der Pädagogik zum Ausgangspunkt eines teilweise selbstanalytischen Erkenntnisinteresses nehmen, sehen in der Allgegenwart des „Pädagogischen“ in der Gesellschaft zugleich eine „Entgrenzung des Pädagogischen“. ¹⁵ In diesem Sinne meinen die Bildungsphilosophen Schäfer und Thompson in der Verquickung des Pädagogischen mit vielfältigen sozialen Arenen, Akteuren und Problemen eine Art Entpädagogisierung festzustellen: Indem verschiedene soziale Kontexte pädagogisiert würden, „in denen nicht zuletzt auch andere Prioritäten, Rationalitätsmuster, Problemstellungen und Programmatiken vorzufinden sind“, ¹⁶ verliere sich gleichsam das Pädagogische. Mit dieser Argumentation wird das Pädagogische als Wert seiner selbst mit einem dezierten Autonomieanspruch markiert, das seinen Nukleus in der Disziplin der Pädagogik habe und dessen Verlust durch Entgrenzung wenigstens implizit als beklagenswert erscheint. In diesem Sinn sind vielleicht auch jüngste Überlegungen zu deuten, die, vor allem bezüglich eines angeblichen Bedeutungsverlusts pädagogischer Institutionen, im Zusammenhang mit Pädagogisierungstendenzen eine „Verachtung der Pädagogik“ aufgrund ihrer Überdehnung festzustellen meinen. ¹⁷ Dieses stark auf die Pädagogik und ihre Entgrenzung fokussierende Verständnis von Pädagogisierung beklagt mehr oder weniger explizit den Verlust der Erziehungshoheit genuin pädagogischer Akteure, wie Eltern oder Lehrpersonen, welche beispielsweise durch staatliche Ambitionen unterminiert werde. ¹⁸ Ein subtileres, etwa von Labaree vertretenes Verständnis von Pädagogisierung, wonach Schulen vielmehr der Manifestation unserer Werte und Normen als deren Realisierung dienen, ¹⁹ kann zumindest auch als Kritik an der Pädagogisierung als vermeintlich wohlfeile Alternative zu eigentlich nötigem (gesellschafts-)politischem Handeln gelesen werden. Höhne schließlich kritisiert mit seiner Deutung des Begriffs der Pädagogisierung, dass die als fehlend erlebte Passung zwischen Welt oder Gesellschaft und Individuum nicht über politische Veränderung der (als unpassend empfundenen) Welt hergestellt werde. Vielmehr werde das Individuum mittels individualisierender Defizitdiagnose unter Druck gesetzt, sich durch Selbstoptimierung an seine Umwelt anzupassen. ²⁰ Eine solche pädagogische Ausrichtung moderner Machtausübung forciere affirmative Tendenzen zur bestehenden Welt, da vordergründig die als individuell etikettierte Wahl

¹⁵ Lüders/Kade/Hornstein 2000, S. 210.

¹⁶ Schäfer/Thompson 2013, S. 11.

¹⁷ Vgl. Rieger-Ladich 2007, S. 170. Die hier skizzierte Sichtweise fußt gleichsam auf der Vorstellung einer Autarkie bzw. Autonomie eines zumal auf Anwendung ausgerichteten, teils normativ aufgeladenen Wissenschafts- oder Wissenssystems.

¹⁸ Vgl. Depaeppe et al. 2008, S. 15.

¹⁹ Vgl. Labaree 2008, S. 458.

²⁰ Vgl. Ribolits 2004, S. 12f.

und Anstrengung letztlich bloß verinnerlichte gesellschaftliche Normen seien.²¹ Trotz seiner stark herrschaftskritischen und politischen Argumentation steht Höhne ganz in der Nähe von Labaree, der die Erziehung als in liberalen Gesellschaften präferiertes Mittel zur Gewinnung der Individuen für angestrebte Veränderungen beschreibt. Mit der hier diskutierten „positiven Unterwerfung“ unter die herrschende Norm und der ständigen Pflicht zur Selbstoptimierung ist eine derzeit dominante Lesart der Pädagogisierung angesprochen, welche als eng mit der Ökonomisierung verflochten und als „Ökonomisierung des Selbst qua pädagogischer Praktiken und Diskurse“ kritisiert wird.²² Der Wille zur Selbstoptimierung verweise auf sogenannte Techniken des Selbst, so dass Pädagogisierung auch mit dem Deutungsmuster der Psychiatisierung des Sozialen verwoben sein könne.²³ Eine so verstandene Pädagogisierung gründe also in der Annahme eines unbeschränkt lern- und entwicklungsfähigen Subjekts, wonach die meisten Menschen ihr Leben positiv zu gestalten vermögen, wenn sie sich nur „normal“ anstrengten und sich ihrer Vernunft bedienten.²⁴ In solchen Betrachtungen von Pädagogisierung als Selbstoptimierung und damit als Kennzeichen eines neoliberalen Regimes wird sie zum Instrument einer präventiven Bevölkerungs- oder Biopolitik.²⁵ Selbstregulierung und Regulierung der Gesellschaft durch den Markt und Wirtschaftsprozesse gehen bei einem lediglich anordnenden Staat Hand in Hand. Indem weite Teile des gesellschaftlichen Lebens pädagogisiert seien, entstehe gleichsam eine Kultur bzw. eine Konkurrenz um Perfektionierung von Kenntnissen, Fähigkeiten und Handlungen. Folgt man dieser Sicht, so wäre durch eine solche (selbst-)pädagogisierende Permanenz gleichsam jedwede Krise verhindert und ein ‚gutes Leben‘ nahezu garantiert. Da diese gedachte Finalität selbstverständlich nicht aufgeht, wäre zugleich zu prüfen, ob gerade die Bezeichnung der ‚Pädagogisierung gesellschaftlicher Probleme‘ nicht nur präventive, sondern auch eher reagierende Momente enthält.²⁶

²¹ Vgl. Höhne 2004, S. 34.

²² Ebd., S. 41; Höhne 2013, S. 33.

²³ Vgl. Castel/Castel/Lovell 1982, S. 224.

²⁴ Vgl. Ribolits 2004, S. 12.

²⁵ Vgl. Foucault 2014, S. 286-290.

²⁶ Die Ambivalenzen von Pädagogisierung zwischen präventivem Anspruch und Reaktion auf wahrgenommene Krisen zeigt sich beispielsweise im Umgang mit Heterogenität oder Individualität. Trotz des häufig affirmativen Charakters von Pädagogisierung gegenüber etablierten gesellschaftlichen Normen greift sie mitunter auch die Abweichung von eben diesen, namentlich die „Andersheit“ auf, welche etwa in der Figur des Wilden oder des Kindes überhöht wird. Diese Ausrichtung bringt der Pädagogisierung zuweilen den Vorwurf des Paternalismus ein (vgl. Schäfer/Thompson 2013, S. 14). Damit ist die Frage nach pädagogischen Freiräumen oder nicht-pädagogisierten Räumen verbunden, in denen das Individuum nicht von gesellschaftlichen Normen oder erziehenden Absichten belangt wird. In dieser Hinsicht avanciert mitunter der klassische neuhumanistische Bildungsbegriff als gleichsam

Demnach wären Pädagogisierungsbemühungen eher Versuche einer Schadensbegrenzung, d.h. rhetorische, teils sogar notgedrungene und gesellschaftlichen Fehlentwicklungen hinterherhinkende Antworten auf jeweils als solche wahrgenommene unvorhergesehene Krisen und keine souveränen und weitsichtigen Gestaltungsakte einer besseren Zukunft. Mit Labaree könnte man jedoch sagen, dass sich Pädagogisierung in ihrem gleichzeitigen Präventionsanspruch und Reaktionsmechanismus nicht widerspreche oder gar ‚enttarne‘. Vielmehr wird genau dadurch ihre Permanenz erzeugt bzw. verstärkt, indem „education“ einerseits „as a point for civic pride, showplace for our ideals, and a medium for engaging in uplifting but ultimately inconsequential disputes about alternative visions of good life“ diene und sie zugleich als „Prügelknabe“ (*whipping boy*) erhalten könne, wenn dennoch gesellschaftliche Fehlentwicklungen sichtbar werden oder bleiben.²⁷ Die pädagogisierenden Maßnahmen werden nicht infrage gestellt, sondern mit den Fehlentwicklungen dynamisiert sich geradezu der Ruf nach noch mehr pädagogischen Interventionen.

3 Pädagogisierungen des ‚guten Lebens‘ – historische Fallbeispiele

Nachdem wir im vorangehenden Kapitel Facetten der Begriffe der Pädagogisierung sowie des ‚guten Lebens‘ und der damit verbundenen Ambitionen diskutiert haben, legen wir in den folgenden drei Abschnitten vergangene Ausprägungen einer Pädagogisierung des ‚guten Lebens‘ dar und plausibilisieren, dass sie selbst eine Geschichte hat, die aber zumindest in der Geschichtswissenschaft bislang nicht dezidiert unter diesen Analysekatoren erforscht worden ist. Minimalbedingungen eines ‚guten Lebens‘ in einer frühneuzeitlichen ständischen Gesellschaft diskutierten zum Beispiel schon ältere Forschungsbeiträge zur gerechten oder nachhaltigen Ressourcenverteilung und -nutzung. In dieser Hinsicht wurden etwa die „Hausnotdurft“, oder Jagdrechte und Nutzung des Waldes, die „schlechterdings unentbehrlich für das Leben“ gewesen seien, als ethisch fundierte Bedarfskategorie mit Ver-

vor funktionalen Imperativen abgeschirmter „Schonraum privater Entfaltung“ (Schäfer/Thompson 2013, S. 9) zum Gegenbegriff der Pädagogisierung, weil gerade nach der normativ aufgeladenen Definition Bildung das Individuum nicht funktional für die Gesellschaft und deren Normen erziehe, sondern seiner freien und sinnhaften Entfaltung überlasse im Sinne einer allgemeinen Menschenbildung als Selbstbildung (vgl. z.B. Sertl 2004, S. 27; Horlacher 2011, S. 51). Das ‚gute Leben‘ – so könnte man aus dieser Perspektive folgern – entstehe dann aus der Summe der durch Bildung frei entfalteten Individuen von selbst.

²⁷ Labaree 2008, S. 448.

weisen auf den „gemeinen Nutzen“ und die kommunale Satzungstätigkeit zur Schutzfunktion gegenüber Ansprüchen etwa des Staates untersucht.²⁸ In jüngsten kulturgeschichtlich imprägnierten Arbeiten werden immer wieder pädagogisierende Tendenzen festgestellt, die unterschiedliche soziale Beziehungsgeflechte und auch Machtverhältnisse kennzeichnen – doch fehlen häufig konzeptionelle Erläuterungen, wie diese behauptete Pädagogisierung sich konkret darstellt. So wurde das deutsche Jugendstrafrecht in der Weimarer Republik schon vor Jahren als pädagogisiert etikettiert, indem es nicht mehr nur auf Sanktionierung, sondern auf Besserung durch Erziehung abhebe.²⁹ Mit der Pädagogisierung von Räumen werden wiederum architektonische Arrangements bezeichnet, die vorgeblich allein durch die ästhetische Gestaltung zum Denken anregen.³⁰ Auch liegen Interpretationen vor, wonach Verhaltensänderungen nach dem Zweiten Weltkrieg pädagogisierende Schübe und Ambitionen nach einem besseren Leben implizierten. In diesem Sinne wird etwa die Italianisierung des Essverhaltens mit dem anregenden, jedoch noch unbestimmten Schlagwort der „pädagogische(n) Pizza“³¹ bezeichnet, um eine Art Selbsterziehung der Westdeutschen und ihre Aufgeschlossenheit gegenüber internationalen Speisen im Zuge der Verwestlichung aufzuzeigen. Was Pädagogisierung jeweils in der Verflechtung mit gesellschaftlichen Teilbereichen bedeutet, mit welchen Argumentationsmustern sie legitimiert wird und wie sie sich jeweils ausprägt, bedarf jedoch fortgesetzter Analysen und grundsätzlicher Konturierungen, da der Begriff sonst zu einem beliebigen Interpretament wird. Der ähnlich wie Amerikanisierung, Medialisierung oder Verwissenschaftlichung Prozesshaftigkeit anzeigende Begriff kann ohne hinreichende begriffstheoretische Reflexion ein zu machtvolltes Leitbild simulieren, wonach Akteursgruppen von oben eine vermeintlich unwissende, erziehungsbedürftige oder verführte Bevölkerung pädagogisierten. Die folgenden Skizzen von historischen Fallbeispielen sollen dazu beitragen, verschiedene Facetten von pädagogisierenden Bemühungen zu unterschiedlichen Zeiten und an unterschiedlichen Orten zu fokussieren und zu diskutieren.

3.1 Pädagogisierung des ‚guten Lebens‘ als Ziel kirchlich-staatlicher Reformambitionen

Im ersten Beispiel untersuchen wir pädagogisierende Implikationen am Beispiel einer frühneuzeitlichen weltlichen Rechtsordnung. Das sogenannte Sit-

²⁸ Vgl. Blickle 2000, S. 88, 92, 106-110; Blickle 1987; Blickle 1989, S. 37ff.

²⁹ Vgl. Peukert 1989.

³⁰ Vgl. Nugel 2014, S. 120, 128.

³¹ Bernhard 2016.

ten- oder Reformationsmandat wurde im Jahr 1628³² in der Stadt Bern erlassen.³³ Die Stadtrepublik Bern befand sich damals in einer Phase des Übergangs „von einer Reichsstadt [...] zu einer absoluten, souveränen Republik, die uneingeschränkte Gesetzgebung – die auch herkömmliches Recht brechen darf – als obrigkeitliche Kernkompetenz versteht und die eigene Staatlichkeit in der faktischen Macht des Schwertes begründet“.³⁴ Im Gegensatz etwa zu Frankreich, wo eine Absolute Monarchie entstand, entwickelten sich auf dem Staatsgebiet der heutigen Schweiz im 17. Jahrhundert u.a. kleine souveräne Staaten in der Form von aristokratischen Republiken. Eine solche war die Republik Bern, deren Obrigkeit beabsichtigte, mittels der hier zur Diskussion stehenden Rechtsordnung den ‚guten‘ Lebenswandel der ihr untertänigen Bevölkerung sicherzustellen respektive zu verhindern, dass die Bevölkerung ein „gottloses unchristliches, unehrbares, sünd-, schand-, lasterhaftes und sträfliches Leben“ führe.³⁵ In das Jahr 1628, inmitten des für Bern fernen, jedoch auch dort wahrgenommenen Dreißigjährigen Krieges, fielen gleich mehrere Ereignisse, in deren Zusammenhang der Erlass eines solchen Mandates verstanden werden kann. Zunächst feierte man das hundertjährige Jubiläum der Reformation Berns und damit auch die Übernahme der Aufsicht über Kirche und Staat durch die weltliche Obrigkeit. Weitere Ereignisse waren die Pest, die in Bern und Umgebung wütete, und eine Hungersnot, die die Waadt, die damals bernisches Untertanengebiet war, heimsuchte.³⁶ Pest und Hungersnot wurden beide als Zeichen dafür gewertet, dass die Bevölkerung vom rechten, d.h. gottgefälligen Lebensweg abgekommen und einer ‚unguten‘ Lebensführung anheimgefallen war.³⁷ Menschliches Handeln wurde auf diese Weise sowohl als Ursprung der *eudaimonia*³⁸ angesehen, als auch für das Unglück verantwortlich gemacht. ‚Unguter‘ Lebenswandel, so das Verständnis der Zeit, führe zu Krankheit und Hunger. Die Obrigkeit sah sich in der Verantwortung, die Bevölkerung wieder auf den ‚rechten‘ (Lebens-)Weg zu führen,

³² Damit befinden wir uns zeitlich vor der sogenannten Moderne, für welche die Pädagogisierung, neben Technisierung und Bürokratisierung, zuweilen als charakteristisch angesehen wird (vgl. Höhne 2004, S. 33; Höhne 2013, S. 29; Tröhler 2016).

³³ Die dreizehn Kantone, die bis 1798 die Alte Eidgenossenschaft auf dem heutigen schweizerischen Staatsgebiet ausmachten, waren alle unabhängige, souveräne Staaten. Die Stadtkantone (z.B. Bern, Zürich, Luzern) wurden von einer kleinen aristokratischen Oberschicht regiert.

³⁴ Maissen 2006, S. 542.

³⁵ Rennefahrt 1961, S. 869.

³⁶ Vgl. Durheim 1859, S. 122; Seiler 2010.

³⁷ Vgl. Rennefahrt 1961, S. 869.

³⁸ Das griechische Wort *eudaimonia* bezeichnet das vollständig und in jeder Hinsicht gute Leben im Sinne eines höchsten Gutes als Zielpunkt jedes menschlichen Handelns und Bewirkens, was im Englischen etwa mit *happiness*, im Deutschen etwa mit Lebenssinn übersetzt wird (vgl. Kraut 2017; Wolf 1999, S. 16).

was sie mittels eines großen, alle Lebensbereiche umfassenden Sittenmandates zu tun beabsichtigte.³⁹ Dieses Mandat ragte weit in die Lebensführung der Menschen hinein und betraf Öffentliches und Privates. Im Reformationsmandat von 1628 ist das ‚gute Leben‘ ähnlich wie in zahlreichen anderen „Policy-“, „Stadt- und auch Kleiderordnungen seit dem frühen 16. Jahrhundert“⁴⁰ weitgehend durch Verbote vermeintlicher Laster bestimmt. Weite Teile des Mandates beschreiben, was Mann und Frau wann und wo nicht tun dürfen. Neben Fluchen, Schwören⁴¹ und Zaubern wird beispielsweise Männern das Tragen allzu kleiner, enger und spitzer Hosen und Frauen das Tragen „üppiger“ Röcke untersagt.⁴² Insbesondere sei vor allem auf jeglichen Luxus und Überfluss zu verzichten, die Kleidung solle vor allem „Bescheidenheit und Ehrbarkeit“ zum Ausdruck bringen, damit gleichsam als Vorbild dienen und erziehend wirken.⁴³ Umfangreich sind auch die Regelungen des Kirchganges, der Ehe und Taufe. Zwar griff die Berner Obrigkeit nicht direkt in die Organisation kirchlicher Belange ein, sie regelte aber sehr genau die dazugehörigen Feste und Feierlichkeiten – insbesondere den Alkoholkonsum und das Tanzen –, die außerhalb der Kirche und damit im öffentlichen Raum stattfinden. Bildung und Erziehung sind ebenfalls Gegenstand des Mandats. Einerseits wurden Regeln für die Kinderlehre,⁴⁴ also über die Vorbereitung der Jugend auf die Teilhabe an Gottesdienst und Abendmahl durch den Pfarrer, erlassen. Andererseits wurden die Stadt- und Landschulordnungen in das Reformationsmandat integriert.⁴⁵ Diese Ordnungen regelten vor allem administrative schulische Belange, legten aber auch Unterrichtsinhalte in Latein, Lesen und Schreiben für die Stadtschulen und Inhalte im Lesen für die Landschulen fest.⁴⁶ Doch nicht nur wegen der Bezüge zu Kinderlehre und Schule ist das Berner Reformationsmandat von 1628 ein pädagogisierender Text. Vielmehr ist über die Teilüberweisung des Sittenproblems an das schulische Curriculum hinaus das Mandat als Ganzes darauf angelegt, sowohl alle Stadtbürgerinnen und Stadtbürger als auch alle Untertanen auf der Landschaft zu erziehen. Die pädagogisierende (Selbst-)Ermächtigung des Staates, für ein ‚gutes Leben‘ zu sorgen, ist somit bereits im 17. Jahrhundert erkennbar und auf die Staatsraison⁴⁷ gegründet. So war etwa das Verbot luxuriöser

³⁹ Vgl. Ziegler 2012.

⁴⁰ Vgl. Krüger 2005, S. 31f.

⁴¹ Im Sinne von Verschwörungen ausstoßen.

⁴² Vgl. Rennefahrt 1961, S. 878, 882.

⁴³ Vgl. ebd., S. 878.

⁴⁴ Vgl. ebd., S. 874f.

⁴⁵ Der Abschnitt über die Landschulen im Reformationsmandat gilt als die erste gedruckte Landschulordnung Berns (vgl. Crotti 2005, S. 12).

⁴⁶ Vgl. Rennefahrt 1961, S. 876-878.

⁴⁷ Zur Staatsraison vgl. Münkler 1987, insbesondere S. 165-170.

Kleider nicht nur ein Mittel zum Schutz der lokalen Kleiderproduktion vor (vornehmlich) französischer Importware, sondern vor allem auch ein pädagogisches Mittel zur Stärkung republikanischer Tugenden wie Bescheidenheit und Ehrbarkeit. Pädagogisierung ist somit nicht (nur) als zeitliche, schon gar nicht als finale Prozesshaftigkeit zu begreifen, die über die Jahrhunderte immer mehr zunehme. Vielmehr ist sie, dies zeigt ihre zentrale Verankerung im hier diskutierten Reformationsmandat, als in den jeweiligen Kontexten unterschiedlich verdichtetes Auftreten erzieherischer Ambitionen in diversen Gesellschaftsbereichen zu verstehen.

Ein ähnlicher, jedoch deutlich zugespitzter pädagogisierender staatlicher Ermächtigungsanspruch war etwa im 20. Jahrhundert kennzeichnend für totalitäre Systeme, die dezidiert den neuen Menschen schaffen wollten.⁴⁸ Bei der Erziehung durch den Staat oder durch die Staatspartei für den Staat, im jeweiligen Regime als Voraussetzung für ein ‚gutes Leben‘ ideologisch überbaut, wurde über Schulen hinausgehend auf vielfältige (Macht-)Instanzen und Organisationen zurückgegriffen. So verfolgte etwa in der DDR selbst das Pädagogik-ferne Ministerium für Staatssicherheit nicht nur gesellschaftliche Kontrolle durch Zwang, sondern auch durch „edukative Konzepte“ und beanspruchte eine „erzieherische Rolle“ bei der ideologischen Schulung der Jugend.⁴⁹ Die hier aufschimmernde Verbindung zwischen (militärischer) Sicherheitspolitik und Pädagogisierungsambition sollte unter anderen Kontextbedingungen nach 1945 auch die Reeducation in Westdeutschland kennzeichnen.⁵⁰

3.2 Pädagogisierung des ‚guten Lebens‘ in Schule und Landerziehungsheimen

Die Pädagogisierung der Lebensführung der Bevölkerung wurde insbesondere im 19. und 20. Jahrhundert auch von zahlreichen nicht-staatlichen, häufig wissenschaftliches Wissen produzierenden Akteuren und sozialen Bewegungen dynamisiert, etwa durch die hier zunächst thematisierte Hygiene- und Lebensreformbewegung um 1900.⁵¹ Dabei fokussiert dieses Fallbeispiel besonders darauf, wie das nicht selten eugenisch begründete gute, oder besser: gesunde Leben in schulischen Institutionen thematisiert und integriert wurde. Gesundheit erfuhr spätestens im Zuge der sich um 1850 konstituierenden Hygienebewegung nicht bloß eine individuelle, sondern eine gesamtgesell-

⁴⁸ Vgl. Harten 1997, S. 282; Leschinsky 2000, S. 132f.; Zimmermann 2004.

⁴⁹ Vgl. Droit 2014, S. 326-329.

⁵⁰ Vgl. Füssl 1994.

⁵¹ Zur Hygienebewegung vgl. etwa Mesmer 1997; Musée d'histoire de la ville de Luxembourg 2004; zur Lebensreform z.B. Barlösius 1997; Fritzen 2002; Hofmann 2016, S. 213-238.

schaftliche Bedeutungszuweisung – sie wurde also „zu einem Begriff, der die Gesellschaft durchdrang und gestaltende Kraft entfaltete“. ⁵² Stete Gesundheit wurde zum Ideal, mit dem vielseitig besetzte Werte verbunden waren: Sie hatte Bedeutung in der industriellen Produktion, für die Existenzgrundlage breiter Bevölkerungsschichten und als allgemein anerkannte Lebens- und Verhaltensrichtlinie. Die Gesundheit galt auch als Maßstab zur Sicherung einer bestimmten Bevölkerungszahl einschließlich eines berechenbaren Potentials an Arbeitskräften. ⁵³ Medizin wurde nun nicht mehr ausschließlich als Heilkunst, sondern zunehmend auch als eine „weitreichende Bildungsaufgabe“ ⁵⁴ verstanden. Der Arzt sollte daher auch dann als Berater und „Erzieher“ wirken, wenn kein akuter medizinischer Handlungsbedarf bestand. Die ärztliche Aufgabe des Heilens wurde so um eine pädagogische erweitert – Gesundheit wurde, mit anderen Worten, auch außerschulisch pädagogisiert. Gleichwohl war der Ort zur Vermittlung gesundheitsförderlichen Wissens und Verhaltens zusehends die Schule. Ab den 1860er-Jahren suchten Ärzte zunehmend Einfluss zu nehmen auf das Bildungssystem und setzten ihre Forderung nach einer Aufgabenerweiterung der Schule um den gesundheitlichen Bereich, insbesondere im 20. Jahrhundert, sehr nachhaltig durch. Durch die Pädagogisierung gesundheitlicher Fragen wurde die Schule in den Prozess der Medikalisierung eingebunden. Via Schule wurde ein umfangreicher Sozialfürsorgeapparat aufgebaut mit regelmäßigen schulärztlichen Untersuchungen, Schulzahnpflege und Hygieneunterricht. Diese Maßnahmen waren in erster Linie präventiver Natur, sie richteten sich an gesunde (jedoch zugleich potentiell kranke) Kinder. Übergeordnetes Lernziel für die Schülerinnen und Schüler war, wie sie auf ihrem künftigen Lebensweg ein gesundes, ‚gutes‘ Leben bewahren und führen konnten. Daher suchte die Schule, das angeblich ‚Ungute‘, Ungesunde und scheinbar Gefährliche zu domestizieren und zu verhüten: zum Beispiel schulische Sportangebote gegen Passivität oder Unsportlichkeit der Kinder und Jugendlichen. Die Lektüre ‚guter‘ Bücher wiederum hatten die Schülerinnen und Schüler von „Schundliteratur“ fernzuhalten und vor allem hatte Schule dazu beizutragen, den Konsum von sogenannten Genussmitteln, wie Alkohol, Zucker, Kaffee, Tabak und Cannabis, zu unterbinden. ⁵⁵ Wie in anderen Ländern hatte sich auch in der Schweiz die Alkoholabstinenzbewegung bis Ende des 19. Jahrhunderts zu einer wichtigen sozialen Bewegung entwickelt. Im Alkoholverzicht sah die Bewegung nicht nur den Ansatz zur Heilung von Trinkern, sondern ebenso zur Lösung gesell-

⁵² Labisch 1992, S. 315; vgl. auch Hofmann 2016.

⁵³ Vgl. ebd., S. 143.

⁵⁴ Stroß 2003, S. 90.

⁵⁵ Vgl. z.B. Bischoff 2012; Dettmar 2012; Menninger 2004.

schaftlicher Probleme und zur sittlichen Reform der gesamten Gesellschaft.⁵⁶ Um 1900 wurde auch die Schule in den Kampf gegen den Alkohol eingebunden.⁵⁷ Insbesondere abstinente Lehrpersonen, die sich ab 1899 in einem gesamtschweizerischen Verein organisierten, engagierten sich anfänglich für einen totalen Alkoholverzicht, stießen mit dieser Forderung jedoch bei ihren Berufskollegen und -kolleginnen auf Widerstand. Ihnen wurde der Vorwurf gemacht, sie stellten die „Alkoholfrage“ nur in ‚negativen‘ Zusammenhängen, wie Verbrechen, Krankheit und Sterblichkeit, dar. In den wirtschaftlich schwierigen 1920er-Jahren gelang es den abstinenten Lehrkräften dann, sich mit Unterstützung einer starken Agrarlobby Gehör zu verschaffen, indem sie ihren Fokus auf Obst und Milch als gesunde Alternativen zum Alkohol legten und als Unterrichtsthemen für junge Schülerinnen und Schüler propagierten. Anhand der Themen Obst und Milch fand eine Trivialisierung der Alkoholthematik statt, die in großem Kontrast zur anfänglichen Darstellung im Zusammenhang mit Kriminalität, Krankheit und Sterblichkeit steht. Schulische Maßnahmen zur Verbesserung der Gesundheit beschränkten sich nicht auf den öffentlichen Unterricht. Eine besondere Rolle spielten sie in den nach reformpädagogischen Ansätzen gegründeten, privaten Landerziehungsheimen, in welchen neben der (naturwissenschaftlich basierten) Hygiene auch Elemente der Lebensreform wie Vegetarismus oder Freikörperkultur gelebt wurden.⁵⁸ Die Hauszeitschriften, Jahresberichte, Broschüren und Schulprogramme wiesen immer wieder auf die gesunde Lebensweise hin, die in diesen Schulen eine Selbstverständlichkeit sei, und stilisierten so die Landerziehungsheime zu Inseln der Gesundheit. Die Heimleiter führten den guten Gesundheitszustand der Kinder auf verschiedene Umstände des Heimlebens zurück: auf die Lage und Infrastruktur ihrer Institutionen, die körperliche Eräftigung, den Tagesablauf und Zeittakt der Schulstunden, die Ernährung und die medizinische Versorgung. Das Bild, das die Direktoren in gesundheitlicher Hinsicht von ihren Institutionen zeichneten, wurde durch die Abgrenzung gegenüber der (städtischen) Volksschule verstärkt. Die moderne Stadt und mit ihr die städtische oder gar die gesamte öffentliche Schule galten in kultur- und schulkritischer Perspektive als gesundheitsschädliche, ‚Schulmüdigkeit‘ und ‚Überbürdung‘ hervorrufende Negativfolie zur ‚natürlichen‘ Lebensweise im Landerziehungsheim, dem vermeintlichen Hort der Gesundheit und einzigen Ort, an dem sich das ‚gute Leben‘ aus Sicht der Direktoren erlernen ließe.

⁵⁶ Vgl. Trechsel 1990.

⁵⁷ Vgl. Grube/De Vincenti 2013; Hofmann 2014; Hofmann 2015.

⁵⁸ Vgl. Hofmann 2016, S. 213-238.

3.3 Die Pädagogisierung des ‚guten Lebens‘ in sozialen Bewegungen und anderen Gruppierungen

Während in den bisherigen Fallbeispielen im Zusammenhang mit Lebens- und Gesellschaftsreformen Pädagogisierung vor allem als die Überweisung gesellschaftlicher Probleme an den Staat selbst und an teils staatliche (Bildungs-)Institutionen diskutiert wurde,⁵⁹ werden im Folgenden erziehende Ambitionen und Maßnahmen außerhalb dieser stark institutionalisierten Settings fokussiert, welche von unterschiedlichen gesellschaftlichen Kreisen und Bewegungen, wie etwa der erwähnten Abstinenzbewegung, propagiert wurden. Neben vermeintlich ‚natürlichen‘ Lehrräumen – wie etwa dem Wald, der durch eine spezifische Waldpädagogik um die Wende zum 20. Jahrhundert pädagogisiert wurde – rückten dabei insbesondere auch verschiedene soziale Orte in den Blickpunkt, die als gefährdend galten: etwa die Straße,⁶⁰ die durch Massenmedien geschaffene Öffentlichkeit oder das Kaufhaus. Diese außerschulischen Arenen, die als Gefahrenorte für das ‚ungute Leben‘ wahrgenommen wurden, konnten pädagogisierend zu Lernorten umgedeutet werden, an denen der ‚richtige‘ Umgang mit der Gefahr zum Zweck der Führung eines ‚guten Lebens‘ erlernt werden könne. Dies gilt z.B. für die Verkehrserziehung im räumlichen Kontext des Gefahrenorts Straße.

Im Duktus kulturpessimistischer Gegenwartsdiagnosen zu Beginn des 20. Jahrhunderts wurden auch das Kaufen und das Kaufhaus als Gefahrenorte der Oberflächlichkeit, Manieriertheit, des „Mammonismus“ und der Geldverschwendung beschrieben.⁶¹ Antikapitalistisch und teilweise antisemitisch geprägte Broschüren warnten vor der Freisetzung triebgesteuerter Kauf- und Schaulust durch aufdringliche Reklame und eine unübersichtliche Vielfalt des Warenangebots.⁶² Diese traditionsreiche Klage führte bekanntermaßen schon im frühen 19. Jahrhundert zur Gründung zahlreicher auf die Hilfe durch Selbsthilfe ausgerichteter Spar- und Konsumvereine mit dem dezidierten „wirtschafts- und sozialpädagogischen Erziehungsauftrag“, zur haushaltsbewussten „Ausgabendisziplin“ beizutragen.⁶³ Auch forderten weltanschaulich und politisch äußerst heterogene Akteure, wie etwa der Werkbund und der Dürerbund, der Sozialist Karl Kautsky sowie Wissenschaftler, wie Alice Salomon, Werner Sombart und Georg Simmel, eine je unterschiedlich konnotierte „Geschmackserziehung“, die nach Kautsky zugleich auch eine

⁵⁹ Vgl. auch Smeyers/Depaepe 2008; Labaree 2008.

⁶⁰ Vgl. Fack 2000; Wietschorke 2008; Raithel/Dollinger/Hörmann 2009, S. 324-328, 340.

⁶¹ Vgl. Ragaz 1915, S. 26, 29; Simmel 1917, S. 14-16.

⁶² Vgl. König 2009, S. 107-113.

⁶³ Prinz 1996, S. 198, 209.

„Käufererziehung“ sein sollte.⁶⁴ Daneben zirkulierten Vorstellungen des Verbands deutscher Waren- und Kaufhäuser, wonach das Warenhaus selbst „eine Erziehungsanstalt [sei], die die Untertanen des Kaiserreichs auf die kommende Konsumgesellschaft vorbereite“⁶⁵ und Raum- und Ästhetikerfahrungen sowie Geschmackserlebnisse und Perspektiverweiterungen um fremde Produkte ermögliche. In einer solchen Perspektive konnte gar der Markenartikel zum Erzieher werden.⁶⁶ Doch setzten sich solche Darstellungen des Warenhauses, das zudem als Treffpunkt mit emanzipativen Freiheiten für Frauen gelten konnte, eher weniger durch, obwohl dies der Ort war, wo die Warenprüfung, -auswahl und Geldausgabe, aber auch habituelle Verhaltensweisen als ‚richtiger‘ Konsument eingeübt wurden. Vielmehr griff der 1907 nach dem Vorbild der US-amerikanischen „National Consumers’ League“ gegründete „Deutsche Käuferbund“ die schon genannten Vorstellungen der Kauf- und Käufererziehung auf. Solche Organisationen waren wie die Abstinenzbewegung global verbreitet und wurden in der Schweiz ab 1906 nach französischem Namensvorbild „Soziale Käuferliga“ genannt.⁶⁷ Ziel dieser mit der Frauenbewegung verflochtenen Gruppierung war eine vielfach verschränkte Pädagogisierung, die vor allem mittels publizistischer und öffentlicher Präsenz in Zeitschriften, bei Vortragsveranstaltungen, durch Geschäftsführungen sowie durch propagandistische Kampagnen und weniger durch schulische Aktivitäten erzielt werden sollte. Sie intendierte u.a. die (Selbst-)Erziehung zu preis- und qualitätsbewussten Käuferinnen und Käufern, die mit vernünftigem Kaufverhalten, mit ihrer Produktwahl und auch der Berücksichtigung der Ladenöffnungszeiten zugleich guten Arbeitsbedingungen der Einzelhandelsangestellten und angemessenen Produktionsbedingungen für die Arbeiterinnen und Arbeiter Vorschub leisten sollten. Hersteller, die sich durch entsprechende Produktionen auszeichneten, wurden durch Platzierung auf einer öffentlichen weißen Liste ausgezeichnet – ähnlich wie etwa in den 1930er-Jahren im ‚New Deal‘ die sogenannte ‚Blue Eagle-Campaign‘ die Unterstützung von Unternehmern, Händlern und Konsumenten für die Sozialpolitik Präsident Roosevelts markierte.⁶⁸ Diese vielfache Erziehung sollte damit einerseits durch die öffentliche Meinung, verstanden als soziale Kontrolle, und andererseits zugleich für die auf diese Weise gleichsam zu schaffende aufgeklärte Öffentlichkeit erfolgen.⁶⁹ Geschmacks- und Käufererziehung waren somit mehr als nur eine „Käufererziehung“: Die Konsumentinnen und

⁶⁴ König 2009, S. 114, 303.

⁶⁵ Ebd., S. 104, 115; Lenz 2009, S. 49.

⁶⁶ Vgl. Grube 2012.

⁶⁷ König 2009, S. 306f.

⁶⁸ Vgl. Schivelbusch 2005, S. 82f.; König 2009, S. 312f., 327-329, 341.

⁶⁹ Vgl. Habermas 1990; Noelle-Neumann 2001.

Konsumenten sollten sich selbst durch qualitätsbewusste, rationale Warenwahl in ihrer Kauflust, in ihrer Luxus- oder Billigwarenorientierung umerziehen und zugleich die Produzenten pädagogisierend dazu bewegen, niveaulolle Produkte unter guten Arbeitsbedingungen herzustellen. Zugleich war eine Erziehung des übrigen, bisher noch wenig sensibilisierten Publikums beabsichtigt, es den anständigen und qualitätsbewussten Käufern gleich zu tun. Die vielfach verschränkten Pädagogisierungsziele lauteten demnach: Gesellschafts-, Unternehmer-, Käufererziehung und Erziehung zur Versöhnung des Käufers mit der industriellen Produktion. Gerade die Schweizer „Soziale Käuferliga“ verstand sich selbst als ein „Erziehungsmittel“ und bewegte sich zur Multiplikation ihrer Erziehungsideen zwar im Umfeld der organisierten Lehrerinnen- und Lehrerverbände, zielte jedoch nicht primär auf die Schulen.⁷⁰ Vielmehr wurde dem Kaufen selbst ein moralischer, erziehender Zug zugeschrieben – und in diesem Sinn auch die Frau (als Konsumentin) erzieherisch überhöht. Speziell der deutsche Werkbund, der vergleichbare Ziele verfolgte, organisierte jedoch spezielle „Käuferkurse“ zur Aufklärung der Konsumenten.⁷¹

Solche Erziehungsambitionen zielten auf idealisiert imaginierte Zukünfte, welche dennoch mit konkreten Akteuren an spezifischen Orten und mit bestimmten Kontexten verbunden waren. Diese Konstellation ließ auch in den Aktionen verschiedener sozialer Bewegungen, etwa im Protest, neue Zwischenbereiche entstehen, in denen sich Utopisches und Alltagserfahrungen diffus vermengten.⁷² Gerade in ihrem Protestcharakter wiesen und weisen viele soziale Bewegungen ebenfalls pädagogisierende Elemente auf, indem sie versuchen, Menschen für ihre Sache zu gewinnen. Nicht mit Zwang, sondern mittels Überzeugung sollen die Anliegen der Bewegungen in der Regel plausibel gemacht werden, so dass sich Nähen zum von Labaree beschriebenen Vorgehen der Schulen bei der Bekämpfung sozialer Probleme ergeben, welches die Gewinnung der Herzen ins Zentrum stellt. Fritz Osterwalder spricht in dem Zusammenhang von einer „Pädagogisierung der Öffentlichkeit“, die durch die Sakralisierung pädagogischer Diskurse realisiert werde, und verweist auf den Gegensatz dieses Vorgehens zu liberalen Konzeptionen von Öffentlichkeit als Austragungsort von reziproker Diskussion und Deliberation.⁷³ Die sozialistischen Jugendbewegungen,⁷⁴ die Friedens- und Frauen-

⁷⁰ O.V. 1907/08.

⁷¹ König 2009, S. 341.

⁷² Vgl. Berger/Nehring 2017, S. 6.

⁷³ Vgl. Osterwalder 2006, S. 241, 253. Möglicherweise ist jedoch, wie die einleitenden Bemerkungen und das Beispiel der Käuferliga gezeigt haben, die Pädagogisierung der Öffentlichkeit das Kennzeichen und nicht nur das Gegenteil der liberalen Gesellschaft.

⁷⁴ Vgl. Hardegger [2018]; Petersen 2001.

bewegungen,⁷⁵ die Sittlichkeits- oder Abolitionismusbewegungen gegen die Prostitution,⁷⁶ die anarchistischen Bewegungen⁷⁷ oder auch die Arbeiterbewegungen⁷⁸ versuchten, Menschen für ihr Anliegen zu gewinnen, indem sie u. a. in diversen publizistischen Darstellungen, in Reden, Versammlungen und auf Demonstrationen zu plausibilisieren versuchten, wie ihre Überzeugungen zu einem ‚guten‘ oder ‚besseren‘ Leben führen sollten. So beabsichtigte etwa die erwähnte heterogene Abstinenzbewegung nicht nur schulisch, sondern ebenso mittels Broschüren, Flugschriften, Buchpublikationen, Kindertheaterstücken, öffentlichen Vorträgen, Vorstößen im Parlament etc. pädagogisierend eine Umwertung des verbreiteten Alkoholwissens zu erwirken. Der als Stärkungs- oder gar Heilmittel geschätzte Alkohol sollte mit Rekurs auf neueste wissenschaftliche Erkenntnisse in teilweise eugenischem Duktus als degenerationsförderndes, die Gesellschaft zerstörendes Gift entlarvt, der Alkoholkonsum stark eingedämmt und somit letztlich das ‚gute Leben‘ (wieder)gewonnen werden.⁷⁹ Soziale Bewegungen stehen jedoch nicht nur für die Aktion, sondern weisen stets auch reaktiven Charakter auf. So reagierte etwa die Friedensbewegung auf Aufrüstung, Militarisierung, Krieg oder auch veränderte wirtschaftliche, politische oder soziale Konstellationen.⁸⁰ In der Schweiz war sie an der Wende vom 19. zum 20. Jahrhundert zunächst eher mittelständisch-bürgerlich ausgerichtet und verfolgte Ziele etwa im Bereich der institutionalisierten Konfliktlösungsversuche durch internationales Recht, die sich oftmals mit denjenigen der Regierung deckten. Mit einer zunehmend radikaler werdenden Arbeiterbewegung sowie der Erfahrung des Ersten Weltkriegs formierten sich schließlich auch radikal pazifistisch-antimilitaristische, teils anti-bürgerlich eingestellte oder auch religiös-soziale Zweige der Friedensbewegung, welche etwa die Forderung nach Zivildienst als Alternative zum Militärdienst oder später auch nach Abrüstung prominent behandelten.⁸¹

Ähnlich wie die sozialen Bewegungen verfolgten um 1900 auch diverse Jugendschriften-Kommissionen mit der Erziehung der jugendlichen Leserinnen und Leser an die Öffentlichkeit adressierte Überzeugungsstrategien. In der um 1900 geführten Debatte über die sogenannte Schundliteratur ging es nicht nur um die Wahl der ‚richtigen‘, wertvollen Lektüre und um die ‚gute‘ Mediennutzung. Vielmehr zielten die pädagogisierenden Bemühungen weiterge-

75 Vgl. Schüler 2004; Schröder 2001; Dunkel/Schneider 2015.

76 Vgl. Grosse 2014.

77 Vgl. Altena 2016.

78 Vgl. Studer/Valotton 1997.

79 Vgl. Grube/De Vincenti 2013; De Vincenti/Grube/Hoffmann-Ocon 2015.

80 Vgl. Brassel/Tanner 1986, S. 20, 54.

81 Vgl. ebd., S. 32-49.

hender auf die ‚richtige‘ Zeitverwendung der Jugendlichen, die nicht – wie angenommen und in Umfragen vordergründig bestätigt – heimlich nachts unter der Bettdecke erotisierende Lektüre, Krimis und primitive Abenteuerheftchen konsumierten sollten. Mit der Wahl vermeintlich pädagogisch geeigneter Lektüre in der Tageszeit sollten die lesenden Jugendlichen zugleich sichtbar und verfügbar für die Erwachsenen sein. Deshalb zielten pädagogisierende Jugendschriftenkommissionen auch auf die Wahl des richtigen, gesellschaftlich sanktionierten Leseortes. Heimliche Lektüre an schlecht beleuchteten Orten, wie etwa in der Badeanstalt, sollten so unterbunden werden.⁸² Es ging also um nichts anderes, als um eine umfassende pädagogisierende Disziplinierung des Wissens bzw. um eine Bekämpfung der „Disziplinlosigkeit des Wissens“.⁸³ Das tradierte Erwachsenenwissen sollte aufrecht erhalten und eine Vervielfältigung des Wissens gerade in vermeintlich gefährlichen Zeit-Räumen durch Kino und Massenpresse vermieden oder zumindest kanalisiert werden. Entsprechend führten gesellschaftliche Initiativen, wie das 1931 gegründete Schweizerische Jugendschriftenwerk, durch die Herausgabe von vermeintlich geeigneten, jugendgerechten Büchern eigene pädagogisierende Aktionen durch. Sie waren jedoch insofern mit der Schule stark verbunden, als dass vielfach Lehrpersonen, wie in der Jugendschriftenkommission des Schweizer Lehrerverbandes, sich in solchen Kommissionen leitend und verantwortlich engagierten.⁸⁴

4 Diskussion, Fragen und Thesen

Anhand verschiedener Fallbeispiele haben wir unterschiedliche Versuche der Pädagogisierung als (Selbst-)Überweisung gesellschaftlicher Probleme an etablierte erzieherische Instanzen und an mannigfache, teils außerschulische kollektive Akteursgruppen bzw. Bewegungen beschrieben, die das Ziel verfolgten, vielfältige Vorstellungen vom ‚guten Leben‘ zu realisieren. Dabei ging es in diesem Beitrag nicht nur um die Feststellung oder gar Entlarvung von Pädagogisierung, sondern um kultur-, wissens- und bildungshistorische Perspektiven auf die Frage, wie und von welchen Akteuren – wahlweise mit der staatlichen Gewalt oder gegen sie – Umdeutungen gesellschaftlicher Probleme zu pädagogischen Lösungsambitionen vorangetrieben wurden, die

⁸² Hierzu vgl. jeweils Brunner 1929, S. 5, 9f.

⁸³ Zitat bei Maase 2012, S. 282, der zudem (S. 220) in diesem Zusammenhang von „Erziehungsdiktatur“ spricht. Ernst (1991, S. 248f.) unterscheidet dagegen zwischen reformpädagogisch fortschrittlichen und zensurorientierten rückschrittlichen Maßnahmen bei der jugendlichen Medienerziehung. Diese wertenden Kategorien führen die Analyse der Pädagogisierung des ‚guten Lebens‘ jedoch nicht weiter.

⁸⁴ Vgl. Ernst 1991, S. 35.

als Episoden in einem fortwährenden gesellschaftlichen Ringen um Deutungen des ‚guten Lebens‘ zu verstehen sind. Konfrontiert man diese Befunde nun mit den im Kapitel 2 entfalteten Facetten der Konzepte des ‚guten Lebens‘ sowie der Pädagogisierung ergeben sich verschiedene Fragen und Thesen, welche nachfolgend diskutiert werden.

Pädagogisierung als soziale Handlungsinterventionen und das Problem ihrer Periodisierung

Ob man Pädagogisierungsprozesse, wie das Tröhler vorschlägt,⁸⁵ auf einen bestimmten Zeitpunkt respektive -abschnitt (etwa die sogenannte Sattelzeit um 1800) zurückführen, oder ob man sie, wie Höhne, nebst Technisierung und Bürokratisierung als ein drittes Hauptelement industrialisierter, moderner Gesellschaften fassen soll,⁸⁶ ist eine kaum zu führende Debatte, wenn nicht geklärt wird, was mit Pädagogisierung gerade im Zusammenhang mit der Gestaltung eines ‚guten Lebens‘ bezeichnet wird. Erfasst man sie lediglich als beobachtbare soziale Strategie, Ambition oder als Strauß von Handlungsinterventionen, kann sie auch in sogenannten vor- oder frühmodernen Gesellschaften nachgewiesen werden, wie das Fallbeispiel des Berner Sittenmandats gezeigt hat. Pädagogisierung verweist demnach nicht auf zeitliche Linearität oder gar Finalität. Weitere Untersuchungen pädagogisierender Praktiken in ihren vielfältigen historischen Facetten und Bezügen sind zur fundierten Diskussion der Periodisierungsfrage nötig und stellen in der gewünschten Breite nach wie vor ein Forschungsdesiderat dar. Pädagogisierung beschreibt in der hier vorgeschlagenen historischen Lesart also nicht eine bestimmte gesellschaftliche Formation oder Epoche (‚Pädagogisches Jahrhundert‘; ‚Moderne‘), sondern verweist auf das Auftreten von erziehenden Bestrebungen an unterschiedlichsten gesellschaftlichen Orten und Zeiten, die nie zu einem Abschluss gelangen, weil sie – zumal wenn sie auf die so wahrgenommene zunehmende Komplexität des ‚guten Lebens‘ und damit auf dessen Totalität zielen – nicht alle dieselben Stoßrichtungen aufweisen. Solche Bestrebungen bleiben somit stets umstritten und sind Teil von gesellschaftlichen Wissenskämpfen, wie auch Vorstellungen vom ‚guten Leben‘ unter dem Eindruck dynamisierender Wandlungsprozesse immer neu ausgehandelt werden. Mit Bezug auf gesellschaftlichen Veränderungsdruck haften beiden Begriffen – der Pädagogisierung und dem ‚guten Leben‘ – auch reagierende Momente an, obwohl sie selbst stark als gestalterische Elemente konnotiert sind.

⁸⁵ Vgl. Tröhler 2013.

⁸⁶ Vgl. Höhne 2013, S. 29.

Pädagogisierung als funktionaler Mechanismus zu einem ‚guten Leben‘

Pädagogisierung kann mit Labaree verstanden werden als funktionaler Mechanismus in einer Gesellschaft, welche paradoxe Normen gleichzeitig hochhalten will. Bildungsinstitutionen erfüllen dabei die Funktion, das Paradox aufrechtzuerhalten,⁸⁷ indem sie beispielsweise einen Weg zum ‚guten Leben‘ anbieten, der (theoretisch) allen offensteht, gleichzeitig aber durch Selektion und andere Ein- und Ausschlussmechanismen dafür sorgen, dass soziale Differenz gewahrt bleibt. Weil so für viele die wahrgenommene Distanz zum ‚guten Leben‘ niemals kleiner wird, ein solches Leben für alle anzustreben aber oberstes allgemeines Erziehungsziel bleibt, kommt es weniger zur Infragestellung, sondern eher zur Forcierung von Pädagogisierung in immer mehr Lebensbereichen. Die Gesellschaft ist daher nie endgültig pädagogisiert, selbst wenn Erziehung und Bildung einen hohen Stellenwert haben, weil Erziehungsziele, wie zum Beispiel das ‚gute Leben‘, im Laufe der Zeit von verschiedenen Akteuren stets wieder neu interpretiert werden.⁸⁸ Vielmehr sind Aufmerksamkeitskonjunkturen für bestimmte Aspekte des ‚guten Lebens‘ zu beobachten, welche dann eine Zeit lang so stark pädagogisierend bearbeitet werden, bis sich diese Aufmerksamkeit zu anderen Themen verschiebt, ohne dass bis dahin fokussierte gesellschaftliche Bereiche pädagogisch völlig vernachlässigt werden. So gilt etwa heute der Genuss von Heißgetränken als relativ unbedenklich, während im 18. Jahrhundert wissenschaftliche Traktate und Ratgeber Tee und Kaffee nicht bloß als Heilmittel sahen, sondern mit Blick auf die Humoralpathologie auch davor warnten, mit ihrem Konsum das Gleichgewicht der Körpersäfte ins Wanken zu bringen.⁸⁹

Pädagogisierung als Entgrenzung des Pädagogischen

Betrachtet man Pädagogisierungsschübe aus kultur-, wissens- und auch bildungshistorischer Perspektive, erscheint es als einseitig, in unterschiedlichen gesellschaftlichen Bereichen auftretende pädagogisierende Elemente lediglich als eine Entgrenzung des Pädagogischen deuten zu wollen, nur weil sie außerhalb von traditionellen Bildungs- und Erziehungsinstanzen loziert sind. Eine solche Sicht geht zu sehr von abgeschlossenen systemhaften Wissens- bzw. Wissenschaftsbereichen aus. Vielmehr haben die vorstehenden Fallbei-

⁸⁷ Vgl. Labaree 2008, S. 447f.

⁸⁸ Zugleich sind politisch und weltanschaulich sehr heterogene Akteursgruppen über gemeinsame Zukunfts- und Erziehungsambitionen zur Gestaltung des ‚guten Lebens‘ miteinander verbunden. Das Erkenntnis- und Analysepotential dieser gemeinsamen pädagogisierenden Verbundenheit des vermeintlich Unverbundenen ist noch zu disparat und zu wenig erprobt.

⁸⁹ Vgl. Menninger 2004, S. 264.

spiele gezeigt, dass sich erziehende Ambitionen an unterschiedlichen außerschulischen Orten der Gesellschaft auch ohne Bezugnahme auf die disziplinar verankerte Pädagogik manifestierten. Die in Kapitel 3.3 beschriebene Konsumenten- und Konsumlenkung um 1900 beispielsweise gründet eben nicht nur, wie Schäfer und Thompson mit Bezug auf die Gegenwart behaupten, auf einer von pädagogisierenden Elementen entkoppelten Marktforschung.⁹⁰ Eine solche Argumentation stützt die Vorstellung verschiedener pädagogischer und außerpädagogischer Sphären, die einander in ihrer Abgeschlossenheit begrenzen. Vielmehr kann eine mitunter pädagogisierende Marktforschung mit sozial-empirisch aufgezeigtem Kaufverhalten selbst zum erziehenden Akteur für spezifische Zielgruppen werden: sei es, dass das bestehende Kaufverhalten sanktioniert oder aber belehrend kritisiert wird.⁹¹ Pädagogisierende Handlungen müssen, anders gewendet, keinen Ursprung in einer genuin pädagogischen Institution oder Disziplin haben, sondern treten an unterschiedlichsten gesellschaftlichen Orten auf, so dass die Deutung ihres verdichteten Auftretens als entpädagogisierende Entgrenzung nicht greift.

Die Erlangung des ‚guten Lebens‘ über die Gewinnung der Herzen

Pädagogisierung kann als Alternative oder Ergänzung zur expliziten – auch gegen den Willen der Subjekte gerichteten – Machtausübung verstanden werden, die zwar vom Staat ausgehen kann, aber keineswegs muss. So versuchen soziale Bewegungen und Gruppierungen, Menschen für ihre Sache zu gewinnen, indem sie ihr Verständnis vom ‚guten Leben‘ als utopisch überhöhte Alternative zu einer im Verfall begriffenen Gegenwart zeichnen, aus der ein Entrinnen dringend notwendig erscheint und über ein Engagement in Gruppierungen von sozialen Bewegungen zu realisieren sei. Die sozialen Bewegungen agieren dabei insofern pädagogisierend, als sie darauf abzielen, ihre Sichtweise des ‚guten Lebens‘ häufig absolut zu setzen und dabei mittels emotionalisierender Aufklärung die Öffentlichkeit zu überzeugen. Nicht selten wird dies in Wissenskonflikten mit anderen Vorstellungen vom ‚guten Leben‘ über eine wissenschaftliche Fundierung des von ihr verbreiteten Wissens versucht, wie sich etwa am Beispiel der Abstinenzbewegungen zeigen lässt, welche sich bei vielfältigen publizistischen Darstellungen ihres Standpunktes u.a. statistischer Materialien bediente.

⁹⁰ Vgl. Schäfer/Thompson 2013, S. 18.

⁹¹ Vgl. Grube 2012, S. 193f.

Pädagogisierung und das ‚gute Leben‘ als politisierte Begriffe

Der Begriff der Pädagogisierung bezeichnet oftmals eine in wissenschaftliches Vokabular gewandete negative Bewertung erziehender Handlungen, während gesellschaftlich sanktionierte Erziehungsbemühungen für ein ‚gutes Leben‘ eher mit dem Begriff der Prävention belegt sind. Pädagogisierung wird häufig als politisierter Kampfbegriff zur Entlarvung und somit auch Delegitimierung von Erziehungsambitionen und -handlungen verwendet und ist damit selbst als Instrument im Wissenskampf (Foucault) um die Deutungshoheit zu verstehen. Da Pädagogisierung und *educationalization* hinsichtlich ihrer Funktionszuschreibung für Staat und politische Macht mit anderen, ähnlich prozesshaften, umstrittenen Begriffen verflochten sind, etwa mit Säkularisierung und Moralisierung, aber auch mit Medikalisierung, Psychologisierung und Ökonomisierung, erwächst aus diesen Kombinationen oft eine je spezifische und vom sozio-kulturellen Kontext des Sprechers abhängige Politisierung des Begriffs.⁹² So scheint ein machtvolleres, weltlich ausgerichtetes gesellschaftspolitisches Wissenschaftsregime auf, das in der pädagogischen Anwendungsvariante zugleich kindorientierten Lernerfolg ohne Frustration und Schaden simuliert. Mit dem Begriff der Pädagogisierung stellten sich in den späten 1950er- und frühen 1960er-Jahren die Soziologen Helmut Schelsky und Janpeter Kob im Wahrnehmungs- und Deutungskontext des Kalten Krieges und im Zusammenhang mit staatlicher Bildungspolitik und Schulreformdebatten gegen das Ausgreifen eines staatlich organisierten „Pädagogismus“, gegen die „etatistische Erziehungstradition unseres Landes“.⁹³ Pädagogisierung und „Pädagogismus“ waren in dieser Perspektive mit staatlichem Dirigismus, Technizismus und mit Bürokratie konnotiert, die jeweils die gleichsam für quasi-natürlich gehaltene Lebens- und Erziehungseinheit der Familie beeinträchtigten, demnach ein gleichsam bereits bestehendes idealisiertes ‚gutes Leben‘ unterbinden und zu einer totalitären, zivilisationsfeindlichen „schulsozialistischen Gesellschaft“ führten.⁹⁴ Pädagogisierung war damit eine politische Kampfvokabel in der Systemkonkurrenz um das ‚gute‘ gegenwärtige oder utopisch-zukünftige Leben im Kalten Krieg und von Schelsky explizit mit Unfreiheit des Kindes und staatlicher Bemächtigung der Familie zur Zeit von Debatten über Ganztagschulen konnotiert.⁹⁵ Interessanterweise greifen gegenwärtige Diskussionen die Pädagogisierungsvokabel auf, um nun nicht den quasi-sozialistischen Staat, sondern das neoli-

⁹² Vgl. Depaepe/Smeyers 2008, S. 380f.

⁹³ Schelsky 1961, S. 136f.; vgl. auch Depaepe/Smeyers 2008, S. 381; Depaepe 2012, S. 11; Höhne 2013, S. 29.

⁹⁴ Schelsky 1961, S. 161.

⁹⁵ Vgl. Mattes 2015, S. 79, 87, 90f.

berale Regime oder auch neokonservative Erziehungsvorstellungen zu kritisieren.⁹⁶ Gleichwohl ähnelt sich die Argumentation: Pädagogisierung erscheint – ein bisschen wie im 17. Jahrhundert – als eine Art Herrschaftstechnik des (Erziehungs-)Staates,⁹⁷ um Zugriff auf das Verhalten der Bevölkerung zu erlangen, sie zu beeinflussen und Handlungen zu präformieren. Die Bemächtigung der Bevölkerung ist ein Argumentationsmuster, das in der deutsch- und englischsprachigen Forschung der Gegenwart dominiert: Selbstoptimierung und Techniken des Selbst unter einem neoliberal-ökonomisierten Diktat werden etwa von Ribolits und Höhne als zentrale Mechanismen von Pädagogisierung benannt und Depaepe/Smeyers sprechen im Zusammenhang der *educationalization* von „subjection of the spirit“.⁹⁸ Letztere sehen aber auch – und zwar nicht als Zustand des Verfalls – das Stadium einer bereits bzw. ständig pädagogisierten Gesellschaft als gegeben an, so dass sich mit der großen Akzeptanz von Bildung und Erziehung zugleich die Forderung nach weiterer Pädagogisierung dynamisierend und automatisierend ergibt, zumal diese mit den großen gesellschaftliche Leitvokabeln der Nützlichkeit, Effizienz, des Fortschritts etc. verbunden wird. Den heutigen Pädagogisierungsbemühungen steht also keine vergangene, irgendwie naturhaft reine bzw. unwissende und unpädagogisierte Gesellschaft gegenüber. Vielmehr sind möglicherweise pädagogisierende Handlungsinterventionen im Sinne von Formen versuchter Einflussnahme auf heterogene Deutungen des ‚guten Lebens‘ geradezu konstitutiv für jede Gesellschaft.

An Stelle einer pauschalen Etikettierung bestimmter Praktiken mit dem Begriff der Pädagogisierung eröffnet die Frage danach, wie und von wem pädagogisierende Ambitionen an einem bestimmten gesellschaftlichen Ort und zu einem bestimmten historischen Zeitpunkt verfolgt wurden oder werden, der Bildungsgeschichte ein spannendes Forschungsfeld, das jenseits der traditionellen Erziehungs- und Bildungsinstanzen neue bildungshistorische Erkenntnisperspektiven verspricht. Ebenso wäre zu fragen, inwiefern den verschiedenen Deutungen des ‚guten Lebens‘ selbst ein pädagogisierender Sog innewohnt, zumal mit ihrem Gegenwarts- und Zukunftsbezug immer auf eine mögliche bessere Gesellschaft verwiesen wird. Damit wird die Ambivalenz

⁹⁶ Vgl. Ribolits 2004; Forster 2013.

⁹⁷ Vgl. Benner/Hellekamps 2004.

⁹⁸ Depaepe/Smeyers 2008, S. 383. Kritisiert werden pädagogisierende Gestaltungsversuche im neoliberalen Gewand als übergriffige, totalisierende und geradezu hinterhältige „Strategie“ einer bösen Systemmacht, welche die Individuen zum „lebenslängliche[n] Lernen“ zwingen würden und ein Mittel zur Ökonomisierung der Gesellschaft, zur Ermöglichung der Machtsteigerung ökonomischer Eliten und zur „Domestizierung des Denkens“ seien (Erler 2004, S. 48; Ribolits 2004, S. 11-13; Höhne 2013, S. 34). Daraus resultiere das Gegenteil von Bildung, die Unmündigkeit, „immer dümmere“ Menschen (Ribolits/Zuber 2004).

des Genitivs im Titel dieses Aufsatzes zu einer thesenhaften Aussage zuge-
spitzt, gemäß der das ‚gute Leben‘ einmal Subjekt und einmal Objekt ist:
Nicht nur wird von unterschiedlichen Akteuren immer wieder versucht, das
‚gute Leben‘ zu pädagogisieren, sondern es ist auch das ‚gute Leben‘ selbst,
als vielfältig ausgedeutetes und nie zu erreichendes Ideal, welches pädagogi-
sierende Wirkung entfaltet.

Quellen und Literatur

Gedruckte Quellen

- Altena, Bert (2016): Anarchism as a Social Movement, 1870-1940. In: Sozial.Geschichte Online, H. 18, S. 15-62.
- Andresen, Sabine/Diehm, Isabell/Sander, Uwe/Ziegler, Holger (Hg.) (2010): Children and the good life. New challenges for research on children. Dordrecht.
- Barlösius, Eva (1997): Naturgemässe Lebensführung. Zur Geschichte der Lebensreform um die Jahrhundertwende. Frankfurt am Main/New York.
- Benner, Dietrich/Hellekamps, Stephanie (2004): Staatspädagogik/Erziehungsstatt. In: Benner/Dietrich/Oelkers, Jürgen (Hg.): Historisches Wörterbuch der Pädagogik. Weinheim/Basel, S. 946-970.
- Berger, Stefan/Nehring, Holger (Hg.) (2017): The History of Social Movements in Global Perspective. A Survey. London.
- Bernhard, Patrick (2016): Pädagogische Pizza. Ernährung, Erziehung und der Boom der italienischen Küche in der Spätmoderne. In: Bösch, Frank/Sabrow, Martin (Hg.): ZeitRäume. Potsdamer Almanach des Zentrums für Zeithistorische Forschung. Göttingen, S. 82-91.
- Bischoff, Nora (2012): „Mit Reförmchen ist hier nichts getan!“ Jugend und Kino im Kaiserreich und in der Weimarer Republik. In: Schmieding, Leonard (Hg.): Kohte, Kanu, Kino und Kasette. Jugend zwischen Wilhelm II. und Wiedervereinigung. Leipzig, S. 33-58.
- Blickle, Peter (2000): Kommunalismus. Skizzen einer gesellschaftlichen Organisationsform. Bd. 1: Oberdeutschland. München.
- Blickle, Peter (1989): Studien zur geschichtlichen Bedeutung des deutschen Bauernstandes. Stuttgart/New York.
- Blickle, Renate (1987): Hausnotdurft. Ein Fundamentalrecht in der altständischen Ordnung Bayerns. In: Birtsch, Günter (Hg.): Grund- und Freiheitsrechte von der ständischen zur spätbürgerlichen Gesellschaft. Göttingen, S. 42-64.
- Brassel, Ruedi/Tanner, Jakob (1986): Zur Geschichte der Friedensbewegung in der Schweiz. In: Forum für praxisbezogene Friedensforschung (Hg.): Handbuch Frieden Schweiz. Basel, S. 17-90.
- Brunner, Fritz (1929): Die Erhebung über die Verbreitung der Schundliteratur in den Schulen der Stadt Zürich. Vortrag gehalten an der Gründungsversammlung der Arbeitsgemeinschaft zum Schutze der Jugend vor Schmutz und Schund in Wort und Bild. Zürich.
- Castel, Françoise/Castel, Robert/Lovell, Anne (1982): Psychiatrisierung des Alltags. Produktion und Vermarktung der Psychowaren in den USA. Frankfurt am Main.

- Crotti, Claudia (2005): Lehrerinnen – Frühe Professionalisierung. Bern.
- Depaepe, Marc (2012): Introduction. In: Depaepe, Marc (Hg.): *Between educationalization and appropriation. Selected writings on the history of modern educational systems.* Leuven, S. 11-16.
- Depaepe, Marc/Smeyers, Paul (2008): Educationalization as an ongoing modernization process. In: *Educational Theory* 58, H. 4, S. 379-389.
- Depaepe, Marc et al. (2008): About Pedagogization: From the Perspective of the History of Education. In: Smeyers, Paul/Depaepe, Marc (Hg.): *Educational Research: the Educationalization of Social Problems.* Dordrecht, S. 13-30.
- Dettmar, Ute (2012): Der Kampf gegen „Schmutz und Schund“. In: Hopster, Norbert (Hg.): *Die Kinder- und Jugendliteratur in der Zeit der Weimarer Republik.* Frankfurt am Main, S. 565-586.
- De Vincenti, Andrea/Grube, Norbert/Hoffmann-Ocon, Andreas (2015): Zirkulation sozialtechnologischer und eugenischer Wissens 1890-1940. Rezeption und Transformation in christlich-konfessionellen und pädagogischen Kontexten in der Schweiz. In *Schweizerische Zeitschrift für Religions- und Kulturgeschichte* 109, S. 33-47.
- Droit, Emmanuel (2014): *Vorwärts zum neuen Menschen? Die sozialistische Erziehung in der DDR (1949-1989).* Köln.
- Dunkel, Franziska/Schneider, Corinna (Hg.) (2015): *Frauen und Frieden? Zuschreibungen – Kämpfe – Verhinderungen.* Opladen/Berlin/Toronto.
- Durheim, Karl Jakob (1859): *Historisch-topographische Beschreibung der Stadt Bern und ihrer Umgebungen.* Bern.
- Erler, Ingolf (2004): *Selbstdisziplinierung des flexiblen Menschen.* In: Ribolits, Erich/Zuber, Johannes (Hg.): *Pädagogisierung. Die Kunst, Menschen mittels Lernen immer dümmer zu machen!* Innsbruck, S. 45-51.
- Ernst, Rosemarie (1991): *Lesesucht, Schund und gute Schriften. Pädagogische Konzepte und Aktivitäten der Jugendschriftenkommission des Schweizerischen Lehrervereins (1859-1919).* Zürich.
- Fack, Dietmar (2000): *Automobil, Verkehr und Erziehung: Motorisierung und Sozialisation zwischen Beschleunigung und Anpassung 1885-1945.* Opladen.
- Forster, Edgar (2013): *Die Sehnsucht in der Pädagogisierungskritik.* In: Schäfer, Alfred/Thompson, Christiane (Hg.): *Pädagogisierung.* Halle/Saale, S. 37-54.
- Foucault, Michel (2014): *In Verteidigung der Gesellschaft. Vorlesungen am Collège de France (1975-1976).* Frankfurt am Main.
- Fritzen, Florentine (2002): *Gesünder leben. Die Lebensreformbewegung im 20. Jahrhundert.* Stuttgart.
- Füssli, Karl-Heinz (1994): *Die Umerziehung der Deutschen: Jugend und Schule unter den Siegermächten des Zweiten Weltkriegs 1945-1955.* Paderborn/München/Wien/Zürich.
- Grosse, Judith (2014): *Der Kampf gegen Prostitution: Zwischen Sittlichkeitsreform, Feminismus und Medizin, 1864-1914.* In: Dies./Spöring, Francesco/Tschuren, Jana (Hg.): *Biopolitik und Sittlichkeitsreform. Kampagnen gegen Alkohol, Drogen und Prostitution 1880-1950.* Frankfurt am Main/New York, S. 177-215.
- Grube, Norbert (2012): *Der Markenartikel als Erziehungsobjekt? Kleidernormen und Kleiderformen bei Schüler/innen und Lehrer/innen im 19. und 20. Jahrhundert.* In: Priem, Karin/König, Gudrun M./Casale, Rita (Hg.): *Die Materialität der Erziehung. Kulturelle und soziale Aspekte pädagogischer Objekte.* (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 58). Weinheim, S. 185-199.

- Grube, Norbert/De Vincenti, Andrea (2013): Die Abstinenzbewegungen gegen das alkoholisierte Volk. Zirkulation wissenschaftlichen Wissens in der Schule und Öffentlichkeit in der Schweiz um 1900. In: *Bildungsgeschichte. International Journal for the Historiography of Education* 3, H. 2, S. 209-225.
- Habermas, Jürgen (1990): *Strukturwandel der Öffentlichkeit. Untersuchungen zu einer Kategorie der bürgerlichen Gesellschaft*. Frankfurt am Main.
- Hardegger Urs [2018]: *Revolution der Bildung oder Bildung zur Revolution? Jugenderziehung am Beispiel der Sozialistischen Jugendbewegung*: In: Grube, Norbert/Hoffmann-Ocon, Andreas/De Vincenti, Andrea (Hg.): *Erster Weltkrieg, Schule und Volksbildung in der Schweiz. Pädagogisierungsambitionen und -dynamiken zwischen Mobilisierung und gesellschaftlicher Balance*. Berlin [im Erscheinen].
- Harten, Hans-Christian (1997): *Kreativität, Utopie und Erziehung. Grundlagen einer erziehungswissenschaftlichen Theorie sozialen Wandels*. Opladen.
- Höhne, Thomas (2013): *Pädagogisierung als Entgrenzung und Machtstrategie. Einige kritische Überlegungen zum erziehungswissenschaftlichen Pädagogisierungsdiskurs*. In: Schäfer, Alfred/Thompson, Christiane (Hg.): *Pädagogisierung*. Halle/Saale, S. 27-35.
- Höhne, Thomas (2004): *Pädagogisierung sozialer Machtverhältnisse*. In: Ribolits, Erich/Zuber, Johannes (Hg.): *Pädagogisierung. Die Kunst, Menschen mittels Lernen immer dümmer zu machen!* Innsbruck, S. 30-44.
- Hofmann, Michèle (2016): *Gesundheitswissen in der Schule. Schulhygiene in der deutschsprachigen Schweiz im 19. und 20. Jahrhundert*. Bielefeld.
- Hofmann, Michèle (2015): *From Abstinence to Economic Promotion, or the International Temperance Movement and the Swiss Schools*. In: Tröhler, Daniel/Lenz, Thomas (Hg.): *Trajectories in the Development of Modern School Systems: Between the National and the Global*. London, S. 98-110.
- Hofmann, Michèle (2014): *Pausenapfel statt Obstbrand. Alkoholprävention im Unterricht*. In: *Berner Zeitschrift für Geschichte* 76, H. 3, S. 39-57.
- Horlacher, Rebekka (2011): *Bildung*. Bern.
- König, Gudrun (2009): *Konsumkultur. Inszenierte Warenwelt um 1900*. Wien/Köln/Weimar.
- Kraut, Richard (2017): *Aristotle's Ethics*. In: Zalta, Edward N. (Hg.): *The Stanford Encyclopedia of Philosophy* (Summer 2017 Edition), URL: <https://plato.stanford.edu/archives/sum2017/entries/aristotle-ethics/>. [Zugriff 2. September 2017].
- Krüger, Kersten (2005): *Kriegsfinanzen und Reichsrecht im 16. und 17. Jahrhundert*. In: Ders.: *Formung der frühen Moderne. Ausgewählte Aufsätze*. Münster, S. 29-40.
- Labaree, David (2008): *The Winning Ways of a Losing Strategy: Educationalizing Social Problems in the United States*. In: *Educational Theory* 58, H. 4, S. 447-460.
- Labisch, Alfons (1992): *Homo Hygienicus. Gesundheit und Medizin in der Neuzeit*. Frankfurt am Main.
- Lambeir, Bert/Ramaekers, Stefan (2008): *Humanizing education and the educationalization of health*. In: *Educational Theory* 58, H. 4, S. 435-446.
- Lenz, Thomas (2009): *Das Warenhaus als Erzieher. Modernisierung und Modernisierungskritik um 1900*. In: *Zeitschrift für pädagogische Historiographie* 15, H. 2, S. 47-55.
- Leschinsky, Achim (2000): *Schule in der Diktatur. Die Umformung der Schule im Sowjetkommunismus und im Nationalsozialismus*. In: Benner, Dietrich/Tenorth, Heinz-Elmar (Hg.): *Bildungsprozesse und Erziehungsverhältnisse im 20. Jahrhundert*.

- dert. Praktische Entwicklungen und Formen der Reflexion im historischen Kontext. Weinheim, S. 116-138.
- Lipphardt, Veronika/Patel, Kiran Klaus (2008): Neuverzauberung im Gestus der Wissenschaftlichkeit. Wissenspraktiken im 20. Jahrhundert am Beispiel menschlicher Diversität. In: *Geschichte und Gesellschaft* 34 H. 4, S. 425-454.
- Lüders, Christian/Kade, Jochen/Hornstein, Walter (2000): Entgrenzung des Pädagogischen. In: Krüger, Heinz-Hermann/Helsper, Werner (Hg.): *Einführung in Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaften*. Opladen, S. 207-215.
- Maase, Kaspar (2012): *Die Kinder der Massenkultur. Kontroversen um Schmutz und Schund seit dem Kaiserreich*. Frankfurt am Main/New York.
- Mackenbach, Johan P. (2006): *Health Inequalities: Europe in Profile*. An independent, expert report commissioned by the UK Presidency of the EU, URL: http://ec.europa.eu/health/ph_determinants/socio_economics/documents/ev_060302_rd06_en.pdf [Zugriff: 10. August 2017].
- Maissen, Thomas (2006): *Die Geburt der Republic*. Göttingen.
- Mattes, Monika (2015): *Das Projekt Ganztagschule. Aufbrüche, Reformen und Krisen in der Bundesrepublik Deutschland (1955-1982)*. Köln/Weimar/Wien.
- Menninger, Annerose (2004): *Genuss im kulturellen Wandel. Tabak, Kaffee, Tee und Schokolade in Europa (16.-19. Jahrhundert)*. Stuttgart.
- Mesmer, Beatrix (Hg.) (1997): *Die Verwissenschaftlichung des Alltags. Anweisungen zum richtigen Umgang mit dem Körper in der schweizerischen Populärpresse 1850-1900*. Zürich.
- Münkler, Herfried (1987): *Im Namen des Staates. Die Begründung der Staatsraison in der Frühen Neuzeit*. Frankfurt am Main.
- Musée d'histoire de la ville de Luxembourg (Hg.) (2004): „Sei sauber ...!“ Eine Geschichte der Hygiene und öffentlichen Gesundheitsvorsorge in Europa. Köln.
- Noelle-Neumann, Elisabeth (2001): *Die Schweigespirale. Öffentliche Meinung – unsere soziale Haut*. München.
- Nugel, Martin (2014): *Erziehungswissenschaftliche Diskurse über Räume der Pädagogik. Eine kritische Analyse*. Wiesbaden.
- Osterwalder, Fritz (2006): *Pädagogische Modernisierung – Pädagogisierung der Öffentlichkeit und Sakralisierung der Pädagogik*. In: Hofmann, Michèle et al. (Hg.): *Pädagogische Modernisierung. Säkularität und Sakralität in der modernen Pädagogik*. Bern, S. 237-261.
- Otto, Hans-Uwe/Ziegler, Holger (2010): *Der Capabilities-Ansatz als neue Orientierung in der Erziehungswissenschaft*. In: Diess, (Hg.): *Capabilities – Handlungsbe-fähigung und Verwirklichungschancen in der Erziehungswissenschaft*. Wiesbaden, S. 9-13.
- O.V. (1907/08): *Die soziale Käuferliga, ein Erziehungsmittel*. In: *Schweizerische Lehrerinnen-Zeitung* 12, H. 10, S. 234-240.
- Petersen, Andreas (2001): *Radikale Jugend. Die sozialistische Jugendbewegung der Schweiz 1900-1930. Radikalisierungsanalyse und Generationentheorie*. Zürich.
- Peukert, Detlev J.K. (1989): *Sozialpädagogik*. In: Langewiesche, Dieter/Tenorth, Heinz-Elmar (Hg.): *Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte, Bd. 5: 1918-1945. Die Weimarer Republik und die nationalsozialistische Diktatur*. München, S. 307-335.
- Prinz, Michael (1996): *Brot und Dividende. Konsumvereine in Deutschland und England vor 1914. (Kritische Studien zur Geschichtswissenschaft, 112)*. Göttingen.
- Ragaz, Leonhard (1915): *Über den Sinn des Krieges*. Vortrag gehalten vor der Zürcher Freistudentenschaft. Zürich.

- Raithel, Jürgen/Dollinger, Bernd/Hörmann, Georg (2009): Einführung Pädagogik. Begriffe, Strömungen, Klassiker, Fachrichtungen. Wiesbaden.
- Reckwitz, Andreas (2008): Praktiken und Diskurse. Eine sozialtheoretische und methodologische Relation. In: Kalthoff, Herbert/Hirschauer, Stefan/Lindemann, Gesa (Hg.): Theoretische Empirie. Zur Relevanz qualitativer Forschung. Frankfurt am Main, S. 188-209.
- Rennfahrt, Hermann (1961): Die Rechtsquellen des Kantons Bern. Erster Teil: Stadtrechte. Sechster Band, zweite Hälfte: Staat und Kirche. Aarau.
- Ribolits, Erich (2004): Pädagogisierung – Oder: „Wollt Ihr die totale Erziehung?“ In: Ribolits, Erich/Zuber, Johannes (Hg.): Pädagogisierung. Die Kunst, Menschen mittels Lernen immer dümmer zu machen! Innsbruck, S. 9-16.
- Ribolits, Erich/Zuber, Johannes (Hg.) (2004): Pädagogisierung. Die Kunst, Menschen mittels Lernen immer dümmer zu machen! Innsbruck.
- Rieger-Ladich, Markus (2007): Akzeptanzkrisen und Anerkennungsdefizite: Die Erziehungswissenschaft als subalterne Disziplin? In: Ricken, Norbert (Hg.): Über die Verachtung der Pädagogik. Analysen – Materialien – Perspektiven. Wiesbaden, S. 159-182.
- Sarasin, Philipp (2011): Was ist Wissensgeschichte? In: Internationales Archiv für Sozialgeschichte der deutschen Literatur 36, H. 1, S. 159-172.
- Schäfer, Alfred/Thompson, Christiane (2013): Pädagogisierung – eine Einleitung. In: Diess. (Hg.): Pädagogisierung. Halle/Saale, S. 7-25.
- Schelsky, Helmut (1961): Anpassung oder Widerstand? Soziologische Bedenken zur Schulreform. Heidelberg.
- Schivelbusch, Wolfgang (2005): Entfernte Verwandtschaft. Faschismus, Nationalsozialismus, New Deal 1933-1939. München/Wien.
- Schröder, Iris (2001): Arbeiten für eine bessere Welt. Frauenbewegung und Sozialreform. 1890-1914. Frankfurt am Main/New York.
- Schüler, Anja (2004): Frauenbewegung und soziale Reform. Jane Addams und Alice Salomon im transatlantischen Dialog. 1889-1933. Stuttgart.
- Seiler, Roger (2010): Pest. In: Historisches Lexikon der Schweiz (HLS), Version vom 27.9.2010, URL: <http://www.hls-dhs-dss.ch/textes/d/D7980.php>. (Zugriff: 10.08.2017).
- Sertl, Michael (2004): A Totally Pedagogised Society. In: Ribolits, Erich/Zuber, Johannes (Hg.): Pädagogisierung. Die Kunst, Menschen mittels Lernen immer dümmer zu machen! Innsbruck, S. 17-29.
- Simmel, Georg (1917): Deutschlands innere Wandlung. In: Ders.: Der Krieg und die geistigen Entscheidungen: Reden und Aufsätze. München/Leipzig, S. 7-29.
- Smeyers, Paul/Depaepe, Marc (Hg.) (2008): Educational Research: the Educationalization of Social Problems. Dordrecht.
- Stringhini, Silvia et al. (2017): Socioeconomic status and the 25 × 25 risk factors as determinants of premature mortality: a multicohort study and meta-analysis of 1,7 million men and women. In: The Lancet, Version vom 31. Januar 2017, DOI: [http://dx.doi.org/10.1016/S0140-6736\(16\)32380-7](http://dx.doi.org/10.1016/S0140-6736(16)32380-7). (Zugriff 10.08.2017).
- Stroß, Annette M. (2003): Der Arzt als „Erzieher“. Pädagogische Metaphern und Machbarkeitsvorstellungen vom Menschen um 1900. In: Bauer, Walter/Lippitz, Wilfried/Marotzki, Winfried (Hg.): Der Mensch des Menschen. Zur biotechnischen Formierung des Humanen. Baltmannsweiler, S. 83-97.
- Studer, Brigitte/Vallotton, François (Hg.) (1997): Sozialgeschichte und Arbeiterbewegung 1848-1998 – Histoire sociale et mouvement ouvrier 1848-1998. Zürich.

- Trechsel, Rolf (1990): Die Geschichte der Abstinenzbewegung in der Schweiz im 19. und frühen 20. Jahrhundert. Lausanne.
- Tröhler, Daniel (2013): Pestalozzi and the Educationalization of the World. New York.
- Tröhler, Daniel (2016): Educationalization of Social Problems and the Educationalization of the Modern World. In: Peters, Michael (Hg.): Encyclopedia of Educational Philosophy and Theory. Singapore, S. [1-9], DOI: http://doi.org/10.1007/978-981-287-532-7_8-1. (Zugriff: 10.08.2017).
- Wietschorke, Jens (2008): Die Straße als Miterzieher. Städtischer Raum und Sozialpädagogik im frühen 20. Jahrhundert. In: Jahrbuch für Historische Bildungsforschung 14, S. 209-242.
- Wolf, Ursula (1999): Die Philosophie und die Frage nach dem guten Leben. Reinbek bei Hamburg.
- Ziegler, Peter (2012): Sittenmandate. In: Historisches Lexikon der Schweiz (HLS), Version vom 19.12.2012, URL: <http://www.hls-dhs-dss.ch/textes/d/D16552.php>. [Zugriff: 10. August 2017].
- Zimmermann, Verena (2004): Den neuen Menschen schaffen. Die Umerziehung von schwererziehbaren und straffälligen Jugendlichen in der DDR (1945-1990). Köln/Weimar/Wien.

Anschrift der AutorInnen

Dr. Lukas Boser
Pädagogische Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz
Institut Primarstufe
Obere Sternengasse 7
CH-4502 Solothurn
Tel.: +41 32 628 66 00
E-Mail: lukas.boser@fhnw.ch

Dr. Andrea De Vincenti
Pädagogische Hochschule Zürich
Zentrum für Schulgeschichte
Lagerstrasse 2
CH-8090 Zürich
Tel.: +41 43 305 61 14
E-Mail: andrea.devicenti@phzh.ch

Prof. Dr. Norbert Grube
Pädagogische Hochschule Zürich
Zentrum für Schulgeschichte
Lagerstrasse 2
CH-8090 Zürich
Tel.: +41 43 305 67 96
E-Mail: norbert.grube@phzh.ch

Dr. Michèle Hofmann
Pädagogische Hochschule der Fach-
hochschule Nordwestschweiz
Institut Primarstufe
Obere Sternengasse 7
CH-4502 Solothurn
Tel.: +41 32 628 66 00
E-Mail: michele.hofmann@fhnw.ch

Rückblicke und Ausblicke

Antritts- und Abschiedsvorlesungen sind programmatische Reden und disziplinäre Positionierungen. Schon als 1778 mit Ernst Christian Trapp die erste Professur für „Philosophie und besonders der Pädagogik“ an der Universität Halle besetzt wurde, stellte der neue Amtsinhaber im Mai 1779 mit seiner Antrittsvorlesung „Von der Notwendigkeit, Erziehung und Unterrichten als eine eigne Kunst zu studieren“¹ sein pädagogisches Lehrprogramm vor und begründete es ausführlich. Abschiedsvorlesungen sind ein Genre, welches vereinzelt auch schon in der Aufklärungszeit zu finden ist. Aber erst in den 1960er Jahren häufen sich die bibliographischen Nachweise dazu. Dies bestätigt die Vermutung, dass die an amerikanischen Universitäten übliche „last lecture“ sich nun im deutschsprachigen Raum beginnt durchzusetzen.² Auch wenn es keine konkreten didaktisch-methodischen Anleitungen für die Veranstaltungsformen gab und gibt, so tradierten sich informell das Wissen und die Rituale über die Ausgestaltung dieser speziellen Vorlesungen: Als Blick in die berufliche Zukunft werden die Lehr- und Forschungsvorhaben am neuen Ort dargeboten. Im Blick zurück werden Ergebnisse der eigenen wissenschaftlichen Arbeit noch einmal pointiert herausgearbeitet. Somit sind diese Präsentationen nicht nur akademische Rituale des Ankommens und des Abschiednehmens, sondern zugleich auch ein Nachweis wissenschaftlicher Produktivität. In der Zusammenschau der Dokumente im langen Verlauf wird daraus die Basis einer Wissens- und Wissenschaftsgeschichte der Historischen Bildungsforschung.

Mit der Abschiedsvorlesung von Pia Schmid startet eine neue Rubrik im Jahrbuch für Historische Bildungsforschung. In jeder Ausgabe soll nun eine Abschieds- oder eine Antrittsvorlesung abgedruckt werden. Zugleich werden die Autor*innen gebeten, ihre Sicht auf die erziehungswissenschaftliche Subdisziplin zu erklären. Dies kann in einem kurzen Essay geschehen oder – wie in der aktuellen Ausgabe – in einem Interview.

¹ Die Vorlesung wurde im gleichen Jahr bei Johann Christian Hendel in Halle gedruckt und hatte den ausführlichen Titel: Beim Antritt des ihm Allernädigst anvertrauten ordentlichen Lehramts der Philosophie und besonders der Pädagogik schrieb von der Nothwendigkeit, Erziehen und Unterrichten als eine eigne Kunst zu studiren.

² Diese Quellen sind bisher nicht systematisch für die Disziplingeschichte oder für eine wissenschaftsgeschichtliche Analyse einzelner Fächer oder Universitäten genutzt worden.

Pia Schmid

**„es sei von einem jeden Menschen interessant,
Wahrheit von ihm über sich selbst zu hören“
(Rahel Varnhagen)
Zum Nutzen autobiographischer Texte in der
pädagogischen Historiographie**

1 Einleitung

In dieser Abschiedsvorlesung geht es mir mit autobiographischen Texten um eine Quellengattung, die ich selbst immer wieder in meinen Forschungen herangezogen habe und auch in Seminaren, etwa zu Kindheitsgeschichte oder zu Erziehungs- und Bildungstheorien mit Studierenden diskutieren konnte. Mein Interesse an Autobiographien und Briefen, weniger an Tagebüchern, rührt auch daher, dass ich Selbstzeugnisse, wenn auch keineswegs alle, gerne lese.

Mein Motto, einem Brief von Rahel Varnhagen an David Veit entnommen,¹ meine ich ernst: dass es interessant sei, der Konjunktiv ist wichtig, von einem jeden Wahrheit über sich selbst zu erfahren. Ich gehe davon aus, dass autobiographische Texte Wahrheit enthalten, keine allgemeine, die gibt es nicht, doch Wahrheit oder auch Wahrheiten des oder der Schreibenden. Diese Wahrheit kann zugänglich werden, so meine These, wenn es gelingt, die andere oder den anderen mit ihren oder seinen Augen zu sehen, d.h. die Erfahrungen, Ereignisse, Gedanken, die sie zu Papier bringen, im Kontext ihrer eigenen Vorstellungen zu betrachten,² mit der wichtigen Einschränkung: soweit das möglich ist.

Autobiographische Texte stellen allerdings keine Rutschbahnen zu Erfahrungen und Ideen dar, sondern eher Netze von Bedeutungen. Sie erschließen sich nur über Kontexte, über die Analyse der Denk- und Erfahrungsräume, in de-

¹ Vgl. Varnhagen 1794/1979, S. 48.

² Vgl. Böß 2015, S. 61.

nen sie geschrieben wurden. Autobiographisches Schreiben verstehe ich als Praktik, als ein Handeln, das weder durch feste Strukturen noch durch die Autonomie von Individuen determiniert wird, sondern vielmehr ein spezifisches soziales Handlungsmuster darstellt.³ Diesem Handlungsmuster inhärent ist der Imperativ, das eigene Leben als ein sinnvolles Ganzes darzustellen,⁴ man könnte auch sagen zu konstruieren. Was der Schreiber oder die Schreiberin als wichtig auswählt und festhält, etwa: Kindheitserinnerungen, Liebe, Beruf, Auseinandersetzungen oder religiöses Erleben muss als sinnvoll in dies Ganze eingepasst werden; als freie Entscheidung, als Zufall oder auch als Bruch, es gibt viele Modi. Im Weiteren möchte ich eigene Forschungserfahrungen mit einer bestimmten autobiographischen Quelle aus dem 18. Jahrhundert darstellen. Diesen Untersuchungszeitraum habe ich gewählt, weil ich zum 18. Jahrhundert am meisten geforscht habe und es mich schon als Kind interessiert, manchmal auch begeistert hat.⁵

Die autobiographischen Texte, um die es gehen wird, sind Herrnhuter Lebensläufe aus dem 18. und beginnenden 19. Jahrhundert, mit denen ich mich unter verschiedenen Fragestellungen beschäftigt habe. Mein Thema – vom Nutzen autobiographischer Texte für die pädagogische Historiographie – werde ich anhand meiner Forschungserfahrungen mit diesen Texten diskutieren, indem ich beschreibe, wie und wofür ich sie genutzt habe. Dabei verfolge ich zwei Schwerpunkte: Zuerst diskutiere ich die autobiographischen Texte unter der Perspektive des Vertrauten und des Fremden, dann nutzte ich sie als Quelle für eine verbreitete vormoderne Praxis, die Weggabe von Kindern.

2 Das Vertraute und das Fremde⁶

„Ich bin geboren 1723, den 1ten Februar zu Franckfurt am Mayn. Mein Vater war Johann Christian Stauber, Bürger und Stadt=Notarius daselbst, und meine Mutter Catharina Elisabeth, geb. Rullmannin. Von meinen lieben Eltern genoß ich eine liebevolle und gelinde Erziehung zwar meist von meiner Mutter, denn mein Vater war wegen seines Amtes wenig zu Hause. Er gab uns Kindern nur bey Gelegenheit gute Regeln, z.E. ja niemandem etwas zu entwenden [...] und ferner. Wenn wir et-

³ Vgl. Füssel 2015, S. 23.

⁴ Vgl. Heinritz 2000.

⁵ In der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts ist ein signifikanter Anstieg autobiographischer Schriften zu verzeichnen, und spätestens mit Rousseaus das Genre nachhaltig prägenden „Confessions“ (1765-70 verfasst, 1782/1789 posthum veröffentlicht) tritt die moderne auf Einzigartigkeit angelegte Autobiographie auf den Plan. Wer (Auto)Biographien liest, eignet sich individuell biographisches Wissen an. Tobias Heinrich spricht in diesem Zusammenhang von „einer Verwandlung des Lebens in eine narrative Kommunikationsstruktur“ (Heinrich 2016, S. 13).

⁶ Dieser Punkt basiert in weiten Teilen auf Schmid 2004 und 2009, S. 316-319.

was versehen, od. was schlechtes gemacht hätten, das Strafe verdiente, so sollten wir es nur der Mutter gleich selbst sagen, so würde sie uns die Strafe schenken, denn Verstellungen und Lügen wären das Schlechteste, was man thun könnte, und drgl. mehr. Dieses sein Versprechen hat auch die Mutter gehalten, und ich habe mirs gut gemerkt. Wir Kinder mußten, sobald wir nur nachlallen konnten, früh und Abends vor sie hin treten und unser Gebet verrichten, wobey mir oft schon weich ums Herz war [...]. Die Gnadenarbeit des Heiligen Geistes bewies sich schon in meinen Kinderjahren recht kräftig an meinem Herzen. In meinem 8ten Jahre konnte ich einmal nicht gleich einschlafen, und kam dabey in ein Nachdenken über mich: wie wäre es, dachte ich, wenn ich diese Nacht stürbe? Ich bin so leichtsinnig, denke gar nicht an den lieben Gott, habe ihn auch nicht lieb, wie ich doch sollte; Er hat so viel für mich gelitten, da sollte ich Ihm doch dankbar seyn und Ihn dafür lieb haben! Der Schluß bey mir war: ich käme in die Hölle. Darüber geriet ich dann in so große Angst, daß ich bitterlich weinte, und ich versprach dem Herrn Jesu, wenn er mich nur noch diese Nacht leben ließe, so wollte ich Ihn gewiß lieben, fleißig an Ihn denken, und Ihn nicht mehr betrüben; und so schlief ich ein. Den folgenden Abend kam meine Angst wieder, denn ich hatte mein Versprechen vergessen und also nicht gehalten; ich wiederholte es aber unter vielen Thränen. Allein es wurde am folgenden Tag wieder nicht gehalten, und als nun der 3. Abend kam, entstand auch noch der ängstliche Gedanke bey mir, der Herr Jesus würde von mir denken, ich wolle Ihn nur mit meinem Versprechen betrügen! Aber zu meinem Trost erinnerte ich mich daran, daß er allwissend sey und sagte zu Ihm: Du kannst ja in mein Herz sehen, du weißt es ja, daß es mein ernst ist, dich lieb zu haben, fleißig an dich zu denken, und dich nicht mehr zu betrüben; ich vergesse es aber, da wollest du so gut seyn, und mich selbst daran erinnern! Und in dieser Hoffnung schlief ich wieder ein. Ich bekam auch wirklich bey Tage manche Erinnerungen in meinem Herzen, aber wegen meiner flatterhaften Art, kam es doch nicht eher recht zum Nachdenken bey mir, als des abends im Bette, welches etliche Wochen anhielt, und ich war oft sehr verlegen darüber, daß ich meine Versprechen nicht halten konnte. Nach und nach aber verlor sich diese Bekümmernis bey mir, und nur etwa in der Passionszeit, beym Jahreswechsel, und wenn ich abends nicht gleich einschlafen konnte, kam ich wieder ins Nachdenken über mich und dadurch auch in Verlegenheit ums Seligwerden.⁷

Dies ist die etwas gekürzte Eingangspassage des Lebenslaufs von Anna Maria Andresen, geb. Stauber (1723-1794), die sich mit 18 Jahren der Herrnhuter Brüdergemeine anschloss. Mit 35 eigenhändig geschriebenen Seiten stellt er einen ungewöhnlich langen Lebenslauf dar. Ausgewählt habe ich ihn wegen der Ausführlichkeit, mit der Vertrautes wie auch Fremdes dargestellt werden.

Im weiteren werde ich kurz auf den Kontext eingehen, in dem dieser Lebenslauf entstand, die Herrnhuter Brüdergemeine, und darstellen, welche Bedeu-

⁷ Andresen 1794, S. 1-5.

tung Lebensläufen in der Brüdergemeinde zukamen, um dann entlang meiner eigenen Leseerfahrungen eine Interpretation dieses autobiographischen Textes zu geben; leitend wird dabei die Frage nach dem Vertrauten und dem Fremden sein.

2.1 Die Herrnhuter Brüdergemeinde

Mit der Brüdergemeinde wird heute vorrangig zweierlei in Verbindung gebracht: die Herrnhuter Weihnachtssterne und die erstmals 1731 erschienenen Herrnhuter Losungen. Die Herrnhuter Brüdergemeinde, eine religiöse Lebensgemeinschaft,⁸ entstand im Kontext des Pietismus, jener protestantischen Frömmigkeits- und Reformbewegung, mit der in den ersten Jahrzehnten des 18. Jahrhunderts etwa 40 Prozent der Bevölkerung im Alten Reich auf die eine oder andere Art Kontakt hatten: durch das Elternhaus, den Pfarrer, die Schule, einen Hofmeister, die universitäre Ausbildung, durch Erbauungsliteratur wie die Losungen oder Kirchenlieder. Hervorgegangen war die Brüdergemeinde aus einer 1722 entstandenen und von dem frommen sächsischen Reichsgrafen Nikolaus Ludwig von Zinzendorf (1700-1760) inspirierten und protegierten Siedlung von Religionsflüchtlingen in der Oberlausitz, die Herrnhut („unter der Hut des Herrn“) genannt worden war. Der Ort zog neben zahlreichen Religionsflüchtlingen auch andere Fromme an. Schon früh wurden Verbindungen zu Gleichgesinnten gesucht und gepflegt, 1732 die ersten Missionare entsandt, seit 1737 entstanden im deutschen Reich, den Niederlanden, England, Dänemark, Russland, der Karibik und in Amerika verschiedene Herrnhuter Ortsgemeinden, eigene Siedlungen, in denen man zusammen lebte und wirtschaftete. Mitglied der Brüdergemeinde zu sein, bedeutete, in einer der Ortsgemeinden zu leben oder in der Mission, in der Diaspora oder in anderer Angelegenheit im Dienst der Gemeinde zu stehen. Aus dieser Situation ergab sich die Weggabe von Kindern, auf die ich in meinem zweiten Thema zurückkomme.⁹

⁸ Heute hat die Evangelische Brüderunität weltweit etwa eine halbe Million Mitglieder, den größten Teil davon in Afrika. In den USA leben etwa 38.000 Mitglieder der Brüderunität (Moravians), in Deutschland etwa 7000. Die Brüdergemeinde ist eine Freikirche innerhalb der Evangelischen Kirche in Deutschland (EKD).

⁹ Die Gemeinden waren in sogenannten „Chören“ organisiert. Das waren Gruppen, die nach Familienstand und außer dem Kinder- und dem Ehechor nach Geschlechtern getrennt in Chorbäusern lebten, die wir uns mit Wohnstuben, Werkstätten, Andachtsaal, gemeinsamem Schlafsaal, Krankenstuben, Wirtschaftsräumen vorstellen müssen. „Es gab die folgenden Chöre: Kinder, größere Mädchen, größere Knaben, ledige Schwestern, ledige Brüder, Eheleute, Witwen, Witwer. [...] Eine ausführlichere Choreinteilung gibt Zinzendorf im Summarischen Unterricht (1755), wo er bis zu 25 verschiedene Chöre auflistet“ (Peucker 2000, S. 17).

2.2 Die Lebensläufe in der Brüdergemeine

Im Archiv der Brüderunität, so der heutige Name, befinden sich 30.000 meist handschriftliche Lebensläufe. Diese Fülle verdankt sich dem Umstand, dass seit Anfang der 1750er Jahre von den Mitgliedern der Brüdergemeine erwartet wurde, eine Darstellung ihres „Ganges durch die Zeit“ zu hinterlassen und darin vor allem über ihren Glauben, insbesondere ihre Beziehung zum Heiland, Rechenschaft abzulegen. Entweder wurden die Lebensläufe selbst verfasst oder von anderen, beispielsweise der Witwe oder einem Mitglied des Chores. Sie konnten ganz knapp ausfallen mit ein bis zwei Seiten oder auf 35 Seiten, wie bei Andresen, weit ausholen. Der Bericht über das Leben zwischen der Niederschrift und dem Tod wurde von anderer Hand hinzugefügt. In der Regel wurde in diesem Nachtrag die Freude am bevorstehenden Übergang von der, herrnhutisch gesprochen, unteren in die obere Gemeine bezeugt bzw. allgemeiner gesagt: das richtige Sterben als Teil des richtigen Lebens.

Den Lebensläufen kamen innerhalb der Brüdergemeine zwei wichtige Funktionen zu. Zum einen wurden sie, in der Regel in redigierter und gekürzter Form, beim Begräbnis verlesen und bildeten einen zentralen Bestandteil der Beerdigungsliturgie. Wer einen Lebenslauf zu Papier brachte, formulierte für die hinterbliebene Gemeine einen mehr oder weniger öffentlichen Text und kannte selbst, das ist wichtig, solche Lebensläufe. Ausgewählte Lebensläufe wurden aufgenommen in die handgeschriebenen, später gedruckten Nachrichten über das Geschehen in den einzelnen Gemeinden, die unter diesen zirkulierten und vorgelesen oder auch alleine gelesen wurden. Zum anderen konstituieren die Lebensläufe eine erinnerungskulturelle Kommunikation in der Gemeine und fungierten, wie Stefanie Böß gezeigt hat, als kollektives Gedächtnis.¹⁰ Als Genre stehen die Herrnhuter Lebensläufe in der Tradition von pietistischer Biographik und Erbauungsliteratur.¹¹

Das ist quellenkritisch zu bedenken. So folgen die Lebensläufe dem „wichtigsten Kompositionsprinzip pietistische[r] Selbstzeugnisse“, der „Inter-

¹⁰ Vgl. Böß 2015, bes. S. 66-124.

¹¹ Erstmals wurde 1747 ein Lebenslauf bei einem Begräbnis verlesen. Seit 1752 sind handschriftliche Lebensläufe im Archiv der Brüderunität in Herrnhut nachweisbar, seit 1752 finden sich auch Lebensläufe in den Diarien, seit 1755 werden längere (bis acht Seiten) unter der Rubrik *personalia* mitgeteilt, zu der Zeit noch in der dritten Person. Ab 1757 werden dann im „Jüngerhausdiarium“, d.h. dem Tagebuch der „Zentrale“ der Brüdergemeine, Lebensläufe in der ersten Person veröffentlicht. Ende des Jahrhunderts, als Andresen ihren Lebenslauf verfasste, hatte sich die Ich-Form durchgesetzt. Vgl. allgemein Reichel 1984; zu den Lebensläufen s. a. Seibert 1997; Modrow 1996; Hose 2000; Lasch 2005; Lost 2007; Böß 2015.

textualität“, die in der „Bezugnahme auf religiöse Texttraditionen“¹² zum Ausdruck kommt. Mitglieder der Brüdergemeine bewegten sich in einer Sprachwelt, die zentral von Bibel, Liedern, Gebeten, Predigten geprägt war und auf die man auch beim Ausdruck von Emotionalität zurückgriff.¹³ Weiter ist quellenkritisch anzumerken, dass die archivierten Lebensläufe nur selten „Originale im Sinne von Autographen der betreffenden Personen“¹⁴ darstellen, sondern Abschriften, bei denen häufig redaktionell in den Text eingegriffen, gekürzt, orthographisch sowie sprachlich geglättet und vereinheitlicht wurde.¹⁵ Vordringliches Thema der Herrnhuter Lebensläufe bilden nicht äußere Lebensereignisse, sondern der ‚Gang durch die Zeit‘, d.h. die Reflexion der eigenen Frömmigkeit, der eigenen Religiosität und angesichts der brüderischen Christozentrismus insbesondere der Beziehung zum Heiland.

2.3 Forschungserfahrungen: Das Vertraute und das Fremde in Herrnhuter Lebensläufen

Autobiographische Texte, das ist bekannt, stellen das eigene Leben stets selektiv dar. Selektivität kann aber genauso bei ihrer Rezeption zum Tragen kommen. Bei mir folgte sie einem schlichten Muster: Das Vertraute, Wiedererkennbare, bzw. was ich dafür hielt, nahm ich wahr, mehr noch: derartige Passagen suchte ich. In der eingangs zitierten Anfangspassage von Anna Maria Andresens Lebenslauf waren das ihre Aussagen zur Erziehung durch Vater und Mutter, denen sich entnehmen lässt, welche moralischen Vorstellungen die Eltern Stauber ihren Kindern vermittelten. Wir erfahren, dass ein ehrliches Bekenntnis eigenen Vergehens zuverlässig vor körperlicher Bestrafung schützte, die Eltern also allem Anschein nach körperliche Züchtigungen möglichst umgehen wollten und damit eine „moderne“ Rationalisierung des Strafens verfolgten. Weiter ist zu lesen, dass die Kinder früh zum Beten angehal-

¹² Gleixner 2005, S. 122.

¹³ Vgl. Böß 2015, 90-94. „Peter Burke verweist darauf, dass im Europa der Frühen Neuzeit viele Menschen ‚die Bibel so häufig gelesen [haben], daß sie ein Teil von ihnen de‘ (Burke 1991, S. 294) und ‚ihre Wahrnehmungen, Erinnerungen und sogar ihre Träume‘ von biblischen Gestalten geprägt waren (Burke 1998, S. 71)“ (Böß 2015, S. 90). Die Vertrautheit mit religiösen Texttraditionen stellte also kein Spezifikum der Brüdergemeine dar, auch wenn hier sicher eine besondere Versiertheit, ja gelegentlich Virtuosität in Umgang mit ihr herrschte.

¹⁴ Böß 2015, S. 87.

¹⁵ Böß 2015, S. 87f. Stefanie Böß hat anhand des Vergleichs von Autograph und Abschrift eines Lebenslaufs aus der Neudietendorfer Brüdergemeine im Detail gezeigt, dass diese Überarbeitungen „den individuellen Stil eines Textes [...] beinahe zum Verschwinden bringen“ konnten (Ebd. S. 88).

ten wurden. Insgesamt handelt es sich um eine Familie, in der es fromm zuzuging, aber auch bürgerlich, weil kindzentriert. Das scheint vertraut zu sein.¹⁶

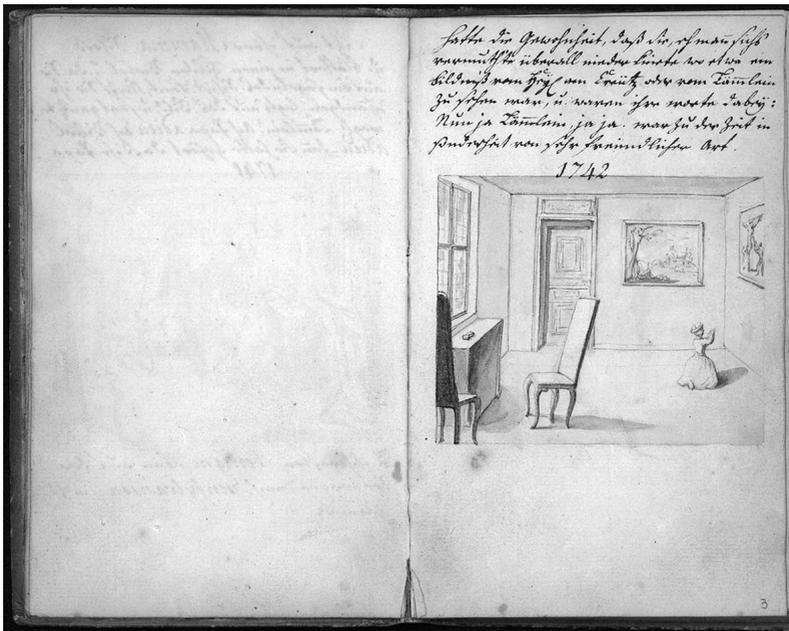


Abb. 1: Friedrich von Watteville (1740-1754): Büchlein für Elisabeth von Zinzendorf. UAH H6: Autographe und Stammbücher, Nr. 28. Bildüberschrift: hatte die Gewohnheit, daß sie, eh man sichs' vermuthete überall nieder kniete wo etwa ein Bildniß vom Heiland am Creutz oder vom Lämmlein zu sehen war, u. waren ihre worte dabey: Nun ja Lämmlein, ja ja. War zu der Zeit in sonderheit von sehr freundlicher Art. 1742¹⁷

Als vertraut an den Lebensläufen bezeichne ich jene Passagen, in denen sich vergangener Alltag oder zumindest Splitter davon wiedererkennen lassen. Die Lebensläufe können dann als Quelle für sozial-, alltags-, kultur- oder erziehungsgeschichtliche Fragestellungen genutzt werden, indem sie über die Herkunft – in der ersten Generation oft die Emigration aus Böhmen oder

¹⁶ Dabei ist eine derartig ausführliche Darstellung der Kindheit – Andresen widmet ihr mit sechs der insgesamt 27 selbst geschriebenen Seiten fast ein Viertel – atypisch für die Herrnhuter Lebensläufe.

¹⁷ Elisabeth von Zinzendorf, verh. von Watteville (1740-1807) war das sechste und jüngste Kind von Nikolaus Ludwig und Erdmuth Dorothea von Zinzendorf. Das Büchlein hat Zinzendorfs enger Freund und Mitarbeiter, der Schweizer Friedrich von Watteville (1700-1777), für Elisabeth von Zinzendorf angefertigt. Es enthält 42 Zeichnungen mit Bildüberschriften aus den Jahren 1740 bis 1754. Es hat das Format 16 cm x 10,3 cm und einen roten Ledereinband mit Goldprägung und Goldschnitt.

Mähren – Auskunft geben, über Eltern, Geschwister, Familie, über Erziehung, Ämter in der Gemeinde, auch über fremde Länder, wenn die Schreibenden in der Mission arbeiteten. Bemerkenswerterweise wurde in vielen Lebensläufen zu diesen Themen geschwiegen, bestenfalls im Nachtrag von fremder Hand findet sich dann ein Hinweis beispielsweise zu Kindern. Es wäre falsch, hier willentliches Verschweigen oder gar Unterschlagung von Informationen am Werk zu sehen. Eher wird es so gewesen sein, dass im Kontext der Darstellung des eigenen ‚Ganges durch die Zeit‘ bestimmte Lebensumstände, wie hier Kinder oder Ämter, den Schreibenden nicht wichtig waren. Worum es ihnen vordringlich ging und was von ihnen erwartet wurde, waren Darstellungen ihres religiösen Lebens, nicht des weltlichen.

Damit wäre ich, um wieder auf meine Forschungserfahrungen zu kommen, bei dem Sperrigen, Fremden, bei dem, was ich ignorierte. Es war vor allem das Fromme, die ausführlichen Darstellungen religiöser Erfahrungen. Im Falle von Anna Maria Andresens Lebenslauf ist das insofern abgeschwächt, als sie hübsch erzählt. In der zitierten Passage lässt sie uns wissen, dass sich schon in ihrer Kindheit die Gnadenarbeit des Heiligen Geistes an ihr zeigte, um dann eine Kindergeschichte von nächtlichen Ängsten zu erzählen, die wir aus vielen Autobiographien kennen. Andresen hatte Angst beim Einschlafen, sogar Todesangst, wenn sie ihr eigenes Sterben und sich in der Hölle imaginierte. In dieser inneren Not handelte sie, indem sie auf eine ihr vertraute religiöse Praktik zurückgriff: Sie trat betend in einen Dialog mit Christus, versprach ihm Frömmigkeit und konnte beruhigt einschlafen. Weil sie ihre frommen Vorsätze aber nicht so umsetzte, wie es ihres Erachtens richtig gewesen wäre, stellten sich die furchtbaren Ängste und Selbstvorwürfe in der nächsten Nacht wieder ein und so blieb es über Wochen: ein *circulus vitiosus* aus Ängsten, Versprechen, Beruhigung, Schuldgefühlen, zentriert um Frömmigkeit und einen ganz personal, fast leibhaftig gedachten Heiland. Andresen hält weitere krisenhafte religiöse Erfahrungen fest. Es gibt nicht wenige Lebensläufe, in denen derartige innere Krisen weit mehr im Zentrum stehen. Ich sah in diesen Wiederholungen der Konjunkturen lebensgeschichtlicher Nähe oder Ferne vom Heiland vor allem Redundanz. Diese Passagen blieben mir fremd, das Kleingedruckte der Herrnhuter Lebensläufe.

Ich habe versucht, die in den Wiederholungen beschriebenen Erfahrungen ernst zu nehmen, sie zu verstehen, das fremde Fromme zum Großgedruckten zu machen. Zwei gegensätzliche und aufeinander verweisende Erfahrungsmuster wurden deutlich, nämlich Selbstzweifel und Selbstgewissheit. Hier möchte ich darauf zurückkommen, was ich zu Anfang über autobiographisches Schreiben sagte, nämlich dass es unter dem Imperativ stehe, das eigene Leben als ein sinnvolles Ganzes zu beschreiben. Der Sinn eines

Lebens in der Brüdergemeinde erfüllte sich in dessen Frömmigkeit¹⁸ und diese materialisierte sich für das fromme Individuum vor allem darin, mit dem Heiland in Beziehung zu stehen. In Selbstzweifeln wird die Störung dieser Beziehung, in Selbstgewissheit deren Intaktheit thematisiert, hier eine krisenhafte, dort ein beglückende Erfahrung. In den Lebensläufen finden sich stets beide Erfahrungen. Das Leben wurde als eine Art Pendelbewegung zwischen Selbstzweifel und Selbstgewissheit beschrieben bzw. beschreibbar.

Auffallend ist, dass immer wieder die Unsagbarkeit, die Unbeschreibbarkeit der Erfahrung der Selbstgewissheit beschworen wird.¹⁹ In der Unsagbarkeitsformel wurde das, was den Lebenssinn in der Brüdergemeinde ausmachte, die, um es zu wiederholen, geglückte und gefühlte Beziehung zum Heiland, als letztlich nicht kommunizierbar qualifiziert, bekanntlich ein Merkmal des Numinosen. Zugleich wurde aber auch, das ist wichtig, die Einzigartigkeit der eigenen religiösen Erfahrung hervorgehoben: Sie wurde als subjektive Erfahrung markiert.

Was konnte das fromme Individuum tun, um vom Selbstzweifel zur Selbstgewissheit zu gelangen? Was lässt sich den Lebensläufen an Eigenaktivitäten entnehmen? Diese eigenen Aktivitäten verstehe ich mit Foucault als „Technologien des Selbst“, eine der Technologien, „die Menschen gebrauchen, um sich selbst zu verstehen“.²⁰ Die Technologien des Selbst, so Foucault, ermöglichen es dem Individuum, auf sich selbst so einzuwirken, dass es einen gewissen, als höher und besser qualifizierten Zustand erreicht, in unserem Fall durch die „Entzifferung innerer Prozesse“²¹ die ungestörte Beziehung zum Heiland. Von zentraler Bedeutung ist hier, wieder in den Dialog mit dem Heiland zu gelangen.

Auffallend ist, dass in diesem Zusammenhang häufig vom Rückzug in einen „Winkel“, zu ergänzen wäre: des Chorhauses, oder in den „Busch“, ins Freie die Rede war.²² Diese Topographie verweist darauf, dass die Erfahrung der Wiederherstellung der Beziehung ganz alleine, ganz für sich gemacht und vermutlich auch gesucht wurde. Man muss sich vergegenwärtigen, dass in der Herrnhuter Brüdergemeinde als Lebensgemeinschaft alles gemeinsam in den Chören getan wurde: essen, schlafen, arbeiten, beten. Wer ‚Winkel‘ oder ‚Busch‘ aufsuchte, scherte aus der Lebensgemeinschaft aus, um dann wieder

¹⁸ Den Begriff Frömmigkeit verwende ich neutral ohne jene negative Konnotation, die ihm seit dem 19. Jahrhundert zunehmend anhaftet und in der Theologie dazu geführt hat, lieber von Spiritualität statt von Frömmigkeit zu reden. Zur Begriffsgeschichte von Frömmigkeit vgl. Fassbinder 1996, S. 6-34.

¹⁹ Vgl. Andresen 1794, S. 25; Schmid 2009, S. 316; Lasch 2005, S. 127, 239f.

²⁰ Foucault 1993, S. S. 26.

²¹ Ebd., S. 61.

²² Vgl. Schmid 2009, S. 317, 319.

zu ihr zurückkehren zu können. Diese Praktiken der situativen Vereinzelung scheinen für das fromme Individuum angesichts innerer Not, angesichts von Selbstzweifel nötig und eine Technologie des Selbst, ein gangbarer Weg gewesen zu sein, sich der Beziehung zum Heiland wieder gewiss zu werden. Die Unsagbarkeitsformel und auch die Rede von ‚Winkel‘ und ‚Busch‘ stellen zwei Merkmale brüderischer Autobiographik dar. Die Unsagbarkeitsformel verstehe ich als Verweis auf eine individuelle, auf Einzigartigkeit angelegte Erfahrung des frommen Individuums. Die Topographie von Winkel und Busch belegt Praktiken aktiver Vereinzelung, die in die gleiche Richtung weisen. Autobiographisches Schreiben, einen Lebenslauf zu Papier zu bringen, was in der Brüdergemeinde von den Mitgliedern erwartet wurde, lässt sich als Verfahren sehen, in dem religiöse Individuation bzw. Individuation religiös eingeübt und praktiziert wurde. Die fremden frommen autobiographischen Texte, als Genre und als Technologie des Selbst, eröffnen eine Perspektive auf die Genese von Subjektivität im Medium religiöser Vergemeinschaftung.

3 Weggabe als Kind

3.1 Kindesweggabe

Dass Eltern ihre Kinder weggaben, stellte eine verbreitete Praxis im vormodernen Europa und darüber hinaus dar.²³ In aller Regel waren es familiäre Notsituationen, die zur Kindesweggabe führten.²⁴

Vermutlich allen bekannt ist „Hänsel und Gretel“, eines der „Kinder- und Hausmärchen“ der Brüder Grimm (erstmalig 1812). Es ist die Geschichte einer Kindesaussetzung, der extremsten Form der Kindesweggabe. Die Handlung: Ein armer Vater, ein Holzfäller, weiß nicht mehr, wie er sich und seine

²³ Zur Weggabe von Kindern siehe: Tilly u.a. 1992; Bardet/Faron 1998; Julia 1998, S. 8-13; Viazzo 2004; Cunningham 2006; Harrington 2009.

²⁴ Der US-amerikanische Historiker Joel F. Harrington hat vorgeschlagen, Kinderweggabe in dem breiteren Kontext zu situieren, den historisch arbeitende Anthropologinnen und Anthropologen als „circulation of children“ bezeichnen. „This term was first developed [...] to describe the various forms of fosterage and adoption they encountered in their subject populations in eastern Oceania and North America and has since employed in a variety of settings. Depending on the cultural context, child exchanges and one-way-fosterages can mean many different things, ranging from a profound familial alliance, to a kind of deposit on a debt, to a simple favor between friends [...]“ – Verstehe man „Eltern“ nicht nur biologisch, sondern beziehe Erwachsene ein, die für die Sorge von Minderjährigen Verantwortung tragen, dann ergebe sich „a variety of parent-child relationships, ranging from apprenticeship or domestic service positions to boarding school to foster households run by a relative or godparent to full legal adoption“ (Harrington 2009, 7f.).

Kinder durchbringen soll und lässt sich von der Mutter – ein interessantes Detail: ab der 4. Auflage (1840) der Stiefmutter – überreden, die beiden Kinder im Wald auszusetzen. Das Märchen ist bekannt: Die Kinder geraten an eine Hexe, die in einem Lebkuchenhaus wohnt, eine Menschenfresserin. Sie mästet Hänsel, um ihn braten zu können, aber Gretel gelingt es, die Hexe in den Ofen zu stoßen und ihren Bruder zu befreien. Damit hörte das Märchen in meiner Erinnerung auf, aber es geht weiter: Die Kinder finden im Hexenhaus Perlen und Edelsteine, und sie finden auch nach Hause zurück, zur Freude des Vaters – und weil die (Stief-)Mutter inzwischen verstorben ist, kommt es zu einer gelungenen Familienzusammenführung unter nun glänzenden materiellen Bedingungen.

„Hänsel und Gretel“ steht paradigmatisch für die Weggabekonstellation Armut. Angesichts von Armut, oft verstärkt durch Teuerung oder Missernten, sahen sich Eltern, zumal wenn sie viele Kinder hatten, außer Stande, für diese selbst aufzukommen und gaben oder schickten sie weg, damit die Kinder selbst für ihren Lebensunterhalt aufkamen. Im Weiteren sollen einige Beispiele für diese Weggabekonstellation angeführt werden.

Am bekanntesten dürften die Schwabekinder sein, auch Schwabengänger oder Hüttekinder genannt.²⁵ Sie waren zehn bis vierzehn Jahre alte Kinder armer Bergbauern aus Vorarlberg, Tirol, Südtirol oder der Schweiz, die als Saisonarbeitskräfte am Ende des Winters über die Alpen gebracht wurden, um auf einem Kindermarkt in Ravensburg in Schwaben, daher der Name, an Bauern vermittelt, z.T. versteigert zu werden, vor allem als Hüttekinder. Kräftige Jungen und Mädchen waren gesucht, schwächere kamen schwerer unter. In der Hierarchie der bäuerlichen Haushalte standen die Schwabekinder ganz unten, das bedeutete symbolisch und alltäglich, dass ihnen ihr Platz ganz am Ende des Tisches zugewiesen wurde und sie oft nicht satt zu essen hatten, obwohl sie schwere Arbeit verrichteten. Zudem waren sie den Launen und Aggressionen sämtlicher Haushaltsmitglieder – Bauersleute, deren Kinder, Knechte, Mägde – ohne Schutz ausgesetzt.²⁶

Ein anderes Beispiel stellen die Schornsteinfegerjungen aus der Schweiz oder Norditalien dar, die bis in die ersten Jahrzehnte des 20. Jahrhunderts belegt sind. Erwachsene zum Teil wandernde Schornsteinfeger kauften einen sechs-, sieben-, achtjährigen Jungen gegen ein Entgelt oder auch nur für Unterkunft und Verpflegung den mittellosen Eltern ab. Kinder waren als Gehilfen ge-

²⁵ Vgl. Die Schwabekinder. Fernsehfilm Deutschland/Österreich 2003. Regie Jo Baier.

²⁶ Vgl. Uhlig ⁴2003; Bauernhausmuseum Wolfegg/Zimmermann/Brügger ²2016. – Ähnlich den Schwabekindern gab es in der Schweiz bis in die 1960er Jahre sogenannte Verdingkinder, die aus ihren Familien herausgenommen und als billige Arbeitskräfte in meist arme Bauernfamilien gegeben und dort ausgebeutet und nicht selten misshandelt wurden. Vgl. Leuenberger/Seglias 2010; Weber 2014.

fragt in diesem Handwerk: Sie mussten die Schornsteine von innen reinigen, d.h. die Kamine hochklettern, den Ruß abkratzen und oben angekommen die Hand herausstrecken, damit der Schornsteinfeger sah, dass sie bis oben alles geputzt hatten.²⁷ Ebenfalls aus einer armen Alpenregionen, Savoyen, stammten die sogenannten Savoyardenkinder, Straßenmusikanten, die von ihren Eltern mit Leierkasten oder Geige, manchmal auch noch einem Murmeltier ausgestattet, in die größeren Städte geschickt wurden, um sich musizierend ihr Geld zu verdienen. Als letztes Beispiel für Kinderarbeit in Kombination mit Weggabe sei der Gesinde(zwangs)dienst erwähnt. Dieser war rechtlich geregelt. Kinder erbuntertägiger Bauern mussten in gutsherrschaftlichen Wirtschaften auf dem Feld, im Stall, Mädchen im Haushalt, manchmal auch als Kindermädchen arbeiten. Ihre Arbeit stellte einen Teil der feudalen Abgaben ihrer Eltern, genauer: der Familie dar.²⁸

Eine andere Weggabekonstellation war durch die Ausbildung gegeben. Am meisten verbreitet dürfte hier die Weggabe in eine Lehre gewesen sein. Dies betraf ausschließlich Jungen, weil nur ihnen Handwerk oder Handel offen standen. Sie wurden i.d.R. gegen Entgelt seitens der Eltern, das so genannte Lehrgeld, in den Haushalt eines Meisters gegeben, um dessen Handwerk zu erlernen. Auch hier befanden sich die Kinder in der untersten Position im Haushalt, allerdings wussten sie, anders als die Schwabenkinder, ihre Eltern im Hintergrund. Ein weiteres Beispiel, Internate und Pensionate, betrifft vor allem Jungen, aber auch Mädchen aus bürgerlichen und adligen Familien.²⁹ Ein bekanntes Internat war das Paedagogium Regium der Franckeschen Anstalten in Halle. Nikolaus Ludwig von Zinzendorf (1700-1760), der Gründer der Herrnhuter Brüdergemeine, besuchte es von 1710 bis 1716 und hielt in einer knappen autobiographischen Notiz fest, dass die Jahre im Paedagogium für ihn harte Jahre waren.³⁰ Das Reglement war auch für einen Reichsgrafen streng, die Zöglinge standen immer unter Aufsicht, einer strengen Aufsicht: Besuche wurden selten gestattet, während der Internatszeit blieben die Schüler immer im Internat, Ferien zu Hause waren nicht vorgesehen, Briefe wur-

²⁷ Vgl. Museo dello Spezzacamino, St. Maria Maggiore, Italien.

²⁸ Vgl. z.B. Mitterauer 1985 u. 1992.

²⁹ Im ausgehenden 19. Jahrhundert und in den ersten Jahrzehnten des 20. Jahrhunderts bildeten Internats- oder Pensionsgeschichten ein populäres Genre der Kinder- und Jugendliteratur. Bis heute aufgelegt sind, um einige Beispiele zu nennen, Tom Hughes' „Tom Brown's School Days“ (1857) über Rugby, Emmy von Rhodens „Der Trotzkopf“ (1885), Gertrud Prellwitz „Drude“ (1920), in dem mit der Odenwaldschule ein reformpädagogisches Internat vorkommt, und Erich Kästners „Das fliegende Klassenzimmer“ (1933). In diesen kinderliterarischen Werken werden Internate und Pensionate vor allem als Orte von Gemeinschaft, Freundschaft, Streichen, manchmal auch Heimweh dargestellt, wobei der Realitätsgehalt fraglich bleibt.

³⁰ Vgl. Zinzendorf 1742.

den kontrolliert. Dies stellte kein Spezifikum des Halleschen Paedagogiums dar, sondern galt mehr oder weniger für alle Internate und Pensionate, auch der katholischen wie der Jesuitenkollegs.

Die vermutlich häufigste Konstellation, die zur Weggabe von Kindern führte, bildeten ernste Krankheiten in der Familie, der Tod eines Elternteils oder eine materielle Verschlechterung der Familie. Verwandte, Freunde, Paten, auch Pflege- und Adoptiveltern, manchmal sogar Unbekannte scheinen Kinder recht selbstverständlich aufgenommen zu haben.³¹

Daneben existierten kommunale oder kirchliche Institutionen wie Waisen- oder Findelhäuser, die Sozialwaisen aufnahmen, in die Kinder aber auch temporär gegeben wurden, d.h. dass Eltern, Verwandte oder sonst sich für sie verantwortlich Sehende die Kinder wieder zu sich nahmen, wenn ihre Situation dies erlaubte. Diese Institutionen waren von sehr unterschiedlicher Qualität. Im Hinblick auf Waisenkinder ist zu berücksichtigen, dass im 18. Jahrhundert auch Kinder mit nur einem Elternteil als Waisen galten. So finden sich im Halleschen Waisenhaus zahlreiche Kinder, die noch eine Mutter, aber keinen Vater mehr hatten,³² in heutiger Diktion Halbweisen.³³

3.2 Weggabe als Kind in Herrnhuter Lebensläufen³⁴

In der Herrnhuter Brüdergemeine führte eine spezielle Konstellation dazu, dass Eltern ihre Kinder weggaben, nämlich die Entsendung in die Mission oder an andere Orte im Dienst der Gemeine.

Die Brüdergemeine hat eigene Institutionen für diese Kinder geschaffen, die so genannten Kinderanstalten. Die Kinder wurden zum Teil sehr früh, oft kurz nach der Entwöhnung, diesen Anstalten übergeben. Wurden die Eltern in eine der Ortsgemeinden zurückgerufen, konnten sie ihre Kinder wieder zu sich nehmen. Eine brüderische Anstaltskarriere verlief so, dass die Kinder zuerst in die so genannten Nurseries, wenn sie älter waren in die gemischtge-

³¹ So berichtet Johanna Sophia Molther, geb. von Seidewitz (1718-1801), dass sich nach der Verarmung ihrer Eltern zwei Standesgenossen, interessanterweise keine Verwandten, erbten, sie aufzunehmen und auf eigene Kosten erziehen zu lassen. Der eine war Zinzendorf, der ihren Vater vom Bautzener Landtag kannte. Er bot an, zwei der fünf Seidewitztöchter in das in Berthelsdorf entstehende Fräuleinstift, eine Erziehungsanstalt für adlige Mädchen, aufzunehmen, was dann auch geschah. „Zu gleicher Zeit meldete sich auch ein Graf v. Mansteuffel in Dresden, mich in seine Familie, an Kindesstatt, anzunehmen. Mein Vater stellte es in meinen Willen u. ich erklärte mich: daß ich am liebsten zum Grafen Zinzendorf ziehen wollte, wiewol ich ihn nie gesehen hatte“ (Molther 1801, o.S.). Warum Mansteuffel die Aufnahme anbot, etwa weil er keine eigenen Kinder hatte, bleibt unerläutert.

³² Vgl. Jacobi/Müller-Bahlke 1998.

³³ Zu Waisenhäusern vgl. Veltmann/Birkenmeier 2009; Sträter/Neumann/Wilson 2003.

³⁴ In diesem Punkt knüpfe ich an an Schmid 2012, S. 124-127.

schlechtlichen Kinderanstalten und im Alter von sechs bis sieben Jahren in die getrennten Mädchen- oder Knabenanstalten kamen. Hier wurde zusammengelebt: gemeinsam wurden die Mahlzeiten eingenommen, gemeinsam wurde gebetet, gesungen, gearbeitet, in großen Schafsälen geschlafen.³⁵ Zuständig für die Kinder waren ihre Chorarbeiterinnen und -arbeiter, die die Kindergruppe nach Stuben aufgeteilt betreuten.³⁶ Dass sie im 18. Jh. häufig nur wenige Jahre älter waren als die ihnen übergebenen Kinder und Jugendlichen, könnte ein vertrauensvolles Verhältnis erleichtert haben.



Abb. 2: Friedrich von Watteville (1740-1754): Büchlein für Elisabeth von Zinzendorf. UAH H6: Autographe und Stammbücher, Nr. 28. Bildüberschrift: Kommt zum ersten mahl in die Kinder Anstalt. 1746.

³⁵ Vgl. Entwurf für ein Gemeinhaus und Chorhaus für die ledigen Schwestern und Mädchen in Herrnhut. UA TS.Mp.15.12. In einem nicht ausgeführten Plan von 1755 ist der Mädchen-schlafsaal für 136 Personen ausgelegt.

³⁶ Es gab allerdings auch Situationen unter vier Augen beim sogenannten „Sprechen“, persönlichen meist seelsorgerischen Gesprächen, in denen es um den Stand ihrer „Connexion mit dem Heiland“, die persönliche Beziehung zum Heiland als Gradmesser der Frömmigkeit, ging, darüber hinaus aber auch über persönliche Belange, etwa Irritationen, die die Pubertät mit sich brachte, gesprochen werden konnte. Vgl. Faull 2006. Zinzendorf empfahl seinen Zuhörerinnen und Zuhörern in den Kindern-Reden ausdrücklich, sich in solchen Situationen an ihre Arbeiterinnen und Arbeiter zu wenden. Vgl. Zinzendorf 1758, 17., 31., 43. Rede. Zum „Sprechen“ s. Faull 2006.

Wir wissen nicht, wie Kinder es erlebten, weggeben zu werden und was es für ihr späteres Leben bedeutete, aber in den Lebensläufen lassen sich einige Hinweise darauf finden. Ich gehe davon aus, dass die Weggabe für die seelische Entwicklung der Betroffenen in aller Regel, wie wir von der Entwicklungspsychologie wissen, ein nicht verstehbarer Lebenseinschnitt gewesen sein dürfte, eine Verlusterfahrung. Aber wir wissen auch, dass bedeutungsvolle Dritte, Erwachsene oder Peers, zu denen das Kind eine enge vertrauensvolle Beziehung aufbauen kann, diese Verlusterfahrung kompensieren können.

Mein Sample besteht aus etwa 40 Lebensläufen von Personen, die im 18. Jh. in vier Missionsgebieten der Herrnhuter Brüdergemeine zur Welt kamen und als Kinder nach Europa in eine der Kinderanstalten gegeben wurden.³⁷ Weiter untersuche ich einen einzelnen sehr ausführlichen Lebenslauf einer Zinzen-dorfenkelnin und die knappen Lebensläufe dreier Geschwister. Im Zentrum steht dabei die Frage, wie die Weggabe, also die Trennung von den Eltern, und die Zeit, insbesondere die erste Zeit in den Kinderanstalten, erinnert werden und welche Darstellungsstrategien und Interpretationen sich finden. Im Folgenden werden Passagen aus selbst verfassten Lebensläufen vorgestellt, die rückblickend im Erwachsenenalter erinnert und zu Papier gebracht wurden.

Anna Benigna Glatte (1776-1840) wurde 1781, sie war fünf Jahre alt, ihr Vater im Jahr zuvor verstorben, von der Mutter zusammen mit ihrem Bruder nach Deutschland gebracht. Sie selbst kam nach Herrnhut, der Bruder nach Niesky, wo er 1786 starb. Die Mutter hatte 1782 wieder geheiratet und war mit ihrem Mann nach Westindien zurückgekehrt.

„Meine theure Mutter“, erinnert sich Glatte, „habe ich dann nie wieder gesehen. Viele Thränen hat es mich gekostet, meine Jugend verwaist verbringen zu müssen, und schwer wurde es mir, mich in des Heilands Wege zu finden; es wirkte dies auch auf meinen äußern Gang nachtheilig ein, denn die damalige Behandlung der Kinder war nicht immer liebevoll.“³⁸

In diesen wenigen Zeilen wird die Erfahrung kindlicher Verlassenheit, nämlich von der Mutter in eine völlig fremde Umgebung gebracht und dort allein zurückgelassen worden zu sein, komprimiert; ob die Mutter ihr schrieb, sie ihren Bruder im nahen Niesky manchmal sah, wissen wir nicht. Die Schrei-

³⁷ Diese Missionsgebiete sind im Einzelnen Tranquebar in Indien, Labrador auf Grönland, St. Thomas in der Karibik und Surinam in Südamerika. Das Sample enthält alle in einem dieser Missionsgebiete geborenen Personen, die in der Brüdergemeine geblieben sind und einen Lebenslauf hinterlassen haben, der im Unitätsarchiv in Herrnhut archiviert ist. Im Weiteren gehe ich, mit Ausnahme der drei Geschwister Lachenal, nur auf selbst verfasste Lebensläufe ein.

³⁸ Glatte 1840, unpaginiert.

berin erinnerte sich an das Gefühl des Verwaist-Seins, an Tränen, daran, „nicht immer liebevoll“ behandelt worden zu sein, einer der häufig zu findenden Hinweise auf die strenge Anstaltserziehung. Sie scheint sich nicht nur einsam, sondern auch fremd gefühlt zu haben. Hinzu kam, dass ihr die gängige Sinndeutung schwerer lebensgeschichtlicher Situationen, sie als vom Heiland auferlegte Prüfung hinzunehmen, nicht gelingen wollte, was darauf hinweisen könnte, dass ihr die Adaption der Frömmigkeitsnorm ihrer neuen Umgebung schwer fiel.

Anna Charlotte Luther, geborene Barlach (1794-1874) scheint das besser gelungen zu sein. Als Zweijährige war sie mit ihren Eltern und ihrer jüngeren Schwester vom indischen Tranquebar in einer siebenmonatigen beschwerlichen Seereise nach Dänemark in die dortige Gemeinde Christiansfeld gereist und drei Jahre später von den Eltern, bevor sie wieder in Missionsdienste gingen, mit der Schwester zusammen in die Kleinwelkaer Kinderanstalt gebracht worden. In ihrem Lebenslauf finden sich keine Klagen, im Gegenteil notiert sie direkt im Anschluss an die Erwähnung der eigenen Weggabe:

„Lebenslang werde ich es meinen guten Eltern danken, dass sie mich frühzeitig den Heiland, als den großen Kinderfreund, kennen und lieben lehrten. Ich erinnere mich noch jetzt, in meinem 67. Jahre, wie ich, wenn mir etwas fehlte, oder ich mich fürchtete, gleich meine Zuflucht kindlich und zutraulich zu Ihm nahm, alle Noth Ihm klagte und um seine Hilfe bat. Das Eingewöhnen in der Anstalt [...] wurde mir nicht schwer.“³⁹

Indirekt ist zwar die Rede davon, dass etwas fehlte – vermutlich die Eltern, sie sich gefürchtet habe, aber sie fand, damit den Frömmigkeitserwartungen ihrer neuen Umgebung Genüge tuend, Trost im Heiland – und mehr vermutlich, wie die nächsten Seiten dieses ausführlichen Lebenslaufs nahe legen, bei ihrer Schwester. Die Eltern, so die Dramaturgie dieses Lebenslaufanfangs, verschwanden, Jesus kam, zu dem die Eltern sie ja schon hingeführt hatten, wer blieb, das war die Schwester. Aber die Schwester starb, als Anna Luther 14 Jahre alt war. Den frühen Tod ihrer Schwester im Jahr 1809 beschreibt Anna Charlotte Luther als die größte Erschütterung ihres Lebens, die dazu führte, dass auch sie sterben wollte, weil sie die „Wiedervereinigung mit der geliebten Vorangegangenen“⁴⁰ ersehnte (was sie natürlich als Sünde erkannte) und schwer erkrankte. Dass die Eltern sie weggaben, markierte zwar einen Bruch, aber die Schwester garantierte Kontinuität. Die signifikante lebensgeschichtliche Zäsur bildete deren Tod, erst dann fühlte sie sich verlassen. Es gab Eltern, die zu ihren weggegebenen Kindern eine enge Verbindung hielten, was unter den damaligen Verhältnissen hieß, dass sie ihnen regelmä-

³⁹ Luther 1875, S. 888.

⁴⁰ Ebd. S. 884.

big schrieben. Christian Friedrich Schmidtman (1794-1817), mit drei Jahren von Labrador nach Kleinwelka geschickt, litt, wie im kurz vor seinem frühen Tod diktierten Lebenslauf zu lesen ist, unter der Trennung von seinen Eltern.⁴¹ Ihre Briefe scheinen, so sehr er sich über sie freute, den Trennungsschmerz immer wieder aktualisiert zu haben. „Die vielen Briefe“, heißt es, „die mir meine Eltern schrieben, erhielten eine kindliche Sehnsucht nach ihnen; diese Sehnsucht stieg von Jahr zu Jahr, und ich hoffte immer nach 19jähriger Trennung sie doch hienieden wieder einmal sehen zu können.“ Aus dem Wissen heraus, todkrank zu sein, fährt er fort: „Des Heilands Wille war es nicht, und ergeben in seine Führung, freue ich mich umso herzlicher, sie dereinst in der Ewigkeit vor seinem Throne umarmen zu können.“⁴² Hier wird ein ganzes Leben lang an der Hoffnung auf ein Wiedersehen mit den Eltern, und sei es im Jenseits, festgehalten, eine vermutlich tröstliche Strategie, mit deren Hilfe – und auch hier wieder mit der des Heilands, wie zu lesen ist es sich durch die Anstalts- und ersten Berufsjahre kommen ließ. Von zentraler Bedeutung war für Schmidtman, dass die Beziehung zu seinen Eltern nie abbrach, er immer mit ihnen in Verbindung blieb. Er war zwar alleine, aber nicht verlassen.⁴³

Dass ein Wiedersehen, wie Schmidtman es sich ersehnt hatte, auch irritieren konnte (und das vielleicht auch hier imaginierte Umarmen vermutlich gar nicht zustande kam), lässt sich dem Lebenslauf von Johannes Wied (1795-1834) entnehmen. Fünfjährig in Begleitung eines ihm vertrauten brüderischen Ehepaars, nicht der eigenen Eltern, wie beispielsweise die oben erwähnte Anna Benigna Glatte, von Surinam nach Europa geschickt, sah er seinen Vater erst nach 13 Jahren wieder und musste feststellen, dass dieser ihm wie auch seinem später nachgekommenen Bruder „völlig fremd geworden“ war und auch der Vater seine Kinder „gleichsam nur auf Treu und Glauben für seine Kinder ansehen [konnte].“⁴⁴ Dass es nicht dabei blieb, lag

⁴¹ Weiter schreibt er: „Die Jahre meiner ersten Kindheit in Kleinwelke wurden mir bei der damaligen etwas strengen Erziehungsmethode sehr schwer“ (Schmidtman 1817, S. 217). – Auch hier wird die Anstaltserziehung als streng qualifiziert und auch hier ist es der Heiland, der „hindurch [hilft]“ (ebd.).

⁴² Ebd., S. 216 f. – Im nicht mehr von ihm selbst diktierten, sondern von anderen verfassten Schlussteil dieses Lebenslaufs ist noch einmal von elterlichen Briefen die Rede: „Eine besondere Freude machte es ihm, dass er in der letzten Woche seines Hieniedenseyns noch einen herzlichen Brief von seinen Eltern aus Labrador erhielt; er ließ ihn sich einige Male vorlesen, und war über den Inhalt desselben sehr gerührt“ (ebd. S. 224).

⁴³ Im nicht eigenhändigen Lebenslauf von Christian Friedrich Thomas Sen. (1778-1792), der sechsjährig von St. Thomas in der Karibik ins dänische Christiansfeld geschickt worden war, werden Briefe des Vaters, in denen er erzieherisch auf seinen Sohn einwirken wollte, ausführlich wiedergegeben. Vgl. Thomas 1792.

⁴⁴ Wied 1836, S. 144.

vor allem daran, dass der Vater nicht wieder in die Mission ging, sondern in Herrnhut, also in Reichweite seiner Kinder blieb und man sich oft sah.



Abb. 3: Friedrich von Watteville (1740-1754): Büchlein für Elisabeth von Zinzendorf. UAH H6: Autographe und Stammbücher, Nr. 28. Bildüberschrift: Ist bey ihrer Groß Mamma zu Berlin, von der Sie sehr geliebt wird. 1749.

Von zu Hause weggeschickt worden zu sein, wurde in selbst verfassten Lebensläufen in aller Regel als eine schwierige lebensgeschichtliche Situation thematisiert. Von Trennung, von Schmerz, von Tränen wurde berichtet.⁴⁵ Allem Anschein nach boten die Kinderanstalten der Brüdergemeine bzw. die für sie zuständigen Erwachsenen den Kindern oft keinen ausreichenden Trost, keine hinlängliche Unterstützung.⁴⁶ Vielmehr wird wiederholt die strenge Erziehung als Ursache für Eingewöhnungsschwierigkeiten angeführt. Was genau darunter zu verstehen war, bleibt offen – etwa ob die Anstaltsneulinge mit ihrem Kummer allein gelassen oder sogar dafür zurechtgewiesen wurden. Den Adressatinnen und Adressaten der Lebensläufe dürfte allerdings

⁴⁵ Erstaunlich ist es, dass sich oft kurz nach der Schilderung der anfänglichen Schwierigkeiten beim Einleben oder des Trennungsschmerzes Äußerungen der Dankbarkeit gegenüber den, wie es heißt, „Vorgesetzten“, finden. Vgl. Padel 1830, S. 639 f.

⁴⁶ Es finden sich aber auch andere Stimmen, etwa bei Johannes Wied, wenn er schreibt: „Da aber meine Vorgesetzten und Kameraden sehr liebeich mit mir umgingen, so verlor sich dasselbe [das Heimweh, P.S.] bald, und ich gewohnte gut ein.“ Wied 1836, S. 138 f.

aus eigener Erfahrung klar gewesen sein, worauf mit der Rede von der strengen Erziehung angespielt wurde.

Wie die weggegebenen Kinder mit der neuen Situation fertig wurden, hing wesentlich davon ab, ob über ein Geschwisterkind, aus dem Herkunftsgebiet bekannte Erwachsene oder Verwandte am neuen Ort bzw. in der näheren Umgebung eine personale Kontinuität gegeben war, oder ob sich neue bedeutsame Dritte fanden, Erwachsene oder auch andere Kinder, die an dem Kind Interesse zeigten, zu denen es eine persönliche Beziehung herstellen konnte und die einen gewissen Ersatz für die fehlenden Eltern boten. Solche Personen tauchen immer wieder in den Lebensläufen auf, beispielsweise wenn Peter Wolle (1792-1871), der mit drei Jahren von Neuherrnhut in der Karibik nach Nazareth in der Nähe von Bethlehem, Pennsylvania, zu einem Ehepaar Möhring gegeben worden war, festhielt, dass „Schwester Möhring, die selbst keine Kinder hatte, [...] wahre Muttertreue an mir bewies“ oder aus späteren Jahren einen Lehrer erwähnte, der „eine besondere Zuneigung zu [ihm] gefaßt hatte“.⁴⁷

Was die Figur des bedeutungsvollen Dritten angeht, so lag eine Besonderheit der Brüdergemeinde darin, dass den weggegebenen Kindern mit dem Heiland ein allen, Erwachsenen wie Kindern, zugänglicher bedeutungsvoller Dritter zur Verfügung stand. Brüderische Frömmigkeit realisierte sich, wie oben dargestellt, vor allem in einer intakten Christusbeziehung. Mit dem Heiland in Beziehung zu treten und zu bleiben, wurde von früh an eingeübt. Unter den Bedingungen der Weggabe konnte die Herrnhuter Frömmigkeitskultur mit ihrer Christuszentriertheit Praktiken bereitstellen, die den Kindern bei der Bewältigung der Situation halfen. Aus dem Elternhaus war der Heiland als derjenige geläufig, der einen liebte, für einen da war und den man wieder zu lieben hatte. Den Kindern wurde nahe gelegt, sich Christus ganz personal vor zu stellen, als eine Art Freund, mit dem man sich bereden konnte.⁴⁸ Der Heiland als bedeutsamer Dritter bot sich damit als legitimer Adressat für anderweitig schwierig oder gar nicht zu artikulierende Befindlichkeiten an, eine Instanz für Tränen, Heimweh, Schmerzen und damit zugleich, das ist wichtig, als eine Instanz, die Klagen, Kummer, Irritationen eine Legitimität verlieh. In zahlreichen Lebensläufen taucht es wie ein topos auf, dass der Heiland in der

⁴⁷ Wolle 1872, S. 257. Das Wiedersehen mit seinen Eltern nach 17jähriger Trennung kommentiert er folgendermaßen: „So frühe und so lange von ihnen geschieden zu sein, war eine Erfahrung, die ich oft beklagte, als ungünstig zur Entwicklung und Ausbildung der Gefühle kindlicher Liebe“. Berücksichtigt man, dass er keine weiteren Worte zu dem Wiedersehen mit seinen Eltern verlor, so lässt sich das als Hinweis darauf sehen, dass sich eine emotionale Nähe nicht einstellte und vielleicht sogar als Kritik an der frühen Weggabe (Vgl. ebd., S. 258 f.).

⁴⁸ Vgl. Zinzendorf 1758, bes. 84. Rede, S. 441-443.

Anfangssituation, beim „Eingewöhnen“ hindurch geholfen habe,⁴⁹ „der einzige Freund“ gewesen sei, dem man seine „Anliegen klagte, und von ihm getröstet wurde.“⁵⁰ Es ist zu vermuten, dass die geübte und bekannte Christusbeziehung als frömmigkeitskulturelle Ressource fungierte, die den Kindern die Eingewöhnung in die fremden Umgebung wirklich erleichterte.⁵¹

In den Lebensläufen wurde die Weggabe, wenn sie nicht nur als Fakt angeführt, sondern ausführlicher dargestellt und bewertet wurde, in der Regel als schwierige, problematische Erfahrung erinnert und oft auch beklagt. Umso bemerkenswerter ist es, dass diejenigen, die die Schreiberinnen und Schreiber einst weggegeben hatten, die eigenen Eltern, in den Lebensläufen nie expliziter Kritik unterzogen wurden. Das mag daran liegen, dass die Erwachsenen es hinnahmen wie es die Kinder hatten hinnehmen müssen. Kritik verbot sich ja auch deshalb, weil die Eltern nicht aus freien Stücken, sondern im Dienst der Brüdergemeine, und das hieß: des Heilands, so gehandelt hatten. Dagegen ließ sich als Mitglied der Brüdergemeine nicht ernstlich etwas einwenden. Hinzu kam, dass Eltern in aller Regel jeglicher Kritik enthoben waren, das vierte Gebot sorgte bis weit in das 20. Jahrhundert hinein dafür.

Implizite Kritik an den Eltern, und darum soll es abschließend gehen, lässt sich allerdings durchaus finden. Ein eindrückliches Beispiel dafür bietet der mit 27 Seiten ungewöhnlich ausführliche Lebenslauf von Anna Dorothea Elisabeth von Schweinitz, geb. von Watteville (1754-1813), einer Enkelin Zinzendorfs. Mit einem Jahr wurde Anna Dorothea Elisabeth von Watteville fremder Obhut übergeben; sie hatte eine sorgsame nur für sie zuständige Pflegerin, auch ein eigenes Zimmer, also bessere Bedingungen als einfache Missionarskinder. Später kümmerten sich immer wieder Familienangehörige, u.a. ihre Tante Elisabeth von Zinzendorf (1740-1807), die auf den Abbildungen dieses Beitrages als Kind zu sehen ist, und Freunde der Familie um sie. Wie kommen nun ihre Eltern in ihrem Lebenslauf vor? Was Kindheit und Jugend angeht, so erwähnt sie ihre Eltern lediglich drei Mal. In der üblichen Eingangsformel werden sie im Zusammenhang mit ihrer Geburt, dem systematischen Ort für die Eltern in Lebensläufen, als Eltern erwähnt, vom namentlich genannten Vater Johannes von Watteville (1718-1788) ist zu erfahren, dass er sie taufte und es wird nüchtern konstatiert, dass „ihre (der Eltern, P.S.) Lage und Dienst bei der Gemeine [...] ihnen die eigene Erziehung ihrer

⁴⁹ Z.B. Schmidtman 1818, S. 217.

⁵⁰ Padel 1830, S. 639.

⁵¹ Der, um es zu wiederholen, personal imaginierte Heiland verkörperte als bedeutungsvoller Dritter zugleich eine personale Kontinuität zwischen dem Elternhaus und der neuen Institution; in ihm konvergierten damit zwei zentrale Bewältigungsstrategien für schwierige lebensgeschichtliche Situationen.

Kinder unmöglich machten.“⁵² Weiter schilderte sie ein ernstes und für sie außerordentlich eindrückliches Gespräch mit ihrem Vater aus ihrem elften Lebensjahr und erwähnte dann noch eine weitere Begegnung mit ihren Eltern in ihrem 17ten Lebensjahr, ohne weiteres darüber zu berichten. Insgesamt entsteht der Eindruck, sie habe ihre Eltern so gut wie nie gesehen. Das traf allerdings nicht ganz zu, wenn man ihrer Mutter glauben darf, die in einem der vielen Briefe an ihre jüngere Schwester Elisabeth, Anna Dorothea Elisabeth von Watteville ist zu diesem Zeitpunkt 13 Jahre alt, einfließen ließ, ihre vier Kinder um sich zu haben und dies hörte sich so an, als sei es keine Ausnahme gewesen.⁵³

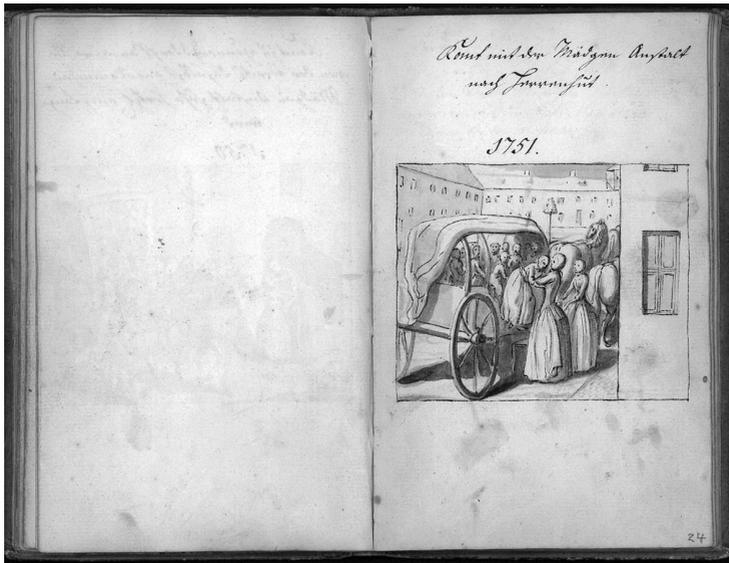


Abb. 4: Friedrich von Watteville (1740-1754): Büchlein für Elisabeth von Zinzendorf. UAH H6: Autographe und Stammbücher, Nr. 28. Bildüberschrift: Kommt mit der Mädchenanstalt nach Herrnhut. 1751.

⁵² Von Schweinitz 1813, S. 2.

⁵³ Vgl. UAH R.21.A.184.5, unpaginiert. Benigna von Watteville an ihre Schwester Elisabeth von Watteville. Herrnhuth, den 27. April 1769.

Aus ihrem Erwachsenenalter führt Anna Dorothea von Schweinitz zwei Begegnungen mit ihren Eltern an, eine in ihrem 24. Lebensjahr und dann einen langen Besuch ihrer Eltern zwischen 1784 und 1787 in Bethlehem, Pennsylvania, wo sie mittlerweile mit ihrer eigenen Familie lebte. Hier kommt es erstmals zu einem „familienmäßigen Umgang“ zwischen Eltern und Tochter. Sie denkt daran zurück als an „eine recht liebliche Zeit, die mir“, wie sie schreibt, „um so wichtiger war, als ich in meinem Leben noch nie so familienmäßig den Umgang meiner lieben Eltern genossen hatte.“ Weiter berichtet sie, dass ihr Vater ihr „in der Zeit 2 liebe Kinder taufen konnte.“ (Von Schweinitz 1813, S. 16).

In Schweinitz' Lebenslauf kommen diese und vielleicht weitere Begegnungen mit der Mutter nicht vor, ja sie nennt ihre Mutter Benigna von Watteville (1725-1789) an keiner Stelle namentlich. Benigna von Watteville, Zinzendorfs Lieblingstochter, hatte, seit sie mit 14 Jahren ihren Vater auf seiner Reise durch die nordamerikanischen Gemeinden begleitet und sich dabei als „Streiterin“ bewährt hatte, fast durchgängig im Dienst der Gemeinde gestanden;⁵⁴ sie war allen in der Brüdergemeinde bekannt und genoss Ansehen. Die Mutter ohne Namensnennung nahezu außen vor zu lassen in ihren Lebenserinnerungen, kann kein Zufall gewesen sein. Anna Dorothea Elisabeth von Schweinitz verweigerte ihrer Mutter, wie es scheint, einen Platz in ihrem erinnerten Leben. Das lässt sich als Reaktion darauf lesen, dass sie selbst erlebt hatte, im Leben der Mutter keinen Platz zu haben. Das frühe Verschwinden der Mutter aus ihrem Leben beantwortete sie damit, diese in ihrem Lebenslauf als Person zum Verschwinden zu bringen. Anna Dorothea Elisabeth von Schweinitz dethematisierte ihre Mutter.

Ich hatte eingangs gesagt, dass ich autobiographisches Schreiben als Handlung verstehe, in der Sinndeutungen vorgenommen werden. In der Dethematisierung der Mutter scheint zum Ausdruck zu kommen, dass diese im Leben der Tochter keinen Sinn machte, nicht untergebracht werden konnte, weil sie vermutlich nicht unterzubringen war. Vielleicht ist bei ihrer Dethematisierung auch, psychoanalytisch gesehen und etwas dramatisiert, eine späte Rache für frühe Kränkung am Werk.⁵⁵ Insgesamt scheint die kleine Anna

⁵⁴ Zwischen 1748 und 1784 begleitete Benigna von Watteville ihren Mann Johannes von Watteville auf den meisten seiner Visitationsreisen in europäischen und überseeischen Gemeinden. Diese führten sie durch Deutschland, nach Nordamerika, Holland, England, Dänemark und auf die westindischen Inseln.

⁵⁵ Die Dethematisierung der Mutter ist umso erstaunlicher, als die Tochter in Benigna von Watteilles Lebenslauf, den sie allerdings nicht selbst verfasst hat, mehrmals erwähnt wird. So heißt es in der längsten Passage: „Anno 1754, den 25ten April, schenkte ihr der Heiland ihre erste Tochter Anna Dorothea Elisabeth, welche zu Bethlehem in Nord-America mit dem lieben Bruder Hans Christian Alexander von Schweinitz aus dem Hause Leube vermählt ist, woselbst sie bey dem großen Werke Gottes in America treue und gesegnete Mitarbeiter sind. Von dieser Tochter hat sie drey Enkelsöhne und ein Enkeltöchterlein erlebt, bey der Geburt der beyden letzten Enkellinder war sie zugegen, sahe auch das Töchterlein zu Bethlehem wieder zu seiner Heimath ziehen, und zwar gerade an dem selben Tage, da im Brüdergarten bey Tranquebar ihr lieber Sohn Johann Ludwig seinen Lauf hienieden beendete.“ (Watteville 1789, S. 6 f.) An späterer Stelle, Benigna von Watteville ist verwitwet, wird berichtet, dass sie am 25. April 1789 mit ihrer einzigen noch lebenden Schwester, Elisabeth von Watteville, zusammen deren Geburtstag und den ihrer in Amerika lebenden Tochter begangen habe. – In ihrem insgesamt 21seitigen Lebenslauf sind über zwei Seiten ihren Kindern, wenn man die Erwähnung familiärer Zusammenkünfte mit ihren eigenen Eltern und Geschwistern hinzunimmt, über drei Seiten ihrer Familie gewidmet, also etwa ein Siebtel des Lebenslaufs. Das lässt sich als Hervorhebung, als Betonung von Familie und Kindern lesen und damit als das spiegelverkehrte Äquivalent zur Dethematisierung bei der Tochter.

Dorothea Elisabeth von Watteville Ersatz für die Eltern, bedeutsame Dritte gefunden haben – und mit der Dethematisierung der Mutter eine Strategie indirekter Kritik an den Eltern, an der Weggabe.

Wie es gewesen sein mag, wenn dies nicht gelang, etwa wenn ein Kind kränklich war oder von einer Anstalt in die andere gegeben wurde bzw. umziehen musste, vor allem, wenn sich keine bedeutsamen Dritten fanden, lässt sich nur vermuten. Von Interesse in diesem Zusammenhang sind die Lebensläufe der drei Geschwister Lachenall: Anna Elisabeth (1744-1785), Christian Ludwig (1753-1801) und Maria Magdalena Lachenall (1752-1815), die alle keine selbstverfassten Lebensläufe hinterlassen haben. Ihre Eltern, der aus Basel stammende Arzt Werner Lachenall († 1777) und die sächsische Adlige Charlotta Henrietta Erdmuth von Seydewitz (1716-1794) heirateten 1743 in Herrnhag, sodass die Kinder in der Brüdergemeinde geboren und aufgezogen wurden.

Anna Elisabeth Lachenall, die älteste, 1744 in Marienborn geboren, war ernstlich krank als Kind und wurde von ihrem liebenden Vater, wie es heißt, gepflegt, behielt aber einen verkrüppelten Arm und eine Nervenschwäche. Mit fünf Jahren wird sie, ohne dass Gründe dafür angegeben werden, in die Kinderanstalt in Lindheim in der Nähe von Marienborn und dann nach Herrnhut gegeben, als die Anstalt dahin umzog. Von der etwa Zwanzigjährigen ist zu lesen:

„Da aber ihre Nerven je länger je schwächer wurden, sodaß auch ihr Verstand dabey sehr litte, und durch allerley verkehrte Phantasien benebelt wurde, so konnte sie das heilige Abendmahl nicht mehr genießen und mußte von da an mit außerordentlicher Geduld und Mitleiden behandelt werden. So lange als möglich hielt sie sich unter den Märgen auf; dann aber wurde sie beständige Einwohnerin der Krankenanstalt.“⁵⁶

Im Jahr 1769 kam sie ins Schwesternchorhaus „und wurde als eine Kranke nach Gemüth und Hütte so gut als möglich gepflegt“.⁵⁷ Obwohl allgemein geliebt und Objekt von Mitleid und obwohl allgemein versucht wurde, sie Beunruhigendes von ihr fernzuhalten, blieb sie wie alle psychisch Kranken fast durchgängig vom Abendmahl ausgeschlossen, dem wichtigsten Ereignis, der hervorgehobenen Vergemeinschaftung innerhalb der herrnhutischen Lebensgemeinschaft.

Ihr Bruder Christian Ludwig, der 1753, wie seine Schwester, in Marienborn zur Welt kam, wurde früh in die Knabenanstalt nach Groß-Hennersdorf bei Herrnhut gegeben, auch hier erfährt man keine Gründe für die Weggabe. Er wird Apotheker, heiratet, scheint ein normales Leben geführt zu haben, wird

⁵⁶ Lachenall 1784, unpaginiert.

⁵⁷ Ebd.

aber als ängstlich und still beschrieben, als jemand, über dessen Leben wenig gesagt werden könne.⁵⁸

Von Maria Magdalena Lachenall, dem dritten, 1752 geborenen Kind, heißt es, dass sie „von dem, was in ihrem Innern vorging, sehr wenig zu äußern pflegte“, aber aufgrund ihrer umgänglichen, „sich nicht gern Sorgen machenden Gemüths-Art [...] von ihren Schwestern [im ledigen Schwestern-Chor, P.S.] geliebt“ wurde und „ihnen diese Liebe von Herzen [erwiderte]“. „Bis zu dem Alter von 7 Jahren“, ist weiter zu lesen, „blieb sie bey ihren Eltern, und hatte eine sehr vergnügte Kinderzeit. Alsdann wurde sie [...] hierher nach Herrnhuth gebracht, und ins Mädchenhaus übergeben, u. ihre Eltern hat sie nicht wieder zu sehen bekommen.“⁵⁹ Warum sie, und das gilt vermutlich auch für ihre Schwester Anna Elisabeth und ihren Bruder Christian Ludwig, ihre Eltern nach der Übergabe in die Erziehungsinstitutionen nicht mehr sah, der Kontakt vielleicht sogar abbrach, ist nicht zu erfahren, wird aber als erwähnenswerte Tatsache festgehalten. Angesichts der Mobilität in der Brüdergemeine ist das mehr als merkwürdig, denn der Vater starb erst 1777, hätte also noch 18 Jahre Zeit gehabt, seine jüngste Tochter zu sehen, die Mutter starb sogar erst 1794. Nach der Weggabe der Kinder scheint diese Familie zerfallen zu sein.⁶⁰ In den Lebensläufen der Kinder könnte deren Verstummen auf diesen Zerfall verweisen. Es ist zu vermuten, dass sich im Leben der Geschwister Lachenall, anders als bei Anna Dorothea Elisabeth von Schweinitz, keine bedeutsamen Dritten fanden, die den Verlust der Eltern kompensiert hätten. Die seelische Krankheit der älteren Schwester wie auch die Scheu, vielleicht Schwermut des Bruders und möglicherweise auch die Verschlossenheit der jüngeren Schwester könnten mit der frühen Weggabe, der Trennung von den Eltern zusammenhängen.

Die Weggabe der eigenen Kinder geriet in der Brüdergemeine allerdings im Verlauf des 19. Jahrhundert zunehmend unter Kritik, was sich darin bemerkbar macht, dass sie erläutert und legitimiert werden musste. Das lässt sich am von ihrem Ehemann verfassten Lebenslauf von Marie Justine von Reuß, j.L., geb. von Watteville (1762-1828), der jüngeren Schwester von Anna Dorothea Elisabeth von Schweinitz, sehen. Das Kind war mit zwei Jahren weggegeben worden, „der Sorge ihrer Eltern beraubt“, wie es heißt. „Deren Zeit und Arbeit [war] gänzlich dem Dienst unseres Herrn und seiner Gemeine gewidmet“, ist weiter zu lesen, „und dessen Willen [brachten] sie auch die elterlichen Gefühle zum Opfer [...], die ihnen keineswegs mangelten.“⁶¹ Die expli-

⁵⁸ Vgl. Lachenall 1801, unpaginiert.

⁵⁹ Lachenall 1815, unpaginiert.

⁶⁰ Über Kontakte zwischen den Geschwistern, die die beiden in Herrnhut lebenden Schwestern gehabt haben könnten, ist den Lebensläufen nichts zu entnehmen.

⁶¹ Reuß, j.L. 1818, o.S.

zite Aussage, das kleine Mädchen sei elterlicher Fürsorge beraubt worden, markiert deutlich einen Mangel, eine Kritik, der Verweis, dass die Eltern dabei gegen ihre durchaus vorhandenen elterlichen Gefühle gehandelt hätten, zeigt, dass die Praxis der Weggabe nicht mehr kritiklos hingenommen wurde. Die Kinderanstalten für Missionarskinder existierten gleichwohl bis weit ins 20. Jahrhundert weiter.

Quellen und Literatur

Ungedruckte Quellen

- Unitätsarchiv Herrnhut (UAH). Gemeinnachrichten (GN) 1818.I.Ex.A.A.402, S. 215-225. Schmidtman, Christian Friedrich (1817): Lebenslauf Christian Friedrich Schmidtman (1794-1817). Diktirt.
- UAH NadB 1830.II.Ex.A.451, S. 637-647. Padel, Anna Christina (1830): Lebenslauf Anna Christina Padel, geb. Bücken (1768-1829).
- UAH R.22.62.79. Eckberg, A. M. (1782). Lebenslauf Anne Margarethe Eckberg, geb. Helmers, verw. Berthold (1705-1782). Eigenhändig.
- UAH R.22.63.71. Lachenall, Anna Elisabeth (1785): Lebenslauf Anna Elisabeth Lachenall (1744-1785). Nicht eigenhändig.
- UAH R.22.76.01. Andresen, Anna Maria (1794): Lebenslauf Anna Maria Andresen, geb. Stauber (1723-1794). Eigenhändig.
- UAH R.22.77.32. Watteville, Henriette Benigne Justine von (1789): Lebenslauf Henriette Benigne Justine von Watteville, geb. von Zinzendorf (1725-1789). Nicht eigenhändig.
- UAH R.22.79. Schwestern M-Sch, 4. Molther, Johanna Sophia (1801): Lebenslauf Johanna Sophia Molther, geb. von Seidewitz (1718-1801). Eigenhändig.
- UAH R.22.86.41. Reuß j.L., Marie Justine (1828): Lebenslauf Marie Justine von Reuß, j.L. [jüngere Linie], geb. von Watteville (1762-1828). Nicht eigenhändig.
- UAH R.22.94.76. Schweinitz, A. D. von (1813). Lebenslauf Anna Dorothea von Schweinitz, geb. von Watteville (1754-1813). Eigenhändig.
- UAH R.22.108.123. Lachenall, Christian Ludwig (1801): Lebenslauf Christian Ludwig Lachenall (1753-1801). Nicht eigenhändig.
- UAH R.103.a.37. Thomas, Christian Friedrich (sen) (1792): Lebenslauf Christian Friedrich Thomas (sen) (1778-1792). Nicht eigenhändig.
- UAH SHAHt 154.58. Glatte, Anna Benigna (1840): Lebenslauf Anna Benigna Glatte (1776-1840). Eigenhändig.
- UAH SHAHt 1551.35. Lachenall, Maria Magdalena (1815): Lebenslauf Maria Magdalena Lachenall (1752-1815). Nicht eigenhändig.
-

Gedruckte Quellen

- Luther, Anna Charlotte (1875): Lebenslauf Anna Charlotte Luther, geborene Barlach (1794-1874). Eigenhändig. In: Nachrichten aus der Brüdergemeinde (NadB) 1875 I, S. 879-900.
- UAH NadB.1836.II.Ex.A.475, S. 135-159. Wied, Johannes (1836): Lebenslauf Johannes Wied (1795-1834). Eigenhändig.
- UAH NadB 1872 I, S. 252-264. Wolle, Peter (1872): Lebenslauf Peter Wolle (1792-1871). Eigenhändig.
- Varnhagen, Rahel (1794/1979): Rahel an David Veit in Jena. Berlin, den 11. Dezember (1794). In: Kemp, Friedhelm (Hg.): Rahel Varnhagen. Briefwechsel. Band III. Rahel und ihre Freunde. München, S. 45-48.
- Zinzendorf, Nikolaus Ludwig von (1742): Vorrede. In: Büdینگische Sammlung einiger In der Kirchen-Historie Einschlagender Sonderlich neuerer Schriften. Bd. 1. Büdingen.
- Zinzendorf, Nikolaus Ludwig von (1758): Sammlung Einiger von dem Ordinario Fratum während seines Aufenthaltes in den teutschen Gemeinen von Anno 1755 bis 1757 gehaltenen Kinder-Reden. Barby.

Literatur

- Bardet, Jean-Pierre/Faron, Olivier (1998): Des enfants sans enfance. Sur les abandonnés de l'époque moderne. In: Histoire de l'enfance en occident. Tome 2. Du XVIIIe siècle à nos jours. Sous la direction d'Egle Becchi et Dominique Julia. Paris, S. 112-146.
- Bauernhausmuseum Wolfegg/Zimmermann, Stefan/Brügger, Christine (Hg.) (2016): Die Schwabenkinder. Arbeit in der Fremde von 17. bis 20. Jahrhundert. Ostfildern.
- Böß, Stefanie (2015): Gottesacker-Geschichten als Gedächtnis. Eine Ethnographie zur Herrnhuter Erinnerungskultur am Beispiel von Neudietendorfer Lebensläufen (Studien zur Volkskunde in Thüringen Bd. 6). Münster/New York.
- Burke, Peter (1991): Geschichte als soziales Gedächtnis. In: Assmann, Aleida/Harth, Dietrich (Hg.): Mnemosyne. Formen und Funktionen der kulturellen Erinnerung. Frankfurt a.M., S. 289-304.
- Burke, Peter (1998): Geschichtsschreibung als gesellschaftliches Gedächtnis. In: Ders.: Eleganz und Haltung. Die Vielfalt der Kulturgeschichte. Über Selbstbeherrschung, Schabernack, Zensur, den Karneval in Rio und andere menschliche Gewohnheiten. Berlin, S. 37-62.
- Cunningham, Hugh (2006): Die Geschichte des Kindes in der Neuzeit. Düsseldorf (Children and childhood in Western Society since 1500. Harlow 2005).
- Fassbinder, Stefan: Frömmigkeit. Entwicklung und Problemfelder eines Begriffs. In: Saeculum 47, H. 1, 1996, 6-34.
- Faull, Katherine (2006): 'Girls Talk' – das "Sprechen" von Kindern. Herrnhutische Seelsorge an den Großen Mädchen im 18. Jahrhundert. In: UNITAS FRATRUM H 57/58. Herrnhut, S.183-196.
- Foucault, Michel (1976/1983): Sexualität und Wahrheit. Erster Band. Der Wille zum Wissen (Histoire de la sexualité, 1; La volonté de savoir, 1976). Frankfurt.
- Foucault, Michel (1993): Technologien des Selbst. In: Luther H. Martin u.a. (Hg.): Technologien des Selbst. Frankfurt/Main, S. 24-62.

- Füssel, Marian (2015): Praxeologische Perspektiven der Frühnezeitforschung. In: Brendecke, Arndt (Hg.): *Praktiken der Frühen Neuzeit. Akteure – Handlungen – Artefakte.* (Frühnezeit-Impulse Bd. 3). Köln u.a., S. 21-33.
- Gleixner, Ulrike (2005): *Pietismus und Bürgertum. Eine historische Anthropologie der Frömmigkeit.* Göttingen.
- Harrington, Joel F. (2009): *The Unwanted Child. The Fate of Foundlings, Orphans, and Juvenile Criminals in Early Modern Germany.* Chicago
- Heinrich, Tobias (2016): *Leben lesen. Zur Theorie der Biographie um 1800.* Wien u.a.
- Hose, Sabine (2000): „Für die Stunde meines Begräbnisses“: Zur kommunikativen Funktion von Lebensgeschichten in der Herrnhuter Brüdergemeine. In: *Lêtopis* 47, S. 80-94.
- Jacobi, Juliane/Müller-Bahlke, Thomas J. (Hg.) (1998): „Man hatte von ihm gute Hoffnung ...“ *Das Waisenalbum der Franckeschen Stiftungen 1695-1749.* (Halle-sche Quellenpublikationen und Repertorien Bd. 3). Halle.
- Julia, Dominique (1998): *L'enfance entre absolutisme et lumières.* In: *Histoire de l'enfance en occident. Tome 2. Du XVIIIe siècle à nos jours.* Sous la direction d'Egle Becchi et Dominique Julia. Paris 1998, S. 7-111.
- Lasch, Alexander (2005): *Beschreibungen des Lebens in der Zeit. Zur Kommunikation biographischer Texte in den pietistischen Ge-meinschaften der Herrnhuter Brüdergemeine und der Dresdner Diako-nissenschwesternschaft im 19. Jahrhundert.* Münster.
- Leuenberger, Marco/Seglias, Loretta (Hg.) (2010): *Versorgt und vergessen. Ehemalige Verdingkinder erzählen.* Zürich.
- Lost, Christine (2007): *Das Leben als Lehrtext. Lebensläufe aus der Herrnhuter Brüdergemeine.* Mit einem Geleitwort von Dietrich Meyer und einer Einführung von Ulrich Herrmann. (Beiheft UNITAS FRATRUM Nr. 14). Herrnhut.
- Mitterauer, Michael (1985): *Gesindedienst und Jugendphase im europäischen Vergleich.* In: *Geschichte und Gesellschaft.* 11. Jg. H 2 (1985), S. 177-204.
- Mitterauer, Michael (1992): *Familie und Arbeitsteilung: historisch-vergleichende Studien.* Wien u.a.
- Modrow, Irina (1996): *Religiöse Erweckung und Selbstreflexion. Über-legungen zu den Lebensläufen Herrnhuter Schwestern als einem Beispiel pietistischer Selbstdarstellung.* In: Schulze, Winfried (Hg.): *Ego-Doku-mente. Annäherungen an den Menschen in der Geschichte.* Berlin, S. 121-130.
- Peucker, Paul (2000): *Herrnhuter Wörterbuch. Kleines Lexikon von brüderischen Begriffen.* Herrnhut.
- Reichel, Hellmut (1984): *Ein Spiegel der Frömmigkeit und des geistlichen Lebens. Zur Geschichte des brüderischen Lebenslaufs.* In: *Der Brüderbote* 464 (März 1984), S. 4-7.
- Schmid, Pia (2004): *Frömmigkeitspraxis und Selbstreflexion. Lebensläufe von Frauen der Herrnhuter Brüdergemeine aus dem 18. Jahrhundert.* In: Häder, Sonja (Hg.): *Der Bildungsgang des Subjekts. Bildungstheoretische Analysen.* (Zeitschrift für Pädagogik Beiheft 48). Weinheim, S. 48-57.
- Schmid, Pia (2009): „wie glücklich man sey, wenn man sich dem Heiland ganz ergebe“. *Selbstzweifel und Selbstgewissheit in Herrnhuter Lebensläufen des 18. Jahrhunderts. Zur Genese von Subjektivität im Medium religiöser Vergemeinschaftung* In: Sträter, Udo (Hg.): *Alter Adam und Neue Kreatur. Pietismus und Anthropologie.* Beiträge zum II. Internationalen Kongress für Pietismusforschung 2005. (Halle-sche Forschungen Bd. 28/1). Tübingen. Bd.1, S. 305-324.

- Schmid, Pia (2012): Herrnhuter Lebensläufe als erziehungshistorische Quelle betrachtet. In: Pietismus und Neuzeit. Bd. 38, S. 119-134.
- Seibert, Dorette (1997): Charlotte Schleiermacher. Überlegungen zum Lebenslauf der Herrnhuterin am Übergang vom 18. zum 19. Jahrhundert. In: Brandt, Sigrid/Oberdorf, Bernd (Hg.): Resonanzen. Theologische Beiträge. Michael Winkler zum 50. Geburtstag. Wuppertal, S. 202-221.
- Sträter, Udo/Neumann, Josef N. in Verbindung mit Wilson, Renate (Hg.) (2003): Waisenhäuser in der frühen Neuzeit. (Hallesche Forschungen Bd. 10). Tübingen.
- Tilly, Louise A. u.a. (1992): Child Abandonment in European History: A Symposium. In: Journal of Family History 17, S. 1-23.
- Uhlig, Otto (2003): Die Schwabekinder aus Tirol und Vorarlberg. Innsbruck.
- Veltmann, Claus/Birkenmeier, Jochen (Hg.) (2009): Kinder, Krätze, Karitas. Waisenhäuser in der Frühen Neuzeit. (Kataloge der Franckeschen Stiftungen Bd. 23). Halle.
- Viazzo, Pier Paolo (2004): Abandonment. In: Fass, Paula S. (Hg.): Encyclopedia of children and childhood in history and society. New York u.a. Bd. 1., S. 1-3.
- Weber, Gianna Verginia (2014): Das 'Verdingkind': Eine terminologische Annäherung. In: Furrer, Markus /Heiniger, Kevin /Huonker, Thomas /Jenzer, Sabine /Praz, Anne-Françoise (Hg.): Fürsorge und Zwang: Fremdplatzierungen in der Schweiz 1850-1980. (Itinera Bd. 36). Basel, S. 249-258.

Abbildungsverzeichnis

Alle Abbildungen mit freundlicher Genehmigung des Unitätsarchivs Herrnhut.

Anschrift der Autorin

Prof. Dr. Pia Schmid
Martin-Luther-Universität Halle-
Wittenberg
Institut für Pädagogik
Franckeplatz 1, Haus 5
06110 Halle

Historische Bildungsforschung als ein Laboratorium der Erziehungswissenschaft – Interview mit Prof. Dr. Pia Schmid

I: Unser Gespräch über Deine Arbeit als historische Bildungsforscherin¹ möchte ich mit der Frage eröffnen, welche Bedeutung Du der Historischen Bildungsforschung im Rahmen der Disziplin Erziehungswissenschaft zumisst.

Schmid: Ich glaube, dass jede Disziplin ein Bewusstsein von ihrer eigenen Geschichte haben muss, auch um sich darüber im Klaren zu bleiben, dass Ideen schon mal da waren, wieder neu gedacht werden, das Rad nicht neu erfunden wird. Die Geschichte von Erziehung, Bildung, Sozialisation, von Aufwachsen verstehe ich als ein Laboratorium, in dem es unterschiedliche Ideen und unterschiedliche Praktiken schon gegeben hat; darin liegt die Bedeutung der historischen Erziehungswissenschaft. Jedes Fach braucht ein Bewusstsein der eigenen Geschichte, der Historizität und die Funktion des Laboratoriums. Das ist auch für die Lehre wichtig.

I: Die Lehre ist jetzt angesprochen. Welche Aufgabe hat die Historische Bildungsforschung im Rahmen der Lehre? Die Lehrpläne oder Prüfungsordnungen sehen in einzelnen Bundesländern explizit vor, dass man sich mit Geschichte der Schule, Geschichte pädagogischer Institutionen beschäftigen soll. Ist das alles oder hat Historische Bildungsforschung im Rahmen der Lehre darüber hinaus noch weitere Aufgaben?

Schmid: Historische Bildungsforschung steht wirklich in ganz engem Sinne auch für Bildung, dafür, die „Perspektive zu weiten“, „andere Blickwinkel einnehmen zu können“, wenn es funktioniert, was nicht automatisch der Fall sein muss, da müsste wieder diese Laboratoriumsfunktion ins Spiel kommen. Es ist ja nicht nur die Geschichte von Schule und nicht nur die Geschichte von Institutionen, was die historische Erziehungswissenschaft ausmacht: das Denken über Erziehung, Bildung und Sozialisation gehört dazu und dann, wie es umgesetzt oder nicht umgesetzt worden ist, die pädagogische Praxis. Ein ganz wichtiger Punkt ist auch die Geschichte des Aufwachsens. Dazu auch die Verbindung von Erziehung und Politik, von Religion mit Erziehung,

¹ Das Interview wurde am 02.07.2017 in Kassel geführt.

von Erziehungstheorien und Erziehung mit institutionellen Vorgaben. Es ist ein relativ breites Feld. Auch biographische und autobiographische Zugänge gehören dazu. Überhaupt sind qualitative Zugänge sehr wichtig für die historische Erziehungswissenschaft, und auch generell für die Erziehungswissenschaft.

I: Du hast eben stark auf die qualitativen Zugänge abgehoben. Ist für Dich eine historische Bildungsforschung vorstellbar, die ihren Schwerpunkt auf quantitative Zugänge legt?

Wie könnte diese ausgestaltet sein?

Schmid: Selbst habe ich nicht mit quantitativem Material gearbeitet, allenfalls serielle Quellen wie Lebensläufe oder Leichenpredigten auch unter quantitativen Gesichtspunkten ausgewertet. Bei bestimmten Forschungsvorhaben, etwa wenn man Lehrpläne analysiert, wahrscheinlich auch, wenn man Schülerlisten aufbereitet, sich mit der Geschichte der Notengebung befasst, sind sicherlich quantitative Verfahren wichtig. Eine Mixtur der Methoden wäre durchaus wünschenswert.

I: Ja, und dann noch vielleicht ergänzend auch eine ikonographische Herangehensweise?

Schmid: Ja, das auf jeden Fall. Bildquellen mit einzubeziehen, ist wichtig. Das ist meine eigene Erfahrung auch in der Lehre. Man kann damit relativ viel erschließen: Was ist auf einem Bild dargestellt, was erstaunt einen, was sieht man und was gibt es nicht zu sehen? Das ist nochmal ein anderer Zugang, zumal die jüngere Generation viel bildlicher, ikonographisch raffinierter ist als wir das sind. Sie sehen viel schneller ein Zitat, zumindest bei allem, was mit Film zu tun hat.

I: Ich würde gerne nochmal auf die qualitativen Zugänge zu sprechen kommen, vor allem auf Biographien und auf Autobiographien. Du hast viel mit Egodokumenten gearbeitet. Wenn man mit diesen Quellen arbeitet, ist man schnell dem Vorwurf der Reproduktion von subjektiven Sichtweisen ausgesetzt, es seien keine verallgemeinerbaren Daten. Sind Dir solche Vorwürfe auch begegnet und wie hast Du dagegen argumentiert?

Schmid: Das ist mir relativ selten begegnet. Mich hat irgendwann mal ein Kollege belehren zu müssen geglaubt, dass in biographischen Texten nicht unbedingt Wahrheit steht, aber Wahrheit, würde ich sagen, ist eine sehr relative Kategorie, die man in der Forschung wahrscheinlich überhaupt nicht

verwenden sollte oder nur mit Anführungszeichen. Für uns als Historikerinnen oder Historiker steht und fällt alles mit der Quellenkritik. Das ist das Eine, dass man diese ganzen W-Fragen, wann, wie, wo, warum etc. beachtet. Und dann ist mir zunehmend wichtig geworden, auf Sprachmuster zu achten, nach der Topik von Texten zu fragen. Ich habe ja viel mit Herrnhuter Lebensläufen gearbeitet, auch mit Exempelgeschichten, die aus bestimmten Teilen von Leichenpredigten generiert werden. Diese Texte haben topische Muster, da müssen bestimmte Gegenstände abgehakt werden. Es gibt etwa die Topik, dass ein Kind gerne stirbt, weil es dann in den Himmel kommt. Kein Kind wird in einer Exempelgeschichte sagen, ich will jetzt noch nicht zum lieben Herrgott gehen und zu Jesus, das gibt es nicht. Wenn man sich Mächtentagebücher – das ist jetzt ein Sprung – nach 1945 anschaut, fällt der Einfluss des Tagebuchs der Anne Frank auf, etwa darin, dass das Tagebuch als Person adressiert wird. Siegfried Bernfeld hat gesagt, jeder der ein Tagebuch schreibt, hat eine Vorstellung von dem, was in ein Tagebuch gehört.² Das sind Topiken, Narratologien, bestimmte Formtraditionen, die wir bei der Analyse von Texten im Auge haben müssen.

I: Dass sind gewiss wertvolle Hinweise für Studierende, die am Ende ihres Studiums sind, die sich vielleicht mit dem Gedanken einer historischen Promotion tragen. Aber wie kann man solche Erkenntnisse auch in die Lehre einfließen lassen, die man im Grundstudium und im Hauptstudium für Lehramtsstudierende anbietet?

Schmid: Das gehört in die Kategorie der guten Frage! Ich glaube, was wir als Lehrende machen können, ist, überhaupt erstmal Kontexte zu erschließen. Zum Beispiel bezogen auf eine Quelle, mit der ich viel gearbeitet habe, den Tagebüchern, ist zu fragen: Wie kommt es, dass Kinder oder Jugendliche Tagebücher schreiben? Seit wann tun sie dies? Lesen andere ihre Tagebücher? Es gibt Moden von Tagebuchschreiben. Tagebücher sind erstmals wissenschaftlich analysiert worden kurz nach dem Ersten Weltkrieg. Da gab es einen richtigen Boom. Wie kam es dazu? Es ist wichtig, dass wir unser Wissen einbringen und zugleich nach dem Eindruck fragen, den ein Text macht. Dann kommen Äußerungen wie „das ist altmodisch“ oder „ich glaub das nicht“. Die Studierenden finden aber zum Teil auch die Kniffelpunkte, dort wo um was rumgeredet wird, in autobiographischen Texten.

I: Eine andere Frage: Haben Dir Deine Vorlesung über die Themengebiete

² Bernfeld, Siegfried (1931/2015): *Trieb und Tradition im Jugendalter. Kulturpsychologische Studien an Tagebüchern.* (Werke, Bd. 7). Leipzig/Gießen.

historischer Bildungsforschung Spaß gemacht? Du trägst ja sehr interessant, auch sehr lebendig vor.

Schmid: Was mir definitiv keinen Spaß gemacht hat, war die Einführungsvorlesung für die Studienanfänger im Lehramt. Zum Schluss lief sie gut, aber anfangs war es eine Plackerei, weil ich das Gefühl hatte, die kriegen lauter Antworten auf Fragen, die sie nicht haben. Dieser inhaltliche Bereich wäre später im Studium sinnvoller. Was ich gerne gemacht habe, war die Vorlesung zur Geschichte der Kindheit, auch die zur Geschichte der Mädchen- und Frauenbildung. Ich habe sehr gerne Seminare gemacht, wo nahe an Texten diskutiert wurde. Dann habe ich auch immer mal wieder eine Sitzung selbst übernommen, in der ich eigene Forschungen eingebracht habe. Aber ich glaube, ich war in Seminaren interessanter für die Studierenden als in Vorlesungen.

I: Kommen wir zur Berufsbiographie. Wenn Du Deine Zeit in Frankfurt und dann die Vertretungsprofessuren in Marburg und Siegen sowie Deine Zeit in Halle Revue passieren lässt, was würdest Du als die Highlights Deiner Berufsbiographie bezeichnen?

Schmid: Da gibt es mehrere. Ein klares Highlight waren die Zeiten auf meiner ersten Stelle in Frankfurt als wissenschaftliche Mitarbeiterin, wenn ich mich in den Semesterferien nach Berlin zurückgezogen und an meiner Dissertation gearbeitet habe. Das waren einfach Phasen von intellektuellem Glück, durchaus auch mit Unglück durchsetzt. Mit so einem Kabinchen in der Staatsbibliothek. Ich habe in den Quellen rumwühlen können, ich habe Zeit gehabt. Dieses Arbeiten an einem Gegenstand macht zufrieden. Ich glaube, man verliebt sich nur einmal im Leben ganz radikal in einen Gegenstand. Die nächsten Themen können auch wunderbar sein, aber ich glaube – bei mir war es so –, ich habe nie wieder mit solch einer Begeisterung an etwas gearbeitet wie an der Dissertation. Ich forsche immer noch sehr gerne, aber dieses völlig drin zu leben, das war toll. Ein weiteres Highlight war meine erste Vorlesung. Die habe ich in Marburg, wo ich ein Jahr vertreten habe, über Sozialisation und Individuation gehalten. Es hat mir unheimlich Spaß gemacht. Ich habe zwar immer das gesamte Wochenende daran gesessen, manchmal etwas verzweifelt, aber im Endeffekt habe ich dann irgendeinen Dreh gekriegt, dass das eine gute Vorlesung geworden ist, und die habe ich auch ziemlich geschichtslastig angelegt. Ich weiß, ich habe auch Glück gehabt, es waren unheimlich interessierte Studierende. Was ich auch toll fand, war unsere Tagung zur Genderforschung in der historischen Erzie-

hungswissenschaft, die wir beide 1995 ins Leben gerufen haben.³ Ein Forum und Kontexte zu bieten und Druck weitgehend zu vermeiden, weil wir von Anfang gesagt haben, dass wir keine Tagungsbände herausgeben werden. – Highlights in meiner Berufsbiographie hatten nichts mit Institutionellem zu tun: Gremien mit Highlighterfahrung hatte ich nicht.

I: Wenden wir uns noch einmal der Historische Bildungsforschung zu. Wenn Du diese Zeit von Frankfurt bis jetzt auf der institutionellen Ebene resümiertest, was würdest Du sagen, welche Entwicklung hat die Historische Bildungsforschung genommen, abgesehen von der Rückläufigkeit der Zahl der Stellen.

Schmid: Man muss sagen, es gibt eine gewisse Konsolidierung. Zum Beispiel an meiner Universität Halle stand nie zur Debatte, dass die Historische Erziehungswissenschaft gestrichen wird. Es ist ja auch eine Universität mit einer großen historischen Tradition in der Pädagogik. Aber ich könnte mir vorstellen, dass, wenn dieser empirische Rausch mal durchgestanden ist und wenn in der Schulpädagogik die Engpässe behoben sind, dass dann auch wieder historische Fragestellungen an Bedeutung gewinnen. Generell stellt ein Abbau von Allgemeiner und Historischer Pädagogik aber erst einmal einen Bedeutungsverlust dar. Nach meiner Einschätzung ist das für die Disziplin keine gute Entwicklung, zumal wenn man die mancherorts viel zu hohen Spezialisierungen bedenkt: wenn ich mir beispielsweise Studiengänge ansehe wie einen Masterstudiengang Erlebnispädagogik, da kann man doch ein Fragezeichen hinter setzen. Es gibt noch ganz andersartige Spezialisierungen. Inhaltlich orientiert sich die historische Erziehungswissenschaft immer mehr in Richtung 20. Jahrhundert, vermutlich auch wegen der Anschlussfähigkeit zu anderen Teilgebieten der Erziehungswissenschaft. Ich halte das für problematisch.

Um auf Entwicklungen in der historischen Bildungsforschung in den letzten Jahrzehnten zurückzukommen: hierzu gehört die Etablierung der Gender Studies und von Kindheits-, bedingt auch von Familienforschung. Dort finden sich neue Ansätze, etwa wenn Praktiken oder die Materialität des Aufwachsens oder auch der Geschlechterverhältnisse in den Blick kommen. Das stellt sicher nicht den Mainstream dar, aber die Frage, wie Pädagogik – als Praxis und deren Theorie – funktioniert, welche Wissensbestände in sie ein-

³ Diese Arbeitstagungen fanden zunächst 1995 und 1996 an der Universität Halle, von 1998 bis zur Pensionierung von Pia Schmid 2016 an der Leucorea in Lutherstadt Wittenberg statt. Elke Kleinau, Professorin für Historische Bildungsforschung mit dem Schwerpunkt Gender History an der Universität zu Köln, wird dieses Veranstaltungsformat an ihrer Universität 2018 fortführen.

fließen, diese praxeologische Perspektive führt weiter. Das gilt auch für die Perspektive auf Materialität. Was für Räume, was für Dinge spielen in Familie, Kindergarten, Schule, auf der Straße eine Rolle? Was steht Kindern und Jugendlichen im Prozess ihres Aufwachsens materiell zur Verfügung? Eine Barbiepuppe ist etwas anderes als eine Käthe-Kruse-Puppe. Ein eigenes Zimmer oder zumindest einen eigenen Tisch zur Verfügung zu haben, bedeutet ein anderes Aufwachsen, als wenn dies nicht der Fall ist. Darauf hat Margarete Rada, eine im Umfeld der Bühlers forschende Wiener Lehrerin, bereits 1931 hingewiesen.⁴ Sie untersuchte u.a. die Wohnverhältnisse in proletarischen Familien und kam zu dem Ergebnis, dass Lehrerinnen und Lehrer sich nicht wundern und keinesfalls mit Kindern schimpfen dürften, wenn diese Flecken in ihren Heften hätten. Das liege nicht an deren Schlamperei, sondern daran, dass sie oft keinen eigenen Tisch für ihre Hausaufgaben haben, sondern auf einem Kistchen, vielleicht auch auf dem Küchentisch in ihr Heft schreiben. Hier geht es um Materialität von Aufwachsen. Noch heute verfügen nicht alle Schulkinder über einen eigenen Schreibtisch, einen eigenen Arbeitsplatz: Radas Studie halte ich insofern für eines der Laboratorien für die Erziehungswissenschaft.

I: Ist für Dich, wenn Du auf diesen Gebieten - Geschichte der Kindheit und Geschichte der Materialität - argumentierst, die historische Bildungsforschung nicht doch anschlussfähig an andere Subdisziplinen oder notwendige Grundierung für schulpädagogische und sozialpädagogische Arbeiten?

Schmid: Ja, auf jeden Fall. Das gilt für die Materialität und auch für die Frage, wie Wissen über Kinder, wie Wissen über soziale Probleme überhaupt generiert worden ist. Wie sind diese Fragen aufgekommen, wie sind sie behandelt worden, was ist erforscht worden? Das gehört auch zum Wissen einer Disziplin, da merkt man, was für interessante Themen beispielsweise Martha Muchow schon um 1930 herum erforscht hat, was sie sich angeguckt hat. Kinder haben nicht nur Schule und Familie als Lebensraum, sondern eben auch die Straße, da passiert was, das ist Muchows Grundansatz.⁵

I: Das heißt, die Erziehungswissenschaft braucht eine historische Grundierung, um das Wissen, das vorhanden war, auch für aktuelle Diskussionen zur Verfügung zu stellen, damit andere es dann nutzen und weiterarbeiten können.

⁴ Rada, Margarete (1931): Das reifende Proletariermädchen. Ein Beitrag zur Umweltforschung. Wien/Leipzig.

⁵ Muchow, Martha/Muchow, Hans Heinrich (1935): Der Lebensraum des Großstadtkindes. Hamburg. Reprint, hrsg. v. Jürgen Zinnecker. Bensheim 1978. Neuausgabe, hrsg. von Imbke Behnken und Michael-Sebastian Honig. Weinheim 2012.

nen. Historische Bildungsforschung ist nicht nur eine historische Tatsachenforschung, sondern gleichzeitig auch eine Wissensgeschichte der Disziplin.

Schmid: Ja, ja. Über was ist alles schon geforscht worden, worüber hat man sich in Erziehungswissenschaft und Pädagogik Gedanken gemacht? Ich glaube, da ist noch einiges an Schätzen zu heben. In Seminaren zur Generierung von Wissen in der Sozialen Arbeit habe ich die Erfahrung gemacht, dass einige Studierende sehr, sehr daran interessiert waren. Da ging es um Martha Muchow, aber auch, ein weiteres Beispiel, um die Frage, warum Stiefmütter einen so schlechten Ruf haben. Sogar Kinder mit einer netten Stiefmutter fanden, dass Stiefmütter eigentlich prinzipiell böse sind.⁶ Wie kommen solche Meinungen zustande? Oder, wieder ein anderes Thema: das Problem der Unehelichkeit.⁷ Das ist heute nicht mehr virulent, aber es gibt Transfigurationen. Oder die Schule um Charlotte und Karl Bühler in Wien und die dortigen Forschungen.⁸

I: Die letzte Frage formuliere ich ganz konkret: Es kommt eine junge Frau zu Dir und sie sagt, ich möchte gerne in Historische Bildungsforschung promovieren und sie könnte es sich auch vorstellen, in diesem Bereich später zu arbeiten, an der Universität oder in einem Forschungsinstitut. Was würdest du ihr empfehlen?

Schmid: Ich habe nie jemand aufgefordert zum Promovieren. Genau aus der Konstellation heraus, dass ich weiß, dass es schwierig ist. Aber wenn jemand für erziehungshistorische Fragestellungen brennt und promovieren will, dann würde ich sie immer unterstützen. Aber ganz klar sagen, schauen Sie, dass Sie noch ein zweites Spielbein haben, zum Beispiel wenn sie über Genderfragen arbeiten, können sie die geschlechtertheoretischen Sachen noch mit reinbringen oder nach anderen Anschlüssen, etwa in der Migrationsforschung, suchen. Das sollte man Nachwuchswissenschaftler*innen wahrscheinlich sagen.

⁶ Kühn, Hanna (1929): Psychologische Untersuchungen über das Stiefmutterproblem. (Beihefte zur Zeitschrift für angewandte Psychologie Bd. 45. Hamburger Untersuchungen Sozialpsychologie. Bd. 1). Leipzig.

⁷ Kipp, Hildegard (1933): Die Unehelichkeit. Ihre psychologische Situation und Problematik. Untersuchungen aus Groß-Berlin. (Beihefte zur Zeitschrift für angewandte Psychologie Bd. 66. Hamburger Untersuchungen zur Jugend- und Sozialpsychologie. Bd. 4). Leipzig.

⁸ Vgl.dazu Dudek, Peter: Jugend als Objekt der Wissenschaften. Geschichte der Jugendforschung in Deutschland und Österreich. Opladen 1990, S. 157 -167.

Zur Person: Prof. Dr. Pia Schmid

Vita

- 1970-1974 Studium Lehramt Sekundarstufe I, Deutsch und Sozialkunde, Universität Frankfurt/Main
- 1974-1976 Erzieherin in einer Frankfurter Kindertagesstätte im Rahmen des Projektes „KiTa 3000“
- 1976-1978 Studium der Diplompädagogik, Universität Frankfurt/Main
- 1980-1992 wissenschaftliche Mitarbeiterin, dann Hochschulassistentin am Fachbereich Erziehungswissenschaften der Universität Frankfurt
- 1984 Promotion an der Universität Frankfurt mit einer Arbeit über „Deutsches Bildungsbürgertum. Bürgerliche Bildung zwischen 1750 und 1830“
- 1993 Habilitation an der Universität GH Siegen mit einer Arbeit über „Der Beitrag der Pädagogik bei der Durchsetzung der bürgerlichen Geschlechtertheorie 1760-1830“
- 1992-1993 Vertretungsprofessuren an den Universitäten Marburg und Siegen
- 1993-2016 Professur für Historische Erziehungswissenschaft an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg
Professorin für historische Erziehungswissenschaft an der Universität Halle-Wittenberg

DFG-Projekte

- 1991-1996 Sozialisation in Tagebüchern bürgerlicher Frauen. Diaristinnen im Generationenvergleich vom Wilhelminischen Kaiserreich bis zur Gegenwart (mit Imbke Behnken)
- 1998-2006 Empirische Kinderforschung in deutschsprachigen pädagogischen Zeitschriften 1768–1808

Forschungsschwerpunkte

- Geschichte von Erziehung und Bildung, besonders des 18. Jahrhunderts
- Geschichte der Mädchen- und Frauenbildung
- Geschlechtertheorien und Präsentationen von Weiblichkeit und Männlichkeit in der Frühen Neuzeit und im 19. Jahrhundert
- Historische Kindheitsforschung
- Pietismusforschung, bes. zur Herrnhuter Brüdergemeine

Jahrbuch für Historische Bildungsforschung 2017

Aus dem Inhalt

Schwerpunkt – Scheinbarer Stillstand – Pädagogische Diskurse und Entwicklungen in den Achtzigerjahren

Redaktion: Andreas Hoffmann-Ocon, Lucien Criblez

Andreas Hoffmann-Ocon/Lucien Criblez: Pädagogische Diskurse und Entwicklungen in den Achtzigerjahren.

Monika Mattes: Gesamtschule im Flächenversuch. Erfahrungen mit einem bildungspolitischen Experiment im hessischen Wetzlar 1965-1990

Katharina Lenski: Post-War-Raum DDR. Pädagogische Forschungspraxis im Spiegel verdrängter Erfahrung

Robert Troschitz: Der Markt hat immer recht – Die britische Hochschulpolitik der Thatcher- und Major-Ära

Philipp Eigenmann: Vom Aktivismus zur Professionalität – Voraussetzungen und Folgen der Institutionalisierung interkultureller Pädagogik in den 1980er-Jahren

Lukas Höhener: Zur latenten Kontinuität der Curriculumdebatte in den 1980er-Jahren – eine Spurensuche in der Schweiz

Abhandlungen

Christian Köhne: Die Darstellung von Revolution und Bürgerkrieg in Russland 1917-1922 in Schulvorschriften und Schulbüchern Deutschlands

Kerrin Klinger: Das Abitur – Eine Akte. Zu einer Historischen Praxeologie des Abiturs

Ulrich Wiegmann: Weiblicher Halbakt mit Schutzmaske. Zur Wirkungsgeschichte von Wehrerziehung und vormilitärischer Ausbildung in der DDR

Peter Dudek: „Alles braver Durchschnitt“? Impressionen zur Schülerschaft der FSG Wickersdorf 1906-1945

978-3-7815-2237-4



9 783781 522374

ISSN 0946-3879

Jahrbuch für Historische Bildungsforschung