

Rutschky, Katharina

Erziehungszeugen. Autobiographien als Quelle für eine Geschichte der Erziehung

Zeitschrift für Pädagogik 29 (1983) 4, S. 499-517



Quellenangabe/ Reference:

Rutschky, Katharina: Erziehungszeugen. Autobiographien als Quelle für eine Geschichte der Erziehung - In: Zeitschrift für Pädagogik 29 (1983) 4, S. 499-517 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-142656 - DOI: 10.25656/01:14265

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-142656>

<https://doi.org/10.25656/01:14265>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

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

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

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

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

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

Kontakt / Contact:

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

Digitalisiert

Zeitschrift für Pädagogik

Jahrgang 29 – Heft 4 – August 1983

I. Essay

KATHARINA RUTSCHKY Erziehungszeugen. Autobiographien als Quelle für eine
Geschichte der Erziehung 499

II. Thema: Allgemeine Didaktik/Fachdidaktik

GUNTER OTTO Zur Etablierung der Didaktiken als Wissenschaften.
Erinnerungen, Beobachtungen, Anmerkungen. Ver-
such einer Zwischenbilanz 1983 519

WERNER INGENDAHL Inhalte des Deutschunterrichts – eine vernachlässigte
didaktische Kategorie 545

WALTER GAGEL Zum Verhältnis von Allgemeiner Didaktik und Fach-
didaktik des politischen Unterrichts 563

WOLFGANG LEGLER Allgemeindidaktische Modelle und ihre Folgen für die
Fachdidaktik der Ästhetischen Erziehung 579

CHRISTINE KEITEL Zum Verhältnis der Mathematikdidaktik zur Allge-
meinen Didaktik 595

III. Diskussion

HEINZ-HERMANN SCHEPP Absolutismus und Schule. Zugleich eine Anfrage an die
Schulreform der 60er und 70er Jahre 605

CHRISTOPH LÜTH Kriterien der Hochschulreife. Zur Festlegung des
Pflichtbereichs in der gymnasialen Oberstufe und in den
studienbezogenen Bildungsgängen der integrierten
Sekundarstufe II 629

IV. Besprechungen

JÜRGEN DIEDERICH ERICH E. GEISSLER: Allgemeine Didaktik 647

KARLHEINZ BILLER

**HANS-KARL BECKMANN (Hrsg.): Schulpädagogik und
Fachdidaktik 649**

HARALD GEISSLER

**BLIAN ADL-AMINI (Hrsg.): Didaktik und Me-
thodik 654**

V. Dokumentation

Pädagogische Neuerscheinungen 659

Zu den Beiträgen in diesem Heft

GUNTER OTTO: *Zur Etablierung der Didaktiken als Wissenschaften*

Der Verfasser blickt auf 20 Jahre Entwicklung der Didaktik, bes. der Fachdidaktiken zurück und analysiert die gegenwärtige Situation didaktischer Argumentation. Anhand von sechs Thesen wird die gegenwärtige Situation der Didaktiken und deren Entstehungsprozeß rekonstruiert. Ausgegangen wird von der Beobachtung, daß zur Zeit eher resumierende, bilanzierende Überblicksdarstellungen einerseits und die Analyse von Facetten des didaktischen Prozesses andererseits vorgelegt werden. Als bedeutungsvoll für den gegenwärtigen Zustand der Universitätsdisziplinen Didaktik wird die Parallelität der personellen Expansion und die Unsicherheit darüber angesehen, wo die Fachdidaktik zu lokalisieren sei. Auf Praxis wird von Universitätslehrern und in der Ausbildung in unterschiedlicher Form Bezug genommen; das Problem der Unterscheidung von Forschungs- und Ausbildungsfragen wird dabei als wichtig herausgearbeitet. Die Rezeption didaktischen Wissens hat sich in den letzten 20 Jahren gründlich verändert und wird heute wesentlich durch Zeitschriften und Unterrichtsmaterialien bestimmt. Schließlich wird verstärkt über Anteile und Aufgaben der Lehrerbildung nachgedacht, die nicht als im strengen Sinne wissenschaftlich bezeichnet werden können, aber dennoch unentbehrlich sind.

WERNER INGENDAHL: *Inhalte des Deutschunterrichts – eine vernachlässigte didaktische Kategorie*

Meist werden die Gegenstände der Sprach- und Literaturwissenschaften einfach als „Inhalte“ des Deutschunterrichts übernommen. Solche theoretischen Inhalte erreichen weder die Bedürfnisse noch die Interessen der Schüler. Vom Leitbegriff „Verständigung als Bedingung der Möglichkeit jeden sprachlichen Handelns“ aus kann gezeigt werden, daß Menschen beim Kommunizieren Erfahrungen machen mit sich selbst, mit anderen (Gesellschaft, Normen), mit Sachverhalten verschiedener Wirklichkeitsbereiche und mit Sprache/Kommunikation. Deutschunterricht soll Heranwachsende darauf vorbereiten, in verschiedenen Lebenssituationen selbständig und verantwortlich sprachlich zu handeln. Also sind in Lernprozessen nicht nur sprachliche Mittel und Möglichkeiten zu lehren, sondern zugleich die sozialen Handlungsbedingungen, die kritische Reflexion der Informationen und die Konsequenzen für die Identität des Handelnden. Inhaltliche Grundlage dafür sollen Verständigungsaufgaben sein, die in projektartig organisierten Unterrichtseinheiten gemeinsam bearbeitet werden. Ein Planungsbeispiel mit inhaltlichen Verlaufsstufen und Lernzielen beschließt den Aufsatz.

WALTER GAGEL: *Zum Verhältnis von Allgemeiner Didaktik und Fachdidaktik des politischen Unterrichts*

Auf eine Periode intensiver Rezeption von Ergebnissen der Allgemeinen Didaktik in der Fachdidaktik des politischen Unterrichts folgte eine Zeit, in welcher die Beziehung zwischen beiden nahezu abgebrochen schien. Die zentrale These ist, daß die theoretische und praxisbezogene Erhellung der fachdidaktischen Unterrichtsplanung die Gelegenheit

bietet, Anregungen der Allgemeinen Didaktik erneut zu verarbeiten. An Beispielen wird gezeigt, wie das Übertragen allgemeindidaktischer Theoreme Selektion und Modifikation erforderlich macht. Bei diesen Bemühungen um Anwendung derartiger Theoreme wurden jedoch auch Defizite sichtbar, die als Rückmeldungen und Anregungen an die Allgemeine Didaktik von der Fachdidaktik des politischen Unterrichts weitergegeben werden können.

WOLFGANG LEGLER: *Allgemeindidaktische Modelle und ihre Folgen für die Fachdidaktik der Ästhetischen Erziehung*

Das Fehlen einer eindeutigen bezugsdisziplinären Zuordnung und die Randexistenz des Kunstunterrichts im Fächerkanon der Schule haben die Fachdidaktik der Ästhetischen Erziehung im Zeitraum der letzten 20 Jahre zu einer verstärkten Diskussion von Legitimationsproblemen veranlaßt. Wichtige Phasen dieser Diskussion wurden sehr unmittelbar durch Veränderungen im Diskussionsstand der Allgemeinen Didaktik beeinflußt. Der Verfasser versucht zu zeigen, daß die Leistungsfähigkeit allgemeindidaktischer Modelle als (methodische) Grundlage fachdidaktischer Theoriebildung dabei i. d. R. erheblich überschätzt wurde. Defizite in ihrem Erklärungswert und ihrer Reichweite lassen sich entsprechend in den Fachkonzepten wiederfinden, die Struktur und Richtung ihres didaktischen Nachdenkens an einem dieser Modelle orientiert haben.

CHRISTINE KEITEL: *Zum Verhältnis der Mathematikdidaktik zur Allgemeinen Didaktik*

In der zurückliegenden Reform des Mathematikunterrichts haben sich, von der Mathematikdidaktik aus gesehen, deren Beziehungen zur Allgemeinen Didaktik verändert. Ausgehend von soziologischen Interpretationen der Wechselwirkungen von traditionellen Mathematik- und Rechendidaktiken, inhaltlichen Reformvorgaben der Administration und strukturellen Veränderungen in Schulsystem und Lehrerbildung, führt die Autorin die derzeit vorherrschende negative Einstellung zur Allgemeinen Didaktik darauf zurück, daß für das Scheitern der Reform wesentlich auch die fragmentarisch adaptierten Angebote der Allgemeinen Didaktik verantwortlich seien. Andererseits entwickelte sich eine stärker theoretisch orientierte Mathematikdidaktik ihren Zugang zu den Bezugswissenschaften unabhängig von der Allgemeinen Didaktik. Die Autorin kommt zu dem Schluß, daß es notwendig sei, neu zu bestimmen, wie die Fachdidaktik und Allgemeine Didaktik aufeinander zuarbeiten könnten.

HEINZ-HERMANN SCHEFF: *Absolutismus und Schule. Zugleich eine Anfrage an die Schulreform der 60er und 70er Jahre*

In diesem Aufsatz wird nach Herkunft und Zusammenhang von modernem Staat und moderner Schulverfassung gefragt. Es wird gezeigt, wie die moderne Schule in ihren konstitutiven Zügen zusammen mit dem modernen Staat entsteht und wie dieser nach den Prinzipien der politischen Theorie HOBBS' als souveräner Staat erstmals im Absolutismus Gestalt gewinnt. Die technokratisch-entpersönlichenden Tendenzen, die dem souveränen Staat von Anfang an eigentümlich sind, verändern das überkommene Schulwesen und suchen es – more geometrico – auf ein neues Fundament zu stellen. Die „wilhelminische Lernschule“ ist ein Höhepunkt in dieser Entwicklung. Die Reformpädagogische Bewe-

gung sagt den entpersonalisierenden und entfremdenden Mechanismen dieser Schule den Kampf an. Wenn die demokratische Schulreform der 60er und 70er Jahre heute mit Argumenten kritisiert wird, die die Reformpädagogische Bewegung in ähnlicher Weise in ihrer Auseinandersetzung mit der „wilhelminischen Lernschule“ benutzte, so ist diese Analogie überraschend. Sie wirft die Frage nach dem politischen und pädagogischen Traditionszusammenhang auf, in dem die jüngste Schulreform steht.

CHRISTOPH LÜTH: *Kriterien der Hochschulreife*

Kurz nach der bundesweiten Realisierung der Reform der gymnasialen Oberstufe („Bonner Vereinbarung“ der Kultusministerkonferenz, 1972) setzten Überlegungen zur „Reform der Reform“ ein: Es geht im Rahmen der Hochschulreife Diskussion um die Frage, wie der für alle Oberstufenschüler gemeinsame Pflichtfächerbereich inhaltlich und quantitativ bestimmt werden soll. Von dieser Frage ausgehend, stellt der Verfasser eine Reihe von Hochschulreife Konzepten von den 50er Jahren bis zur Gegenwart dar, um die jüngsten Beiträge in einem historischen und systematischen Kontext zu interpretieren. Er konzentriert sich dabei auf jene Beiträge, die exemplarisch für extreme und vermittelnde Positionen sind. Die Untersuchung der Begründungen für die unterschiedlichen Bestimmungen des gemeinsamen Pflichtfächerbereichs kommt zu dem Ergebnis, daß neben bildungstheoretischen und didaktischen Argumenten Motive zur Beeinflussung der Abiturienten- und Studentenzahlen eine Rolle gespielt haben.

Contents and Abstracts

Essay:

KATHARINA RUTSCHKY: *Witnesses of Education* 497

Topic: Didactics in General and Didactics of Particular Subjects

GUNTER OTTO: *On Establishing the Various Kinds of Didactics as Sciences* 519

The autor looks back at twenty years of development in didactics, especially in the didactics of particular subjects, and analyses the position of didactic argumentation today. Using six hypotheses, the author reconstructs the current situation of the various kinds of didactics and the process of their origin. He begins with the observation that, at this stage, surveys drawing a balance on what's happened so far and analyses of various facets of the didactic process are both being presented. An important factor in the current state of the university discipline didactics is the parallelism of personal expansion and the uncertainty about where the didactics of particular subjects belong. University teachers and actual training refer to practical experience in different ways; the problem of differentiating between questions of research and questions of training proves to be important. The reception of didactic knowledge has changed profoundly during the last twenty years and is determined today mainly by journals and class materials. Finally, the question of those areas and duties of teacher training is considered, which are not academic in the strictest sense of the word but which are nevertheless indispensable.

WERNER INGENDAHL: *The Subjects of German Lessons – A Much Neglected Didactic Category* 545

The subjects discussed in German lessons are usually simply taken straight from linguistics and literary science. Such theoretical subjects do not correspond either to the student's needs or to their interests. Taking the principle of "communication and understanding as the necessary basis of language actions" as our guideline, we can show that people learn about themselves, about others (society, norms), about facts of different areas of reality, and about language/communication while communicating. German lessons are intended to prepare adolescents to act independently and responsibly, and to use language accordingly in various situations. It follows that it does not suffice to make linguistic ways and means the sole object of learning processes. The social conditions of language actions, critical reflexion on the information to be passed on, and the consequences to the identity of the speaker must also be taught. We suggest "communicative tasks" as the practical basis for exercises in "doing things with words" along the lines we have laid out. The tasks are to be solved collectively and are to be organized in project-like units. An example of a

project outline including its teaching aims and the stages in which the subject is developed concludes the article.

WALTER GAGEL: *On the Relationship between Didactics in General (Allgemeine Didaktik) and the Didactics of Political Science* 563

A period in which the relationship between didactics in general (Allgemeine Didaktik) and the didactics of political science seems almost at an end has followed a period of intensive reception of the results of didactics in general in the didactics of political science. The central hypothesis of this article is that all the theoretical insights and insights related to practice used in planning lessons for a certain subject offer an opportunity to consider the ideas of didactics in general once again. Examples show how transferring theorems of didactics in general to the didactics of a specific subject makes selection and modification necessary. These efforts to apply such theorems, however, also showed up deficits which can be pointed out to didactics in general as feedback and stimulation from the didactics of teaching political science.

WOLFGANG LEGLER: *Models of Didactics in General (Allgemeine Didaktik) and their Consequences for the Didactics of Aesthetic Education* 579

The didactics of aesthetic education has been involved in a more intense discussion about the problems of legitimation during the last twenty years because of its lack of a clear-cut disciplinary home and art's shaky existence on the fringes of the basic list of school subjects. Important phases of this discussion were directly influenced by changes in the state of the discussion on didactics in general (Allgemeine Didaktik). The author tries to show that the efficiency of models developed by didactics in general usually proved to be greatly overestimated when they were applied as the systematic basis for evolving theories on the didactics of a specific subject. The same deficits in the value of explanations supplied by didactics in general and the same deficits in the range of its theories can be found in concepts for school subjects that have adjusted their structure and direction of didactic thought according to one of these models.

CHRISTINE KEITEL: *On the Relationship of the Didactics of Mathematics to Didactics in General (Allgemeine Didaktik)* 595

Recent educational reforms in the Federal Republic of Germany changed the relationship of the didactics of mathematics to didactics in general (Allgemeine Didaktik). The author begins her study with a sociological interpretation of the interaction of the traditional didactics of arithmetic and mathematics, the rôle of the administration in setting off the reforms, and changes in the structure of both the school system and teacher training. She traces the currently prevailing negative attitude of mathematics educators to didactics in general back to the role of the fragmentary adoption of various aspects of didactics in general played in the failure of the reforms. A more theoretically oriented approach to the didactics of mathematics emerged independent of didactics in general, referring directly to the related disciplines necessary to education in mathematics. In conclusion, the author pleads for a critical revision of the relationship between the didactics of mathematics and didactics in general.

HEINZ-HERMANN SCHEPP: <i>Absolutism and School. A Contribution to the Problem of School Reform in the Sixties and Seventies</i>	605
---	-----

This paper deals with the questions of origin and relationship of modern school constitutions and modern state. It is evident that the modern school with its constitutive characteristics comes into existence with the origin of the modern state, a state which – according to HOBBS’s political theory – takes shape as a sovereign power for the first time during absolutism. The technocratic, depersonalizing tendencies typical of the sovereign state change the traditional conception of school and attempt to set it – “more geometrico” – on a new foundation. A climax in this development was the creation of schools that taught by rote during the reign of Emperor Wilhelm II (wilhelminische Lernschule). A “movement of pedagogic reform” (Reformpädagogische Bewegung) challenged the depersonalizing and alienating mechanisms of this kind of school. The fact that the democratic school reforms of the sixties and seventies are being challenged today with arguments similar to those used by this earlier “movement of pedagogic reform” against the Wilhelmian schools is a surprising analogy. It raises the question about which political and pedagogic tradition the recent school reform stands in.

CHRISTOPH LÜTH: <i>Necessary Qualifications for Entering the University</i>	629
---	-----

People began to consider “reforming the reform” soon after the upper secondary stage reform (decided on at the Bonn Conference of the Ministers for Cultural Affairs in 1972) was realized throughout the Federal Republic of Germany. One consequence of the reform was a decrease in the number of compulsory subjects. This then was to be the subject of the new reform. An increase in the number of compulsory subjects was proposed in the late seventies in connection with discussions on the university entrance qualifications. The author investigates several contributions to the discussions on university entrance qualifications that have arisen since the fifties in order to interpret these new considerations in their historical context. Particular stress is laid on the arguments that lead to different determinations of the kind and number of compulsory subjects. The author concludes that not only educational and didactic arguments played a role in determining the compulsory subjects but also the intent to influence the number of high-school graduates (Abiturienten) and university students.

Books Reviews	647
-------------------------	-----

New Books	659
---------------------	-----

Vorschau Heft 5/83:

In Heft 5 werden Beiträge zur historischen Pädagogik erscheinen.

Erziehungszeugen

Autobiographien als Quelle für eine Geschichte der Erziehung

I Komplettierung der Perspektive

Wer eine beliebige Geschichte der Pädagogik aufschlägt, findet dort, je weiter er zeitlich zurückfragt, vor allem Namen, die Namen großer Männer, die sich Gedanken über die wichtige Aufgabe der Erziehung gemacht, Denktraditionen gestiftet und gelegentlich auch einzelne Projekte realisiert haben. Eine auf Personen, Ideen und Institutionen beschränkte Geschichte ist so lange nicht falsch, wie Erziehung als geplante Einwirkung ein randständiges Unternehmen blieb, von wenigen betrieben und wenigen erfahren. Die ideologische Randständigkeit beendete das 18., das „pädagogische“ Jahrhundert, die praktische Randständigkeit beendete Schritt für Schritt das 19. Jahrhundert, in dem die Schulpflicht durchgesetzt, eine geregelte Lehrerausbildung und die öffentliche Finanzierung des Bildungswesens in Angriff genommen wurden. Überraschend schnell wurde das Bildungswesen zu einem eisernen Gehäuse, das seine Strukturen noch differenzieren und seinen Geltungsbereich noch erweitern, aber nirgends mehr in Frage stellen lassen kann. Eine Geschichte der Pädagogik ohne Namen könnte schon für das späte 19., bestimmt für das 20. Jahrhundert ein Jurist, Ökonom oder Politologe mit mehr Anspruch auf Wahrheit schreiben als ein Pädagoge. Es scheint, als habe der Sieg der Pädagogik, die Verwirklichung aller Träume, die das 18. und 19. Jahrhundert hinsichtlich der bildenden Gestaltung des Generationsverhältnisses je gehabt hat, sie selbst zum Verschwinden gebracht. Debatten um Bildung (nicht um Bildungsplanung) oder um Erziehung (nicht um die ideologischen Implikationen von Rahmenrichtlinien) haben etwas Hinterwäldlerisches bekommen und werden, auf je eigene Art, gegenwärtig von zwei Gruppen geführt. Die Konservativen fordern den „Mut zur Erziehung“, der, wie die Dinge nun einmal liegen, nur als eine Folge dezisionistischer Akte vorzustellen ist, die auf dem Verwaltungsweg ins System eingespeichert werden. Nicht nur ist längst jede Gewalt in Erziehungsverhältnissen obsolet geworden, ein aufgeklärter Lehrer wird sich heute sogar hüten, seine persönliche Autorität gegen seine Schüler auszuspielen, weil er weiß, daß sich so nur Pyrrhussiege erringen lassen.

Die andere Gruppe, ich will sie der Kürze halber die Alternativen nennen, perhorresziert zwar den Begriff Erziehung, jedoch vor allem aufgrund einer hochgradigen Sensibilisierung für Egoismus, Machtansprüche und Wunschprojektionen der Erwachsenen, die das reine Verhältnis der Generationen trüben und damit die eigentlichen Entwicklungsmöglichkeiten der Kinder einschränken. Die Anforderungen, die an einen Nicht-Erzieher gestellt werden, sind ungleich höher als die an einen traditionellen Erzieher in Familie oder Schule. Erst diese avantgardistische Minorität scheint FRÖBELS Appell „Kommt laßt uns unsern Kindern leben“ folgen zu wollen.

Trotz offensichtlicher Gegnerschaft ist beiden Gruppen gemein, daß sie ihre Handlungsfähigkeit falsch einschätzen; denn sie verdanken ihre unterschiedlichen Imperative dersel-

ben verzerrenden Optik auf ihren Gegenstand. Heute fällt auf, daß die Geschichte der Pädagogik, gleich ob sie Ideen-, Personen- oder Institutionsgeschichte oder neuerdings sozioökonomische Analyse ist, auf einem Auge blind ist. Sie ist eine Geschichte der Erzieher (im weitesten Sinn); denn sie sieht die Kinder und Schüler nicht, welche als passive Adressaten, als Naturstoff gewissermaßen, vorausgesetzt werden, deren eigenes Schicksal innerhalb und jenseits der Institutionen, deren Mitarbeit, Eigenleistung oder Verweigerung aber ausgeblendet blieb. Es fehlt als Komplement der Geschichte der Erzieher die Geschichte der Erzogenen.

Die Idee, vor allem Schulgeschichte durch die Vernehmung (ehemaliger) Schüler als Zeugen zu komplettieren, ist nicht neu. Bereits 1911 legte GRAF als Ergebnis einer Umfrage bei „namhaften Zeitgenossen“ die „Schülerjahre“ vor. Die von 144 Personen (darunter auch fünf Frauen) eingesandten Erlebnisse widersprechen einander, positive und negative Urteile halten sich die Waage und lassen den Leser in derselben Verwirrung zurück, die auch KEMPOWSKIS leichtfüßiges, aber durchaus vergleichbares Unternehmen von 1974 erzeugt. Eindeutig kritisch, bisweilen vernichtend fällt das Urteil über Berufserzieher und Schulwirklichkeit in der „Schulprosa“ (K.-E. MAIER) der vergangenen hundert Jahre aus. VON HESSE, THOMAS MANN, MUSIL, TORBERG bis hin zu BERNHARD und INNERHOFER (um nur wenige zu nennen, die eigene Erfahrungen literarisch verarbeitet haben) wird geklagt und angeklagt. Auch für HELLPACH belegt seine Sammlung von Schulerinnerungen den kritischen Zustand des Schulwesens. Allzu oft versage es vor seiner „erziehlichen“, „mensenbildnerischen“ Aufgabe. Sie habe im 19. Jahrhundert nicht zum Programm des Gymnasiums gehört (HELLPACH interessiert sich primär für Elitenbildung) und werde heute, wo der „Erziehungsgedanke“ sich durchgesetzt habe, wegen des Andrangs intellektuell und charakterlich ungeeigneter Schüler erschwert. Außerdem hindere die „Veramtung“ des Erziehungswesens, die Einschränkung des „freien Wirkens der Persönlichkeit“ durch Vorschriften und Kontrollen die Verwirklichung des berufenen Lehrers als „Bildner der Jugend“. Das eher düstere Bild, das die Zeugenvernehmung ergeben hat, veranlaßt HELLPACH zum Aufruf an alle Lehrer, nun endlich in den Kampf um ihre eigentliche „Lebens- und Wirkungsaufgabe“ einzutreten. Anders gesagt: Die Stimmen der Erzogenen werden gehört, kritische Urteile gerade von guten Pädagogen mit besonderer Aufmerksamkeit, weil und insofern sie die pathetische, aber konventionelle Auffassung der Erzieher von ihrer Aufgabe und damit auch von ihren Objekten bestätigt. So lange noch Mängel zu identifizieren, Mißstände abzustellen, Innovationen plausibel zu machen sind, so lange braucht man die Hoffnung nicht aufzugeben, je das gelobte Land zu erreichen. Genährt wird diese Illusion auch durch die Geschichtsschreibung jeglicher ideologischer Provenienz; denn sie macht uns alle zum Nutznießer einer Teleologie, die uns die Abschaffung der Prügelstrafe, eine zweckmäßige Schularchitektur, die Mädchenbildung, kleinere Klassen usw. beschert hat.

Eine Geschichte der Erzogenen als Komplement einer Geschichte der Erzieher (als die sich mir die Geschichte der Pädagogik darstellt) liefert aber mehr und anderes als kritische Seitenkommentare oder Übungsmaterial zur „Einübung pädagogischen Verstehens“ (BAACKE/SCHULZE 1979). Sie erlaubt auch die Revision einiger pädagogischer Paradigmen.

II Zur Kritik der Autobiographie

Auf welche Quellen kann sich eine solche Geschichte stützen? In erster Linie auf Autobiographien, gut recherchierte Biographien und erst in zweiter auf Briefe, Tagebücher oder gar Direktbefragungen von Schülern. An die Stelle von geschriebenen Autobiographien können auch sorgfältig geführte offene Interviews mit Erwachsenen, jedenfalls älteren Menschen treten.

Die Bedeutung von Autobiographien als Textgestalt subjektiver Lebenssinngestaltung oder als Kunstwerk ist unbestritten. Als Auskunft über ein bestimmtes Leben in einer bestimmten Zeit werden sie gerade heute wieder stärker beachtet. Gleichwohl ist die Liste der vorgetragenen Einwände lang. Was hat der Autobiograph vergessen, verschwiegen, wo lügt er, bewußt oder unbewußt? Ist die Abfassung einer Autobiographie nicht schicht- und klassengebunden oder ist nicht ein Mensch, der sie zu schreiben unternimmt (im Unterschied zur Mehrzahl derer, die es nicht tun), ein ohnehin viel zu singuläres Exemplar seiner Gattung, um Wahres, Wichtiges, d. h. Repräsentatives zu überliefern? Angesichts der Tatsache, daß einige Tausend deutschsprachiger Autobiographien nicht einmal bibliographisch erfaßt, geschweige gelesen und benutzt worden sind, verspüre ich die Neigung, solche Einwände lieber zu deuten als zu prüfen. Woher das Mißtrauen, ja die Mißachtung des Individuums? Man vergleiche damit die Bedeutung, welche in England Biographien und Memoiren ganz selbstverständlich haben. Erklärungsbedürftig ist wohl auch, warum in einer wissenschaftlichen Tradition, die sich lange auf DILTHEYS lebensphilosophisch gewendete Hermeneutik berufen hat, Autobiographien nur sporadisch verwendet wurden, um Erziehungs- und Bildungsprozesse zu verstehen. Wie zwei neuere Arbeiten aus dieser Tradition zeigen (LOCH und HENNINGSEN) fehlt es ihr an der Bereitschaft zur radikalen Überführung ihrer anthropologisch gefaßten Kategorien in den Horizont der persönlichen und historischen Erfahrung, des gelebten Lebens. Schon die „Geschichte der Autobiographie“ von GEORG MISCH war der Konzeption nach eine Geschichte der Subjektivität, keine der Subjekte. Nicht ohne Komik sind dann schon die Etappen, welche die deutsche Seele angeblich durchlaufen hat, will man den „Deutschen Selbstzeugnissen“ Glauben schenken. Immerhin haben MISCH und BEYER-FRÖHLICH aber Hinweise gegeben und Material zugänglich gemacht.

Den ersten ernsthaften Versuch, Autobiographien für Erziehungs- bzw. in diesem besonderen Fall, Kindheitsgeschichte auszuwerten, haben HARDACH-PINKE/HARDACH unternommen. In ihrer genau montierten Dokumentation wird der Leser mit Lebens- und Bildungszusammenhängen in ihrer ganzen Komplexität konfrontiert, wenngleich die klassen- und schichtspezifischen Ordnungsprinzipien, nach denen diese Zusammenhänge vorgestellt werden, sich nicht der Durchdringung des Materials, sondern vorläufig den groben und für den Erziehungshistoriker nicht ausreichenden Schemata der Sozialgeschichte und der modernen Sozialisationstheorie verdanken.

Doch zurück zu den Einwänden gegen die Autobiographie als Quelle. Manche erübrigen sich, wenn man sich klar macht, daß es sich zwar um grundsätzlich wahre, aber immer der Interpretation bedürftige Texte handelt. Ihre Bedeutung liegt keineswegs so klar zutage, wie es die persönliche Erzählung dem naiven Leser suggeriert. Es ist z. B. offensichtlich, daß FRIEDERIKE WILHELMINE (1709–1758), die Schwester FRIEDRICHS II. oder ELISA VON DER RECKE (1754–1833) uns eine unglückliche Kindheit beschreiben wollen. Der

bürgerliche und moderne Leser wird zwar dafür genügend Anhaltspunkte finden – er muß aber deshalb keineswegs verstanden haben, worin das spezifische Unglück einer aristokratischen oder sogar höfischen Kindheit besteht. Nimmt man aber z.B. „Die höfische Gesellschaft“ von ELLIAS zu Hilfe, wird das „Unglück“ (oder mögliche „Glück“) faßbar. Aristokratische Kinder kennen kein Familienleben, nur Familienpolitik. Sie geraten früh – auch mit den entsprechenden Handlungsmöglichkeiten, die ein bürgerliches Kind nicht kennt – in die Intrigenwirtschaft, wo es darauf ankommt, Protektoren zu finden, sie gegen bessere auszutauschen und Mitbewerber zu desavouieren. Ein anderes Beispiel: Erst nach der Lektüre vieler anderer Autobiographien von Leuten vergleichbarer Herkunft fiel mir die durchgehende wehleidige Selbstgerechtigkeit des „Anton Reiser“ von MORITZ auf. Bruchstücke daraus sind auch in dessen „Magazin für Erfahrungsseelenkunde“ (1783–1793) abgedruckt, neben vielen anderen authentischen Selbstbeobachtungen teils bekannter, teils anonymer „Mitarbeiter“, die das singuläre und großartige Projekt einer empirischen Seelenkunde, hundert Jahre vor FREUD, befördern wollten. Hier ist der „Anton Reiser“ mit seiner Selbstbezogenheit, nicht Realitätsprüfung, auch am Platz.

Zum Einwand des Verdrängens zentraler Kindheitserfahrungen: Gewiß hat FREUD herausgefunden, daß die eigentlich wichtigen Zusammenhänge der spezifisch kindlichen Amnesie verfallen und dem Erwachsenen nur in der Gestalt der sogenannten Deckerinnerungen bleiben. An einer Episode aus GOETHEs „Dichtung und Wahrheit“ hat er das auch nachgewiesen und illustriert. GOETHE beschreibt dort, wie er als etwa Dreijähriger zur eigenen und zur Belustigung der Nachbarn Geschirr aus dem Dachfenster wirft. Aufgrund der Erfahrung mit seinem Patienten kann FREUD diese Anekdote erhellen. Die früheste Erinnerung GOETHEs blieb erhalten, weil sich hinter ihr eine andere, affektiv bedeutsame Auseinandersetzung mit der Eifersucht auf einen gerade geborenen Bruder verbirgt. Ihn warf er hinaus wie das Geschirr: Kindliches Wunschdenken, Wunschreagieren. Obwohl dieser Bruder erst im Alter von sechs Jahren starb, als GOETHE bereits neun war, wird seiner in „Dichtung und Wahrheit“ nur noch einmal flüchtig gedacht: „Er war von zarter Natur, still und eigensinnig und wir hatten niemals ein eigentliches Verhältnis zusammen.“

Es ist gewiß zu bedauern, daß die frühe und früheste Kindheit, aus der ja gewöhnlich vom Autobiographen nur solche als Deckerinnerungen einzuschätzenden Bruchstücke mitgeteilt werden, dem psychoanalytischen Laien vorläufig ein Buch mit sieben Siegeln bleiben muß. Ein Einwand gegen die Wahrheit späterer Kindheitserinnerungen ergibt sich daraus nicht. Höchstens eine Anregung, sich mit einer konfliktorientierten Psychologie wie der FREUDSchen Psychoanalyse zur Erweiterung des Wahrnehmungshorizonts zu befassen.

Nun zum Einwand, daß der Verfasser einer Autobiographie ein in jedem Fall untypisches Exemplar der Gattung Mensch sei. Einerseits läßt sich dieser Einwand auf eine Täuschung durch den schmalen Kanon bekannter Autobiographien oder autobiographisch fundierter „Schulprosa“ (schon weniger bekannt ist die „Waisenhaus“- bzw. „Fürsorgeprosa“) erklären; andererseits führt er aber auch ins Zentrum der Problematik, die bislang eine „Geschichte der Erzogenen“ verhindert hat. Das Mißtrauen gegenüber dem Autobiographen ist das Mißtrauen gegenüber dem Subjekt und seiner Wahrheit, eine Einstellung, die gewissermaßen zur Berufsausrüstung des Erziehers gehört, welcher den Subjektcharakter von Kindern und Schülern immer nur prinzipiell, im Vorgriff auf das Ende seiner Arbeit unterstellt, hier und jetzt nicht anerkennt. Unterstützt wird er dabei von einer Entwick-

lungslehre, deren Wahrheit durch die Hilflosigkeit des Kleinkindes und die Wachstumsvorgänge der ersten fünfzehn Lebensjahre evident schien, heute jedoch, wo die Psychologen Reifungskrisen weit jenseits des Erwachsenenalters postulieren, kann diese Lehre keine Bevormundung mehr legitimieren, auch wenn sie, was ja in der Regel der Fall ist, gut gemeint ist.

Nachdem ich die Einwände gegen die Autobiographie relativiert habe, möchte ich, in Anlehnung an MAURICE HALBWACHS, einige Überlegungen anführen, die für ihre Wahrheit und, was noch wichtiger ist, für ihre soziale Bedeutung sprechen. Erst die Erinnerung, vorzugsweise alter Menschen, wird der Wirklichkeit gerecht, gerechter, als es die unmittelbare Beobachtung oder die spontane Mitteilung (etwa bei einer Befragung) je sein kann. Zu dieser Behauptung kommt HALBWACHS, weil er, DURKHEIM folgend, vom primären Zwangscharakter der vergesellschafteten Existenz ausgeht. Das Individuum erlebt diesen Druck, kann aber, wenn er vergangen ist (im Alter) ihn nicht erinnern. Daher die Tendenz zur Beschönigung im Gedächtnis, die eine Quellenkritik in Rechnung zu stellen hat. Andererseits ist die Harmonisierung nicht durchaus falsch, weil erst in der zwanglosen Erinnerung das Individuum anderen Individuen Gerechtigkeit widerfahren lassen kann. Weit entfernt davon, im Erinnern (auch dem schriftlichen) einen asozialen, privatistischen Akt zu sehen, weist HALBWACHS ihm eine soziale Funktion zu: den Sinn für eine Kontinuität zu schärfen, trotz und gerade wegen des leidvoll erfahrenen Zwangscharakters der Vergesellschaftung. Insofern steckt in jeder Autobiographie, so traurig ihr Inhalt auch sein mag, ein Stück Utopie, meine ich.

Ich wende mich nun aber endlich der Praxis zu, der Vernehmung der Erziehungszeugen, und deute, unterstützt von längeren Textauszügen, jene die Geschichte der Pädagogik erst komplettierende Sicht der Dinge an, von der schon eingangs die Rede war. Eine Systematik, gar Vollständigkeit der Perspektiven ist nicht beabsichtigt.

III Die Zivilisierung der Schüler: Schulreform und Schulangst

In der Sicht der philanthropischen Reformen, vielleicht auch mancher „aufgeklärter“ Eltern, erschien das traditionelle Schülerleben (Reste davon erhielten sich bis weit ins 19. Jahrhundert hinein) als roh und unzivilisiert. An der Stadtschule von Langensalza herrschte noch 1797 der Brauch,

„daß die Jungen, die aus der Quinta nach Quarta versetzt wurden, sich mit dem Plumpsack durchschlagen mußten: Die Quartaner standen gewappnet im Gange; wir rückten scharf an, schlugen uns fürchterlich, trieben sie zurück und endlich zu ihrer Tür hinein, die sie fest hinter sich schlossen. Da wir die Tür nicht eindrücken konnten, so holten wir ein Scheit Holz aus dem Schulholzstall, brannten eine Füllung durch, und die Tapfersten, Bayer, Heng und ich, krochen zuerst durch. Wir bekamen zwar Beulen und blaue Flecken, machten aber die Tür auf, und unser Korps drang ein. Nun schlugen wir uns noch eine Viertelstunde dermaßen, daß wohl keiner dabei war, der es nicht vier Wochen nachher noch gefühlt hätte“ (BECHSTEDT 1925, in RUTSCHKY 1983, S. 590).

Kein Erwachsener, kein Lehrer greift strafend ein oder ruft nach der Polizei. Wo moderne Augen eine gefährliche Prügelei, verbunden mit Sachbeschädigung sehen, handelt es sich um die Wahrnehmung einer „Gewohnheit“ durch die Schülerschaft, die man sich nicht als amorphe Masse, sondern als ständische Korporation zu denken hat. Die Schüler beanspruchten solche „Gewohnheiten“ nicht nur innerhalb ihrer Schule, sondern auch in der

Öffentlichkeit und viele „Schulordnungen“ sind pädagogisch formulierte Negativ-Kataloge traditioneller Schülerrechte. Viele Autobiographen erinnern sich an wahre Schlachten, in denen die Rivalität mit anderen Schulen, mit Lehrlingen und Gesellen ausgetragen wurde.

„Somit war Ludwig (1782) ein Gymnasiast ... geworden; er trat in die gelehrte Welt ein. Lateinisch sollte getrieben werden, Griechisch stand in Aussicht ... Er gesellte sich zu einer Schar älterer Knaben, die gewitzigt durch alle Listen und Abenteuer des Schülerlebens, stets bereit waren, ihren jungen Mut an jedem zu kühlen ... Wie sauer machten sie nicht manchem Lehrer das Leben; wie manchen Kampf fochten sie nicht in der Schulstube oder auf der Straße und Plätzen aus! Einst war in den Lehrstunden ein schriftlicher Aufruf zum Kampf gegen die elenden Kollegiaten, d. h. gegen die Zöglinge des benachbarten französischen Collège, von Hand zu Hand gegangen. Jeder brave Quintaner wurde darin aufgefordert, sich um vier Uhr nachmittags, mit einem Rohrstock bewaffnet, auf dem Lustgarten einzufinden ... Ludwig glaubte nicht zurückbleiben zu dürfen ... Wirklich traf man zur bestimmten Stunde auf den Feind. Doch plötzlich nahm die Schlacht eine für beide Heere unerwartete Wendung. Auf dem Lustgarten lagen zahlreiche Quadersteine ... Hinter jenen erhoben sich einige handfeste Steinmetzgesellen, die blindlings zufahrend aus der Schar der Kollegiaten einzelne herausgriffen, und an den Zöpfen mit starker Faust in die Lüfte erhoben. Die Werderschen (d. h. die vom Friedrich-Werderschen Gymnasium), so unvermutet unterstützt, nahmen ihre Vorteile wahr und hieben auf die zappelnden Kollegiaten unter lautem Jubel ein. Einer der Kämpfer, der Sohn eines Baurats Moser, hatte diese furchtbaren Bundesgenossen in der Stille angeworben. ...“ (KÖPKE 1855, in: RUTSCHKY 1983, S. 587).

Die Liste der „Verschwörer“ fällt nun leider in die Hände des Direktors, FRIEDRICH GEDIKE. Dieser Berliner Schulmann, Philanthrop und durch die Gründung eines kleinen Seminars für Lehramtskandidaten als vorausschauender Pädagoge ausgewiesen (RACH 1968), ist nun nicht der Mann, solche „Gewohnheiten“ der Schüler hinzunehmen, in denen er zweifellos nur einen Verstoß gegen die guten Schülersitten, die Moral und die öffentliche Ordnung sieht. Er erscheint begleitet vom Pedell bei den Quintanern und läßt sie der Reihe nach von diesem mit dem Stock abstrafen.

Nun gehört es zweifellos zu den Pflichten oder „Gewohnheiten“ der Lehrer, besonders des Direktors, das Ansehen einer Schule zu fördern. Dabei kann er sich, gegenüber den Schülern, auf eine Schulgerichtsbarkeit stützen; bestimmte Strafen sind anerkannt, es gibt ein Gefängnis (den Karzer) und ein Exekutivorgan, im Beispiel der Pedell. Wenn man nun von einer Zivilisierung der Schüler spricht, dann hat man es in erster Linie mit einer Machtverschiebung zugunsten der Lehrer zu tun, die, pädagogisch gesehen, keineswegs bloß von Vorteil war. Durch das Ende des Schülerstandes und seiner Gewohnheiten verändert sich nämlich die Schulgerichtsbarkeit in ein einseitig und durch kein Gegengewicht beschränktes Mittel der Kontrolle und Disziplinierung, das eben so oft vernünftig wie unvernünftig gehandhabt wurde. Gewiß gehört die Prügelpädagogik eher in eine Geschichte der Volksschule, die ja von vornherein durch ihre Begründung auf dem Schulzwang (gleich, wie deutlich er in Erscheinung trat) fehlendes Selbstvertrauen verriet und es durch die Anlehnung an die staatliche Gewalt kompensierte; sie ist trotzdem ein allgemein lehrreiches Exempel hinsichtlich des Zivilisierungsschubs um 1800. Er betraf Kinder und Schüler, nicht Erwachsene und Lehrer. KOSELLECK hat auf die Merkwürdigkeit hingewiesen, daß das Obsoletwerden der körperlichen Züchtigung (im Recht; in der Ehe als Recht des Eheherrn; beim Militär) das Recht der Kinder und Schüler auf körperliche Unantastbarkeit und Unversehrtheit gerade ausläßt.

Die Leiden des zivilisierten Gymnasiasten sind weniger offensichtlich als die des mißhandelten Elementarschülers im 19. Jahrhundert, sie haben aber den Vorteil, auch in die

Zukunft des letzteren zu weisen. Der heranwachsende Schüler wird seit etwa 1800 der Gefangene zweier Institutionen, der Familie und der Schule. Das hat mehrere Gründe. In die Gymnasien zieht eine vom Neuhumanismus geprägte Lehrergeneration ein; sie ist pädagogisch ambitionierter und vor allem selbstbewußter als jede Lehrergeneration vor ihr. Das Abitur als Abschlußprüfung ist 1788 in Preußen die erste von vielen Ordnungsmaßnahmen, mit denen die Schule ein verändertes, rationelleres Ansehen gewinnt. Die Vermehrung der Schulen sorgt dafür, daß immer mehr Jugendliche immer länger in der Familie leben anstatt in jungen Jahren als Untermieter bei einem in der Regel sozial Niedrigeren (und damit zu pädagogischen Maßnahmen nicht Motivierten) ein vergleichsweise unbeaufsichtigtes und selbständiges Leben zu führen. Man stelle sich vor, daß 1813 drei gerade dreizehnjährige Gymnasiasten, ohne von irgend jemand bewacht, beraten oder – gehindert zu werden, es unternahmen, ein Hauswesen zu gründen, modern gesprochen: eine Wohngemeinschaft (HASE 1873). Verhältnisse, die das erlauben, erhalten sich bis in die Mitte des 19. Jahrhunderts. Eines der letzten schönen Beispiele für die Entwicklungsmöglichkeiten, die in ihnen auch untergegangen sind, liefert KARL SCHURZ (1906), der liberale Revolutionär. Was geschieht aber mit dem „jungen Mut“ der wachsenden Zahl, die in Familie und Schule gefangen sind? Er wird, so scheint mir, vor allem auf zweierlei Weise kanalisiert: Einmal in dem, was einer der berühmtesten Autobiographen des 19. Jahrhunderts, WILHELM VON KÜGELGEN, als „moralische Barbarei“ genau benannt hat, einer abscheulichen Quälsucht gegenüber Außenseitern und Schwachen, handele es sich nun um Schulkameraden oder um Lehrer, die in der Hierarchie des Kollegiums ganz unten stehen, wie z. B. Schreib-, Zeichen- oder Französischlehrer. Die Lust und das Bedürfnis nach einer riskanten Selbstbestätigung muß sich unter „zivilisierten“ Bedingungen zur Schulstreicherei erniedrigen lassen und weist damit auf den „autoritären Charakter“ voraus. Der andere Weg ist unauffälliger. Der vereinzelter Schüler tut nichts Böses, findet sich aber dauernd in einem Zustand ängstlicher Spannung und Langeweile, den der Psychoanalytiker OTTO FENICHEL (1979) als „tonische Langeweile“, als Zustand von „Triebspannung bei verdrängtem Triebziel“ genau bezeichnet hat. GUSTAV PARTHEY, ein braves Kind, ein erfolgreicher Schüler, Buchhändler und Privatgelehrter, ein Enkel von FRIEDRICH NICOLAI, in dessen Haus er aufwuchs, resümiert seine Schulzeit im Berliner Gymnasium zum Grauen Kloster folgendermaßen:

„Trotz dieses schönen Lehrerkreises und trotzdem daß ich mit jedem Lehrer auf einem sehr guten Fuß stand, konnte ich doch an die Gymnasialzeit nur mit Beklemmung und mit dem äußersten Widerwillen zurückdenken, ja, eine ganze Reihe von Jahren war es mein schrecklichster Traum, noch auf dem Grauen Kloster zu sein. Der tägliche Zwang der sieben langen Schulstunden, die unausgesetzte Beschwerde der häuslichen Arbeiten, die man gewöhnlich bis auf die letzte Stunde verschob, die Seelenangst, wenn man nicht präpariert, in beständiger banger Erwartung dasaß, aufgerufen zu werden, die Ungeduld, mit der man alsdann die langsamen Klänge der alten plärrenden Turmuhr zählte: ein Viertel, Halb, Dreiviertel, bis dann endlich das ersehnte Voll ertönte – alles dies hat sich der Erinnerung mit unauslöschlich peinlichen Zügen eingepägt. . . Zwar gewährte in den höheren Klassen der anregende Umgang mit ein paar Mitschülern eine kleine Entschädigung; aber wie abgerissen waren die Gespräche in den kurzen zehn Zwischenminuten!“ (PARTHEY 1907, S. 179f.).

Die Erinnerung von PARTHEY zeigt, daß es keiner dramatischen Überhöhung der Schulroutine bedarf, um die Schwachpunkte gerade eines wohlgeordneten Schulwesens zu erkennen und zu bemerken, welche zivilisatorischen Leistungen hier von Kindern und Schülern verlangt bzw. erzwungen werden. Die Schwachpunkte des Systems bestehen ja

gerade in dem, was eine pädagogische und privilegierte (d.h. zur Rücksprache oder Kontrolle mit und durch die „Objekte“ nicht länger gezwungene) Vernunft sich ausgedacht hat: die Ordnung des Lernens, die Zeitkalkulation, die Sitzordnung, den Lehrplan, der es nicht zuläßt, daß jemand Lernsprünge macht, weil ja, wie man bis heute sagt, alles aufeinander aufbauen muß. Jedes lebendige Interesse an einer Sache steht in Gefahr, erstickt zu werden. Besonders kostbar ist PARTHEYS Text wegen der Mitteilung, daß ihn jahrelang als Angsttraum die Vorstellung verfolgt habe, noch in der Schule zu sein. Da er an anderer Stelle sehr eindrücklich seine Prüfungsangst während des 1818 abgelegten Abiturs schildert – besonders an das „Fegefeuer“ der mündlichen Prüfung, jene „Stunden der Qual“, kann er noch bei Niederschrift der Erinnerungen „nicht ohne Herzklopfen“ zurückdenken (PARTHEY 1907, S. 208 ff.) – darf man wohl annehmen, daß es sich bei dem erwähnten wiederholten Angsttraum um den von FREUD sogenannten „Prüfungstraum“ handelt (FREUD 1900, S. 280 ff.). Dieser Traum schien zuerst FREUDS Traumtheorie zu widerlegen, die besagt, daß Träume Wunscherfüllungen sind. Er fand aber heraus – und viele können aus eigener Erfahrung den Fund bestätigen – daß die Wunscherfüllung im Wissen des Schläfers besteht, gerade diese Prüfung längst bestanden zu haben. Die Wiederholung im Traum hat die Funktion, eine anstehende neue Prüfung und die Angst, die sie erregt, durch den Verweis auf den früheren Erfolg ihrer schlafstörenden Wirkung zu berauben.

Daß bereits das Abitur von 1818 die psychische Gestaltung eines „Prüfungstraums“ hervorbrachte, zeigt, wie – unabhängig vom subjektiven Zutun schlechter Lehrer oder der Gegebenheit sog. realer Probleme wie Wissenslücken oder Karrieredruck bei den Schülern – unvermeidlich die Schule in ihrer modernen, zivilisierten Form ein Klima der Angst erzeugt, ein Grundgefühl des Ungenügens und der Bedrohung gerade bei guten Schülern (bei schlechten könnte man immerhin von Real- statt von Schulangst sprechen), das alles überschatten und beim Zusammentreffen ungünstiger Umstände zum Schüler-selbstmord führen kann. Warum er gerade um 1900 so häufig zum Thema der Literatur (EBNER-ESCHENBACH 1897; E. STRAUSS 1902; HESSE 1906; FRIEDRICH HUCH 1907; dieselbe Zeit behandelnd, aber erst im Alter verfaßt: JÜNGER 1973; für die Zwischenkriegszeit: TORBERG 1930) und zum Gegenstand öffentlicher Debatten (FREUD u. a. 1910) gemacht wurde, ist unklar. Vor dem Selbstmord als letztem Ausweg bietet sich für viele Schüler die Flucht in die Krankheit an.

„Jenes winterliche Schleimfieber, das mir im 12. Lebensjahr die Frühlingskur im großelterlichen Hause ... eingetragen hatte, kehrte in den sechs folgenden Jahren regelmäßig um dieselbe Zeit nur in immer leichteren Anwendungen zurück. Die ersten vierzehn Tage waren wohl peinlich durch Kopfweh, Vomitive und andere Arzneien. Dann aber folgten behagliche Wochen der Rekonvaleszenz ...“

Kleine eintägige Schulfieber grassierten, beiläufig gestanden, unter uns Geschwistern schon von Kind auf. Eins um das andere fühlte von Zeit zu Zeit das Bedürfnis, sich das Vergnügen einer kleinen Unpäßlichkeit zu gönnen ... Oder war einmal eins wirklich krank, so schien um der sanften Behandlung und sorgsamen Pflege willen den übrigen sein Zustand so beneidenswert, daß man leicht genötigt sein konnte, sich selbst auf einen Tag zu legen ... Waren die ersten schlimmen Tage überstanden, so fing das stille Vergnügen an, und fern vom Zwang der Schule, abgeschlossen von der rauhen Außenwelt, spann ich mich in ein gemütliches Phantasieleben ein. Nach Herzenslust wurde jetzt gemalt und gelesen, geträumt und gedichtet, Schlittschuh gelaufen und spazieren gegangen ... Mit den langen Winternächten nahm auch mein Winterschlaf sein Ende ... Ich faßte mir ein Herz und ging wieder zur Schule ...“ (GEROK 1890, in RUTSCHKY 1983, S. 595 f.).

Solche Zeugnisse sind geeignet, die zivilisatorische Zumutung, welche die moderne Schule an Kinder und Jugendliche darstellt, ins rechte Licht zu rücken. Am Rande sei erwähnt, daß GEROK und PARTHEY gute Schüler waren: GEROK behauptete trotz seines „Winterschlafs“ den „ersten Platz in der Bank“ und PARTHEY verließ das Graue Kloster als „primus omnium“. Daraus den Schluß zu ziehen, daß es so schlimm nicht gewesen sein kann mit der Schule (eine Idee, die auch das erfolgreiche und produktive Erwachsenenleben der beiden nahelegt), ist falsch. Der Gedanke hat das Niveau eines anderen, mit dem so lange die Prügelstrafe für Kinder gerechtfertigt worden ist: „Geschadet hat es mir nicht...“ Ich will nicht verschweigen, daß z. B. PARTHEY, trotz oder richtiger: wegen seiner Schulerfahrungen, das „Fegefeuer des Abiturs“, die „Stunden der Qual“ rechtfertigt:

„Man hat in neuerer Zeit mancherlei Bedenken gegen die Abiturientenexamina erhoben, und besonders dies dagegen geltend gemacht, daß die Lehrer nach einem mehrjährigen täglichen Umgang mit den Schülern auch ohne Examen beurteilen können, ob jemand zur Universität reif sei oder nicht, es könne deshalb gar wohl eine Entlassung ohne das Fegefeuer der Prüfung eintreten; allein auf der andern Seite hat die Furcht vor dem Fegefeuer auch ihr gutes: sie spornt nicht selten die trägen Naturen zu einem entschlossenen Anlauf, das Versäumte nachzuholen...“ (PARTHEY 1907, S. 210).

Hat man es mit einem Argument, einer Beobachtung oder der Expression einer von der modernen Schule begünstigten sadomasochistischen Charakterstruktur zu tun?

IV Unordnung und Humanität

Natürlich ist Schule als totale Institution, wie PARTHEY sie schon erlebt hat und deren monotonem Zwang sich GEROK durch Krankheit hin und wieder entzog, bis zu einem bestimmten Punkt immer nur Projekt, schon gar im 19. Jahrhundert, wo es fast so viele verschiedene Schulen wie Direktoren und Lehrerkollegien gab. Die Persönlichkeit eines Lehrers, mit allen menschlichen Stärken und Schwächen macht sich ja um so mehr geltend, je weniger er durch Lehrpläne, Dienstvorschriften und eine strikte Lehrerbildung eingeengt ist. Das Studium der Menschheit im vorgesetzten Lehrpersonal war zwar kein Unterrichtsfach, mußte aber vom Schüler betrieben werden; mit welcher Intensität das geschah, bezeugen die ausführlichen Lehrerrezensionen, welche sich in vielen Autobiographien finden. Da wird keineswegs nur der Originale oder jener Peiniger gedacht, mit denen man in der Erinnerung endlich abrechnen kann; typisch ist eher der Versuch, allen Lehrern gerecht zu werden und darüber hinaus noch das Schulklima im besonderen zu charakterisieren. So weiß RELSTAB aus seiner Berliner Schulzeit von 1804–1815 – er verbrachte sie an einer privaten Vorschule, am Joachimsthalschen und dann dem Friedrich-Werderschen Gymnasium – 25 Lehrer mehr oder weniger deutlich zu beschreiben. Jene, gegen die auch der abgeklärte Erwachsene noch schwere Anklagen erheben muß, nennt er nur mit einer Initiale.

RELSTAB war ein schlechter, von Anfang an ein unglücklicher Schüler. Und so ergreift er, begünstigt durch den Tod des Vaters und die politischen Zeitläufe, gern die Möglichkeit, vom Gymnasium auf die Kriegsschule überzuwechseln. Dazu benötigt er ein „Abgangszeugnis“ des Direktors. Wie es geschrieben, welchen gewissermaßen unsachlichen, wahrheitswidrigen Inhalt es bekommt und welche Szene zwischen Direktor und sechzehn-

jährigem Schüler sich dabei abspielt, scheint mir ein anziehendes Beispiel für die humanen Möglichkeiten, die in „unordentlichen“, unregelten und darum notwenig persönlichen Verhältnissen stecken.

„Bernhardi war ernst, aber freundlicher als ich erwartete. Nach einigen anderen Fragen tat er mir auch die, wie es komme, daß ich mich seit einiger Zeit so zurückgezogen, so finster, so mürrisch ... gezeigt habe? Da ich mich bisher niemandem mitgeteilt, entschloß ich mich schwer, mein Schweigen über die innere Seelenstimmung ... zu brechen. Doch ich überwand mich ... ich vertraute ihm, daß keineswegs eine gehässige Empfindung irgendeiner Art gegen Lehrer oder Mitschüler die Ursache sei, sondern nur die Trauer ... daß ich von dem Kampf für das Vaterland ... ausgeschlossen worden sei. – „So? Also das ist es?“ sagte er mit eigentümlichem Ton der Stimme. „Nun, ich werde Ihnen das verlangte Zeugnis ausstellen!“ Er setzte sich und schrieb; ich erwartete kein günstiges. Wie groß aber war mein Erstaunen, als ich es so gefaßt fand, wie es nur dem trefflichsten aller Schüler gegeben werden konnte. Die Tränen stürzten mir aus den Augen, ich faßte warm die Hand des sonst so strengen Mannes: „Nun, sind Sie zufrieden?“ fragte er mich. Ich vermochte nichts zu antworten. Er aber umarmte mich und sagte: „Sie haben früher manches versäumt, aber ich weiß es, auch von Ihren Lehrern, Sie haben sich zum Guten umgewendet, und Ihre Gesinnung macht Ihnen Ehre! Seien Sie glücklich in Ihrem neuen Stande! Gott mit Ihnen!“ (RELLSTAB 1861, S. 237f.).

Leider hat RELLSTAB den Text seines Zeugnisses nicht überliefert; daß es aber ein Text und keine Zusammenstellung von Schulfächern mit Ziffern war, davon kann man wohl ausgehen. Das preußische Abitur verlieh anfänglich nur die „bedingte“ oder die „unbedingte“ Reife für das Studium an preußischen Universitäten. Anderswo konnte man noch lange ein Studium ohne ein solches aufnehmen. Allmählich wurde man ausführlicher, ohne sich jedoch vom Versuch, einen Text, eine Beschreibung der Leistungen und der besonderen Merkmale des Schülers zu verfassen, ganz zu dispensieren. Ein Reifezeugnis aus dem Jahr 1841 lautet so:

„I. Sittliche Aufführung: gegen Mitschüler, gegen Vorgesetzte und im allgemeinen musterhaft.
II. Anlagen und Fleiß: Hat seine recht guten Anlagen durch einen wahrhaft wissenschaftlichen Eifer ausgebildet.

III. Kenntnisse: 1. Sprachen: Gottschall hat eine vollständige Übersicht über die älteren Perioden der deutschen Literatur ... und besitzt die rühmlichsten Kenntnisse in der neuesten ... Er hat sich auch als Dichter versucht, und seine lyrischen Produktionen verdienen Aufmerksamkeit ... Im Lateinischen sind Gottschalls Leistungen ausgezeichnet. Er besitzt nicht nur Redefertigkeit, sondern schreibt auch einen Aufsatz mit wohlverarbeitetem Stoffe und leicht hinfließender Latinität, gleich ins Reine.“

Es folgen ähnliche Beurteilungen für Griechisch, Französisch, Religion, Mathematik, Geschichte, Philosophie, Geographie und Naturgeschichte. Dann endet das Reifezeugnis mit den Worten:

„Die unterzeichnete Prüfungskommission hat ihm demnach, da er jetzt das hiesige Gymnasium verläßt, um Rechtswissenschaft zu studieren, das Zeugnis der Reife erteilt und entläßt ihn unter den besten Hoffnungen und Wünschen“ (GOTTSCHALL 1898, in RUTSCHKY 1983, S. 538).

Bemerkenswert ist an diesem Zeugnis noch, daß die Mitschüler an erster Stelle genannt werden, Hinweis auf den noch nicht ganz aufgelösten „Schülerstand“, und vor allem, daß es in seiner Aufzählung der Leistungen das hervorhebt und zuerst nennt, das auch dem Schüler GOTTSCHALL offensichtlich das wichtigste war: die Literaturgeschichte und die eigenen poetischen Versuche.

Warum sich aus solchen „ungenauen“ Beschreibungen schon im 19. Jahrhundert mit rasender Geschwindigkeit für alle Schultypen das ganze Zeugniswesen, der Zwang, auch jede einzelne Schülerleistung ziffernmäßig zu klassifizieren entwickelte, ist noch nicht

untersucht worden. Daß aufgrund präzise errechneter Durchschnittsnoten knappe Studienplätze vergeben werden, verleiht diesem System erst heute eine Plausibilität, die es bis vor wenigen Jahren nicht hatte, auf die es aber mit fataler Logik bereits vor hundert Jahren zusteuerte. Wie kinderfreundlich, wie jugendgerecht erscheinen einem heute die jesuitischen und philanthropischen Praktiken (einzelne, wie z. B. die Prämienverleihung und das Zertieren, die öffentliche Prüfung und das Privileg, dort aufzutreten, erhielten sich lange), mit denen der Wetteifer, der Ehrgeiz zugunsten des Unterrichtszwecks mobilisiert werden sollte, verglichen mit den rationalen Meßmethoden, die heute an Kindern exekutiert werden! Wer die Ergebnisse einer der äußerst selten Schülerbefragungen zur Kenntnis nimmt, kann an den diesbezüglichen pädagogischen Fortschritt kaum glauben (SPECHT u. a. 1976, S. 74f.).

Ich mag nicht darauf verzichten, ein gewiß extremes, aber auch sehr schönes Beispiel für den Zusammenhang von Unordnung und Humanität zu geben, eine Geschichte, in der die so gern vernünftig durchdeklamierte pädagogische Beziehung sich als das bewährt, was sie eigentlich sein muß, als bewußte Komplizenschaft zweier Ungleicher.

„Die Welt der Zahlen blieb mir so fremd wie die Geographie des Mondes . . . Bis in die Untersekunda hatte ich mich in den mathematischen Stunden mitgeschleppt. Vor den Vegaschen Logarithmen machte ich ein für allemal halt . . . (Ich verzichtete) in den oberen Klassen entschieden darauf, daß mir noch einmal eine Erleuchtung kommen möchte, und zum großen Glück erbarmte sich unser verehrter Professor Schellbach meiner unbezwinglichen Unfähigkeit, da er mich sonst als einen musterhaften Schüler kannte. Er drückte ein Auge darüber zu, daß ich in seinen Stunden Coopers Romane und Heines Reisebilder las, und wenn die anderen Rechnungen machten, die er dann zur Korrektur mit nach Hause nahm, ließ er sich hernach stillschweigend von mir das Blatt reichen, auf dem ich meine Landschaftchen gestrichelt hatte . . . Dieser eine Zug möge genügen zum Beweise, wie wenig pedantisch der Unterricht auf unserem Gymnasium betrieben wurde . . . Auch das Abiturientenexamen wurde in diesem Geiste abgehalten . . . Mein teurer Schellbach, als die Mathematik an die Reihe kam und ich hilflos auf das weiße Blatt vor mir starrte, trat an mich heran und fragte: „Nu, nu Heyse, was haben Sie denn zustande gebracht?“ Ich zeigte ihm mit stummer Resignation nur die Aufgabe, die ich niedergeschrieben hatte. „Nu, nu“, sagte er, „das werden wir schon rauskriegen. Ich würde das etwa so machen.“ Damit nahm er meine Feder und schrieb die Rechnung ausführlich hin, nahm auch hernach das Blatt, zu dem ich nichts hinzugefügt hatte, mir wie allen anderen ernsthaft ab, und die Prüfung war bestanden“ (HEYSE 1912, S. 30ff.).

V Bildung im Chaos

Da Kindheit und Jugend heute durch rechtliche Bestimmungen bezüglich der Schulpflicht, durch die Kopplung von Sozial- und Berufschancen mit bestimmten Schulabschlüssen per se als Schulzeit definiert sind, hat man Schwierigkeiten, sich darüber klar zu werden, daß Bildungsprozesse oder auch nur Lernmotivationen und Anpassungsleistungen trotz aller Anstrengungen nicht von der Schule gesteuert oder erzeugt werden. Die Verschulung des Lernens hat Grenzen, nicht nur praktische, und sie abzustecken und zu respektieren wäre eine wichtige Aufgabe. Das Studium von Autobiographien, die Einvernahme des Erziehungszeugen, könnte dafür Anregungen geben. Obwohl ich mich hier mit der Geschichte des Gymnasiasten, nicht der Mädchen und nicht der Volksschüler befaße, sei am Rande erwähnt, daß die Industrialisierung in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts nichts mit dem weltweit für vorbildlich angesehenen Schul-, gar Volksschulwesen zu tun hatte. Darauf hat CHRISTA BERG hingewiesen und jeder, der einmal die berühmte

Autobiographie von KARL FISCHER auf das Verhältnis von schulischer Vorbildung und autodidaktischer Leistung geprüft hat, kann diese Auffassung nur bestätigen.

Doch zurück zum Gymnasium. Es ist bekannt, daß die Vorzugsstellung der alten Sprachen um 1800 neu begründet werden mußte. Latein war nicht mehr die einzige Sprache der gelehrten Welt; Theologie und Jurisprudenz verloren ihr Monopol auf akademische Ausbildung; andere Berufe traten hinzu. Es mußten andere als praktische Gründe gefunden werden, um Kontinuität, Reform und Fortschritt zu versöhnen. Man entdeckte die Allgemein- oder Menschenbildung, welche nicht in der enzyklopädischen Vielfalt der Kenntnisse und Fertigkeiten (sie bot sich eigentlich an), sondern der exemplarischen Konzentration auf eine abgeschlossene und für vollendet im doppelten Sinn gehaltene Sprache und Kultur eines Volkes, für HUMBOLDT und viele andere war es die griechische, gesucht werden sollte. Das hieß praktisch, Schüler vom achten oder neunten Lebensjahr an mit zwei toten Sprachen zu befassen, mit Formenlehre, Syntax, Vokabelpauken. Wer das jahrelang durchhielt, brachte es allerdings auch zu ganz erstaunlichen Fähigkeiten. Daß lateinische Aufsätze geschrieben, im Unterricht Lateinisch gesprochen wurde, war noch das wenigste. Ein Weimarer Schüler berichtet, daß man in den letzten Schuljahren, der Prima also, begonnen habe, SCHILLERSche Balladen in Hexameter zu übersetzen. Dann steigerten sich diese Übungen, wohl geeignet den pubertären Scharfsinn zu betätigen:

„Wir begannen mit der Anordnung aufgelöster Hexameter und endigten mit Aufgaben in jedem antiken Versmaß. Wir machten wirklich Oden in sapphischem Versmaß über ein gegebenes Thema. Wie in anderen Stücken, so entstand auch im lateinischen Versemachen ein besonderer Wettstreit unter den Primanern ... So machte sich einer einst anheischig, den Jungfernkranz aus dem Freischütz, einen zu Zeit allbekannten Gassenhauer, in gereimte lateinische Verse zu übersetzen ...“

Diese Kunst hatte natürlich auch einen Preis, denn „außer zwei Stunden Religion, die der Direktor gab, wurde durchaus nichts gelehrt als Lateinisch, Griechisch und Mathematik. Kein Deutsch, keine Geschichte, keine Geographie ... Die neueren Sprachen waren in Prima gar nicht vertreten“ (EISENSCHMIDT 1938, S. 259 ff.).

Der Autobiograph bedauert die Einseitigkeit seiner in den zwanziger Jahren erhaltenen Schulbildung nicht, rechtfertigt sie vielmehr ganz im Sinne HUMBOLDTS: Alles Wichtige läßt sich an den Alten exemplarisch lernen. In guter Erinnerung haben auch viele andere, wenn nicht immer den Unterricht, dann doch die Konzentration auf die alten Sprachen, wobei die Griechische vor allem geliebt wird. Man könnte daraus schließen, daß das humanistische Gymnasium mit seinem Lehrplan auf richtigen Voraussetzungen beruhte. Ich bezweifle das, nicht nur im Hinblick auf die spätere Entwicklung, sondern schon für seine Blütezeit in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts, wo es doch zu funktionieren schien. Die Schule wurde nämlich, ohne daß man das bedachte, von mehreren außerschulischen Faktoren unterstützt. Man kann sich heute nicht mehr vorstellen, welche Revolution die Voss'sche Übersetzung des HOMER (Odyssee: 1781; Ilias: 1793) in der Kinder- und Jugendwelt des Bürgertums bewirkte. Die griechischen Helden waren ein anderer Stoff als die bieder-moralischen Erzählungen eines WEISSE oder SCHMID, von denen ihre Phantasie sich bis dahin nähren mußte, selbst den Robinson Crusoe hatte CAMPE ja didaktisch kastriert. Vergleichbar ist dieser Erfolg mit dem späteren von COOPER, GERSTÄCKER und MAY und der von ihnen erweckten Leidenschaft für das Trapper- und Indianerleben, ohne daß man aus diesem Enthusiasmus noch für die Schule hätte profitieren können. Die Texte wurden nicht nur gelesen, sondern nachgespielt; den

griechischen Göttern werden Altäre errichtet und Opfer gebracht, Knaben eifern im Hungern und Ertragen von Schmerzen den spartanischen nach: Waffen und Rüstungen werden aus Holz und Pappe gebaut; Schlachten im Freien oder Theateraufführungen inszeniert. Glücklich das Kind, dem seine Eltern auch noch die Zeichnungen von JOHN FLAXMAN zur „Odyssee“ oder zur „Ilias“ schenken. So vorbereitet, ist es wohl erklärlich, daß der „Homer, und die Aussicht, seine Gesänge in der Ursprache zu lesen“ die Schüler „gewaltig bewegte“ (EBERTY 1876, S. 7ff.; auch in RUTSCHKY 1983, S. 371ff.). Das folgende Beispiel zeigt darüber hinaus, wie leicht es möglich war, die Begeisterung für die griechischen Helden nicht nur in Sprachkenntnisse, sondern auch in andere exemplarische Bildung zu verwandeln:

„Es war für meine ganze spätere Entwicklung ein bedeutsamer Zufall, daß unser Gräcist Zimmermann frühzeitig in den Homer uns einzulesen unternahm, und, um uns Mut zu machen, zuweilen in fesselndem Vortrag Stücke aus der Vossischen Übersetzung vorlas . . . und seitdem konnte ich von dem Dichter nicht mehr lassen. An jedem Sonntag, in jeder Freistunde, bei schlechtem Wetter . . . fand mich der Vater zu seinem humoristischen Verdrusse ‚immer wieder an meinem Odysseus‘ . . . Meine kindischen Zeichenversuche drehten sich um die Gestalten des troischen Krieges; Landkarten zu entwerfen übte ich . . .“ (GERVINUS 1893, S. 36f.).

Anders gesagt: der Schule und dem Sprachunterricht kamen kindliche Leidenschaften zugute, die in der griechischen Literatur einen damals konkurrenzlosen Stoff ergriffen. Noch etwas kam hinzu. Die politische Aufbruchstimmung, die mit der Niederlage NAPOLEONS einherging, versandete bzw. wurde unterdrückt. Ganz unabhängig von der Gesinnung des jeweiligen Lehrers, transportierte der Latein- und Griechischunterricht in der Restaurationszeit republikanisches Gedankengut, verwebte sich von 1821–1830 mit dem nationalen Befreiungskampf des griechischen Volkes, eines Kampfes, der auf eigenem Boden gerade verloren war. „Wir waren“, schreibt der Schriftsteller HERMANN KURZ über seine Schulzeit in den zwanziger Jahren, „Bürger in Athen, Sparta und Rom, diskutierten lykurgische und solonische Gesetzgebungen“, sollten aber in der Gegenwart nichts als Untertanen ohne Interesse an einem öffentlichen Gemeinwesen sein (KURZ 1874, S. 29).

Der Unterricht in den klassischen Sprachen wirkte so lange bildend, wie von den Pädagogen nicht bedachte Lebensprozesse ihn stützten. Als hier Veränderungen eintraten, z. B. die deutsche Literatur und Geschichte an Interesse gewann, mußte er zum Schulfach werden wie andere auch, beliebig und austauschbar.

Liefert der Sprachunterricht ein Beispiel für ein wechselseitig profitables Verhältnis zwischen Schule und Leben (dem Leben der Schüler), dann die Geschichte des Turnens bzw. des Turnunterrichts ein handgreifliches für die Gefahren der einseitigen Verschulung kindlicher und jugendlicher Interessen. JAHNS Turnen und die mit ihm verbundenen lebensreformerischen Ideen wie einfache Nahrung, Kleidung, unkonventionell direkter Umgang (ganz abgesehen von den politischen Zusatzbegründungen des Ganzen), mußten der bürgerlichen Jugend unmittelbar einleuchten. Es sind genügend Erinnerungen vorhanden, so daß man sich etwa vom Treiben in der legendären Berliner Hasenheide ein Bild machen kann (z. B. PARTHEY 1907; RELLSTAB 1861; für Breslau: HARNISCH 1865), eine Vorstellung vom Gefühl der Befreiung gewinnt, das die freiwillige Betätigung des Körpers mit sich bringt. Wie stark dies Gefühl gewesen sein muß, erhellt aus der Erinnerung PARTHEYS, daß sein Vater das Turnen mißbilligte: wegen der angestrengten Grimassen, die dabei vorfallen konnten!

Auch während des politisch motivierten Verbots des Turnens wurde inoffiziell weiter geturnt und es ist fast zu bezweifeln, ob seine Wiedermöglichkeit von Segen war. Nun, in den 40er und 50er Jahren, schlug die Stunde der Schule und der Pädagogen. Statt weiterer Ausführungen zitiere ich ausnahmsweise einen solchen, der Augenzeuge einer der Reklame des SPIESS'schen Turnsystems gewidmeten Vorführung wurde:

„Am 16. März 1855 wurde im Turnhaus zu Darmstadt mit vierzehn verschiedenen Schulklassen eine Turnprüfung abgehalten, wie solche dem Vernehmen nach, auf Veranlassung der höheren Schulbehörde, von jetzt an jedes Frühjahr stattfinden wird. Wenn es schon ... interessant war, Herrn Spieß ... nun auch in der praktischen Ausführung seiner Methode tätig zu sehen; so war es insonderheit für den Pädagogen ... ganz besonders anziehend, ein so reich gestaltetes schön bewegtes Bild des eigentlichen Schulturnens unmittelbar vor Augen entfaltet zu haben ... Es lag etwas Ergreifendes, ja Rührendes in dieser geräuschlosen, takt- und ordnungsgerechten Bewegung der Reihen und Körperschaften, die von dem heitersten Geist bewegt und zugleich vom Rhythmus des bewußten Ernstes und seiner Gesetzmäßigkeit gezügelt und getragen, teils nach Instrumentalmusik, teils nach eigenem Gesang in mannigfachen, schön gestalteten Evolutionen die anmutigsten Bilder entwickelten“ (LAUKHARD 1857, S. 149f.).

So wird das Turnen in Analogie zu den anderen Schulfächern und der allgemeinen Organisation des Unterrichts zu einer möglichst gleichförmigen Massenbewegung unter dem Kommando eines einzigen, des Lehrers. Die Disziplin, sonst so gern als funktionale Notwendigkeit und als gemeinschaftsförderndes sittliches Plus gerechtfertigt, entpuppt sich als Element einer Ästhetik der Macht.

VI Chancen der Selbsterziehung

Auf sie weist das Studium autobiographisch dokumentierter Bildungsprozesse mit Nachdruck hin, und das Zeugnis der (Selbst-) Erzogenen ist sehr geeignet, kritisches Licht auf die Usurpation von Verantwortung zu werfen, eines Verhaltens, das Pädagogen sehr naheliegt und das, oberflächlich betrachtet, als Optimismus imponiert, von Nahem betrachtet, aber auch Egozentrik und vor allem Machtgier verrät. Historisch gesehen, ist die Selbsterziehung an unterentwickelte Schulverhältnisse und ökonomische Notlagen, jedenfalls zum Teil, gebunden.

Ich will hier nicht auf die von THOMAS PLATTER und BUTZBACH beschriebenen Verhältnisse eingehen, die den Wanderschülern des 16. Jahrhunderts das Lernen und Überleben schwer machten, sondern Entwicklungen skizzieren, die man erst bei schärferem Hinsehen als Selbsterziehung erkennt.

Der Sohn eines Landpfarrers im 17. Jahrhundert muß z. B. folgende Aufgaben lösen: 1. Er muß den Lehrkursus des Gymnasiums durchlaufen. 2. Er muß sich, ohne elterliche Hilfe, mit Lehrern und vor allem Mitschülern zu arrangieren wissen. 3. Er muß allein leben, denn die Kostleute, bei denen er untergebracht ist, haben ein primär finanzielles Interesse an ihm. 4. Er muß mit mehreren Schul- und Ortswechsellern fertig werden, bedingt durch die Notwendigkeit bzw. den immer wiederholten Versuch, irgendwo ein Hospitium zu bekommen oder, wenn das mißlingt, eine erträgliche Informatorenstelle ausfindig zu machen. 5. Hat er sie, wird aus dem Schüler noch ein Kinderlehrer, der sich mit den Kindern und deren Eltern verständigen muß. Zwischen seinem 12. und 18. Lebensjahr hält er sich wegen all dieser Schwierigkeiten (ich habe nur die typischen erwähnt, die ganz

individuell bedingten weggelassen) in folgenden Städten und Schulen auf: Egel, Aschersleben, Magdeburg; zurück nach Aschersleben, Eisleben und endlich Altenburg (REIMANN 1745, in RUTSCHKY 1983, S. 632f.).

Vergleichbar strapaziöse Lern- und Entwicklungsbedingungen sind bis weit ins 19. Jahrhundert hinein belegt und würde man nicht die Fähigkeit und Bereitschaft zur Selbsterziehung schon bei Neun- und Zehnjährigen unterstellen, gäbe ihre ganz „normale“ Entwicklung Rätsel auf. Wie sollte man den Fall jenes neunjährigen jüdischen Jungen erklären, der 1839 von Santomysl nach Berlin gebracht wird und schließlich das Französische Gymnasium als primus omnium verläßt? Voraussetzungslos ist dieser Erfolg in der Fremde natürlich nicht: Er hatte eine glückliche Kindheit hinter sich, war entsprechend selbstbewußt und, was die Bedeutung des Lernens betrifft, hoch motiviert (MAKOWER).

Selbsterziehung findet sich aber auch dort, wo man sie am wenigsten vermuten würde, wo sie aber hinsichtlich einer „normalen“ Entwicklung von Kindern und Jugendlichen ganz unersetzlich ist, nämlich in „totalen Institutionen“, in Waisenhäusern, Pageninstituten, Kadettenanstalten, Fürstenschulen und dergleichen. Wer die Organisation solcher Institutionen studiert, die, nach möglichst vollständiger Ausschaltung von Umwelteinflüssen, dann nicht umhin können, auch ihre Innenwelt perfekt zu planen, der fragt heute wohl, wie Menschen im empfindlichsten Alter dort überleben konnten, ohne in großer Zahl seelisch zu verkrüppeln.

Wie alle Insassen, entwickeln auch Kinder und Schüler in „totalen Institutionen“ z. T. sehr eindrucksvolle Wertordnungen und Verkehrsformen, auch eine eigene Sprache, die ihnen Rechnung trägt. Die offizielle Welt wird überlagert und unterlaufen von einem ganz anderen, nicht vorgesehenen, aber nötigen Leben. Wo und wie z.B. sollte in der pädagogischen Welt (einer Männerwelt zudem) die Erziehung zur Liebe stattfinden, wo konnte die Liebes- und Liebebedürftigkeit zu ihrem Recht kommen? Um der emotionalen Aushungerung zu entgehen, der Mutlosigkeit, dem Lebensüberdruß, der dann leicht auftritt, mußten die Schüler schon vorurteilsloser und klüger als ihre Lehrer sein. In allen einschlägigen Autobiographien wird der schwärmerischen Freundschafts-, ja Liebesverhältnisse gedacht, die natürlich offiziell tabu, aber lebensnotwendig waren. Ein ehemaliger Fürstenschüler erinnert sich:

„So war man denn allmählich bis in die obersten Klassen und zu den ersehnten Ehrenstellen emporgeklommen. Jetzt wiederholte sich übrigens dasselbe, was ich als Knabe in den ersten Jahren erfahren hatte, nur im umgekehrten Verhältnis: ich hatte auf einmal auch meine besonderen Lieblinge unter den Kleinen. Man müßte aber auch ein Block von Stein und Eisen gewesen sein, wenn man gegenüber der Liebenswürdigkeit dieser Kinder gänzlich gleichgültig hätte bleiben sollen! Und welchen poetischen Schimmer vermochten diese zarten Beziehungen über die alltäglichsten und ödesten Geschehnisse des Alumnatslebens zu verbreiten! Welche Bedeutung erhielt eine Mittags- oder Abendmahlzeit, wenn man wußte, der kleine Freund hat seinen Platz in der Nähe. Wie berechnete man vorher alle Gelegenheiten, bei denen man ihn sehen konnte, wie manchen unnützen Gang ließ man es sich kosten, wie gleichgültig wurde die sonst bis auf die Minute berechnete teure Zeit! Und welcher Jubel, wenn ein günstiger Zufall es fügte, daß man mit ihm auf derselben Stube zusammenwohnen durfte!“ (OEHLER 1904, S. 57f.)

Vielleicht liefert der Typ des kindlichen Autodidakten die für die gegenwärtigen, „verschulten“ Verhältnisse lehrreichsten und eindrucksvollsten Beispiele für Selbsterziehung. Es ist ein Vorurteil, das jeder leicht durch Erfahrungen begründen kann, daß Kinder

von sich aus weder fähig noch willens sind, die Strapazen des Lernens auf sich zu nehmen. Das Studium vieler Autobiographien kann solche Überzeugungen relativieren, indem es indirekt die Ursachen von Lernunlust beleuchtet. Teilweise werden aus früheren Jahrhunderten fast unglaubliche Anstrengungen und Leistungen selbständig studierender Kinder berichtet. So zog der siebenjährige MAIMON das Studium eines astronomischen Werks dem Talmud vor. Sein Verständnis förderte er selbst durch den Bau eines Planetenmodells. Ein sechzehnjähriger Buchhändlerlehrling – es war FRIEDRICH NICOLAI – lebt unter recht unbefriedigenden und dürftigen Umständen, aber, so schreibt er,

„die Liebe zu Wissenschaften und Kenntnissen erhielt mich beständig froh und guten Muts . . . Ich erhielt, daß mir (vom Lehrherrn, K. R.) anstatt des Frühstücks täglich ein Dreier gereicht ward; ich versagte mir das Frühstück, damit ich eine Lampe, Öl, Papier und einige wenige Bücher anschaffen konnte. So saß ich im Winter des Morgens früh und oft bis spät in die Nacht in meiner kalten Schlafkammer bei meinen Büchern, vergnügter wie ein König (NICOLAI 1799, S. 26).

Gegen solche Beispiele wird gewöhnlich, wie gegen die Autobiographen allgemein, der Einwand vorgetragen, es handle sich bei diesen Kindern um wenig repräsentative Ausnahmen, die Rückschlüsse auf die Masse nicht zulassen. Mag sich das auch als richtig erweisen, so ist doch die Untersuchung der äußeren Umstände und inneren Bedingungen, unter denen eine Lernkarriere früher häufiger als heute teilweise oder ganz außerhalb von Schulen stattfand, interessant genug. Wie das folgende Beispiel zeigt, aber auch das vorige andeutet, werden Selbsttätigkeit und Selbständigkeit, wo sie sich beobachten lassen, selten pädagogisch konzessioniert; beide, auch sonst allgemein geschätzten Verhaltensweisen, wachsen eher wie Unkraut in noch nicht kultivierten Ecken. Diese Einsicht schützt auch vor ihrer allzu heroischen Interpretation: Selbständigkeit und Selbsttätigkeit implizieren auch das „Recht“ auf Umwege und Irrtümer, die, aus der Sicht des Erwachsenen, die Grenze zum Lächerlichen überschreiten.

FRIEDRICH RATZEL, der spätere Geograph und Völkerkundler, war ein schlechter Schüler, besser, einer der in der Schule nicht lernen konnte:

„Erst die Schulaufgaben, und dann das Spielen! war das erste Gesetz, das ich zuerst für grausam und mit der Zeit auch für unsinnig hielt. Denn da alles Spiel hieß, was nicht von der Schule vorgeschrieben war, so fielen in späteren Jahren auch die mit Leidenschaft betriebenen Naturstudien und die Privatlektüre unter dieses Gebot, und ich fühlte schon damals, daß in ihnen Leben und Fortschritt war, während sich die Schulaufgaben so oft wüstenhaft trocken, Paragraph für Paragraph durch die Lehrstunden streckten . . . Als ich wegen Mangels aller Fortschritte und sichtlichen Ersterbens aller Teilnahme an dem Unterrichtsgange der Schule einer Privatschule überantwortet wurde, die den Ruhm hatte, auch die verkommensten Subjekte durch Prüfungen zu bringen, vernahm ich von dem ersten Lehrer das schöne Wort: Da man junge Hunde und Bären abrichten kann, braucht man an jungen Menschen nicht zu verzweifeln“ (RATZEL 1905, S. 23 ff.).

Trotz dieses Schulwechsels erreicht RATZEL den Schulabschluß nicht, sondern wird als Lehrling in einer Landapotheke untergebracht. Und hier, auf dem Gipfel der Pubertät, deren Stimmungsschwankungen ihn bis in den Selbstmord treiben (zum Glück reicht das Gift nur zu einem „Nervenfieber“, nicht zum Sterben), hier erwacht in dem Jungen eine von der Schularbeit bislang gehemmte Leidenschaft fürs Lesen und Lernen, die schier unglaublich ist. Er hat keinen Menschen, mit dem er reden kann, der ihn beraten und anleiten könnte – in dieser Phase seiner „Bildung“ (RATZEL benutzt das Wort erst hier) wäre ein Ratgeber wohl auch nur hinderlich, weil der die so wichtige Selbstüberschätzung nur besserwisserisch zerstören könnte. Es gehört ja zu den deprimierenden Erfahrungen

des Kindes, daß seiner unersättlichen Neugier nicht vergönnt ist, etwas Neues zu entdecken; denn die Erwachsenen scheinen schon alles zu wissen (SCHACHTEL 1950). Eine Erfahrung, die sich per Definitionen im Lehrer-Schülerverhältnis und in der Schule überhaupt, immer wiederholt. RATZEL genügen die Bücher und Zeitschriften, welche ihm ein bürgerlicher Lesezirkel zur Verfügung stellt. Er liest wahllos; denn er ist der Überzeugung, daß auch im langweiligsten Buch etwas Neues stehen müsse. Er liest kritiklos im Glauben an das Gedruckte. Dann versucht er, System in seine Lernfortschritte zu bringen:

„Ich kaufte mir beim Buchbinder Werner in Sensenheim fünf Buch gelbliches Konzeptpapier, weil es in den Kanzleien üblich war, und faltete mir in stillen Abendstunden daraus vierzig Hefte zu 24 Seiten, auch hatte ich farbiges Papier ... mitgebracht, und zwar blaues, violettes, grünes und rotes, und davon wurden Umschläge um die Hefte gemacht, je zehn von gleicher Farbe. Und nun erhielt jedes Hefte seine Aufschrift von Theologie und Mystik an bis zu Acker- und Wiesenbau, Dichtung, Theater, Malerei, Musik waren nicht vergessen. Indem ich nun fast alle Bücher, die mir erreichbar waren, Kapitel für Kapitel las und jeden Satz bemerkte, der mir besonders wissenswert zu sein schien, um ihn dann in sein Hefte einzutragen; indem ich ebenso jede Zeitschrift und jedes Tageblatt behandelte, ja, endlich jeden bedruckten Papierfetzen, sammelte ich in wenig Monaten einen ganz gewaltigen Schatz an Wissen an, dem leider nur alle Tiefe und aller innerer Zusammenhang fehlte, denn ich schrieb nicht nur die Stellen ab, die mir gefielen, sondern auch die, die mir durch ihre Dunkelheit imponierten ... Niemand kann jemals Autodidakt in einem reinern, ich möchte sagen, verwegeneren Sinne gewesen sein als ich in jener Zeit. Der Gedanke jemand zu fragen, der es besser verstünde als ich, kam mir überhaupt niemals in den Sinn, war mir doch sogar in der Schule niemand gegenübergetreten, dem ich ein tieferes oder reicheres Wissen zutraute, als ich leichthin zu erwerben hoffte“ (RATZEL 1905, S. 97 ff.).

VII Jenseits der Erziehung

Mit diesen Andeutungen will ich es erst einmal bewenden lassen. Die Komplettierung der Erziehungsgeschichte der Erzieher durch eine der Erzogenen wäre aber selbst als Skizze allzu unvollständig, wollte man nicht einen letzten bedeutenden Gewinn nennen, den das Studium autobiographisch dokumentierter Bildungsprozesse mit sich bringt. Der Leser lernt, auch und gerade da, wo nicht von Schule und Erziehung die Rede ist, etwas, das im Alltag dauernd verloren geht, den Respekt, die unbedingte Achtung vor dem einzelnen, dessen Autonomie (oder „Mündigkeit“) niemals als konstruierte Hoffnung, Arbeitserfolg des Erziehers, sondern als je schon vorhanden zu akzeptieren ist. Mich hat überrascht, wie viele Kinder und Halbwüchsige auch im angeblich so präden 19. Jahrhundert eingreifende und erschütternde Liebesgeschichten erlebt haben und auch darüber schreiben konnten. Gerade Autobiographen der Unterschicht widersprechen der bürgerlichen Anschauung, die sie vornehmlich als Opfer sieht, durch ihre Tatkraft, ihr Verantwortungsbewußtsein und ihre Arbeitsleistung. Die Geschichte kindlicher und jugendlicher Gesellungen, die an Wert und Bedeutung Erwachsenen nicht nachstehen, ist noch nicht geschrieben. Wer sich mit der keineswegs unreif politisierenden Jugend in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts befaßt hat, dem ist ihr Ausschluß aus dem politischen Leben seither nicht mehr so selbstverständlich.

Gewiß erscheinen, vom Standpunkt der Erzogenen aus, Vergangenheit und Gegenwart der Pädagogik in anderem, of kritischen Licht. Eine gute Ausleuchtung der Szenerie, in der sie wirken will, muß aber in ihrem Interesse liegen.

Literatur

- BAACKE, D./SCHULZE, TH. (Hrsg.): Aus Geschichten lernen. Zur Einübung pädagogischen Verstehens. München 1979.
- BECHSTEDT, CH. W.: Meine Handwerksburschenzeit. Köln 1925.
- BERG, CH.: Volksschule im Abseits von Industrialisierung und Fortschritt. In: HERRMANN, U. (Hrsg.): Schule und Gesellschaft im 19. Jahrhundert. Weinheim-Basel 1977.
- BEYER-FRÖHLICH, M. (Hrsg.): Deutsche Selbstzeugnisse (= Deutsche Literatur in Entwicklungsreihen XXV) Stuttgart 1930ff.
- EBERTY, F.: Eine Erziehungsanstalt vor fünfzig Jahren. Von einem ehemaligen Schüler derselben. Leipzig 1876.
- EBNER-ESCHENBACH, M.: Der Vorzugsschüler (1897). In: Werke. Hrsg. von J. KLEIN. Bd. 1. München 1978.
- EISENSCHMIDT, H.: in: BEYER-FRÖHLICH, M. (Hrsg.): Bd. 11.
- FENICHEL, O.: Zur Psychologie der Langeweile (1934). In: Aufsätze, Bd. 1. Olten/Freiburg, Br. 1979.
- FISCHER, K.: Denkwürdigkeiten und Erinnerungen eines Arbeiters. Jena 1903f.
- FREUD, S.: Die Traumdeutung (1900). In: Gesammelte Werke, Bd. 2/3. Frankfurt 1961.
- FREUD, S.: Eine Kindheits Erinnerung aus „Dichtung und Wahrheit“ (1917). In: Gesammelte Werke, Bd. 12. Frankfurt 1966.
- FREUD, S. u. a.: Über den Selbstmord, insbesondere den Schüler-Selbstmord. Wiesbaden 1910.
- FRIEDERIKE SOPHIE WILHELMINE: Eine preußische Königstochter. Denkwürdigkeiten der Markgräfin von Bayreuth. Hrsg. von J. ARMBRUSTER. Ebenhausen bei München 1925.
- GEROK, K.: Jugenderinnerungen. 4., verb. und verm. Auflage. Bielefeld/Leipzig 1890.
- GERVINUS, G.: Leben. Von ihm selbst. Leipzig 1893.
- GOTTSCHALL, R. VON: Aus meiner Jugend. Erinnerungen. Berlin 1898.
- GRAF, A.: Schülerjahre. Erlebnisse und Urteile namhafter Zeitgenossen. Berlin 1911.
- HALBWACHS, M.: Das Gedächtnis und seine sozialen Bedingungen (1925). Neuwied 1966.
- HARDACH-PINKE, I./HARDACH, G.: Deutsche Kindheiten 1700–1900. Kronberg 1978.
- HARNISCH, W.: Mein Lebensmorgen. Zur Geschichte der Jahre 1787 bis 1821. Berlin 1865.
- HENNINGSSEN, J.: Autobiographie und Erziehungswissenschaft. Essen 1981.
- HELLPACH, W.: Erzogene über Erziehung. Dokumente von Berufenen. Heidelberg 1954.
- HESSE, H.: Unterm Rad (1906). Frankfurt 1972.
- HEYSE, P.: Jugenderinnerungen und Bekenntnisse. 5., neu durchgesehene und stark verm. Auflage. Stuttgart/Berlin 1912.
- HUCH, FR.: Mao. Berlin o. J. (1907).
- JÖNGER, E.: Die Zwille. Stuttgart 1973.
- KEMPOWSKI, W.: Immer so durchgemogelt. Erinnerungen an unsere Schulzeit. München 1974.
- KÖPKE, R.: Ludwig Tieck. Erinnerungen aus dem Leben des Dichters nach dessen mündlichen und schriftlichen Mitteilungen. Leipzig 1855.
- KOSELLECK, R.: Preußen zwischen Reform und Revolution. Stuttgart 1967. Exkurs I: Über die langsame Einschränkung körperlicher Züchtigung.
- KÜGELGEN, W. VON: Jugenderinnerungen eines alten Mannes. Leipzig 1924.
- KURZ, H.: Jugenderinnerungen. In: Ges. Werke Bd. 8. Stuttgart 1874.
- LAUKHARD, K.: Aus einem Lehrertagebuch. Gotha 1857.
- LOCH, W.: Lebenslauf und Erziehung. Essen 1979.
- MAIER, K.-E.: Die Schule in der Literatur. Bad Heilbrunn 1972.
- MISCH, G.: Geschichte der Autobiographie. Frankfurt 1949ff.
- MAKOWER, H.: Das Milieu der Kindheit. In: RICHARZ, M.: Jüdisches Leben in Deutschland. Selbstzeugnisse zur Sozialgeschichte 1780–1871. Stuttgart 1976.
- MORITZ, K. PH.: Magazin zur Erfahrungsseelenkunde. Berlin 1783–1793. Neu herausgegeben von A. BENNHOLDT-THOMSEN und A. GUZZONI. Lindau 1978f.
- MORITZ, K. PH.: Anton Reiser (1785–1790) Leipzig 1914.
- NICOLAI, F.: Über meine gelehrte Bildung. Berlin/Stettin 1799.
- OEHLER, R.: ERNST BAUMANN. Aus dem Seelenleben eines jungen Deutschen. Berlin 1904.
- PARTHEY, G.: Jugenderinnerungen. Neu herausgegeben von E. FRIEDEL. Berlin 1907.
- RACH, A.: Biographien zur deutschen Erziehungsgeschichte. Weinheim/Berlin 1968.

- RATZEL, F.: Glücksinseln und Träume. Leipzig 1905.
RECKE, ELISA VON DER: Aufzeichnungen und Briefe aus ihren Jugendtagen. Hrsg. von P. RACHEL. Leipzig 1902.
REIMMANN, J. F.: Eigene Lebensbeschreibung. Braunschweig 1745.
RELLSTAB, L.: Aus meinem Leben. Berlin 1861.
RUTSCHKY, K.: Deutsche Kinderchronik. Köln 1983.
SCHACHTEL, E. G.: On Memory and Childhood Amnesia. In: MULLAHY, P. (ed.): A Study in Interpersonal Relations. New York 1950.
SCHURZ, K.: Lebenserinnerungen. Berlin 1906.
SPECHT, W. u. a.: Erfahrungen mit der Schule. Ein Schülerbericht aus der Schulforschung. Weinheim 1976.
STRAUSS, E.: Freund Hein. (1902). München 1936.
TORBERG, FR.: Der Schüler Gerber (1930). München 1973.

Anschrift der Autorin:

Katharina Rutschky, Bonner Str. 24, 8000 München 40