pedocs
Open Access Erziehungswissenschaften

DIPF

Jahrbuch für Historische Bildungsforschung. Schwerpunkt Temporalitäten. Zur Geschichte des Verhältnisses von Erziehung, Zeit und Zeiten

Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2024, 299 S. - (Jahrbuch für Historische Bildungsforschung; 29)

Quellenangabe/ Reference:
Jahrbuch für Historische Bildungsforschung. Schwerpunkt Temporalitäten. Zur Geschichte des Verhältnisses von Erziehung, Zeit und Zeiten. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2024, 299 S. - (Jahrbuch für Historische Bildungsforschung; 29) - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-299836 - DOI: 10.25656/01:29983; 10.35468/6099

https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-299836
https://doi.org/10.25656/01:29983

in Kooperation mit / in cooperation with:

k linkhardt

http://www.klinkhardt.de

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. dieser Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden und es darf nicht bearbeitet, abgewandelt oder in anderer Weise verändert werden.
Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License: http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.en - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to make commercial use of the work or its contents. You are not allowed to alter, transform, or change this work in any other way.

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 29

Jahrbuch für Historische Bildungsforschung 2023

Temporalitäten. Zur Geschichte des Verhältnisses von Erziehung, Zeit und Zeiten

klinkhardt

Jahrbuch für Historische Bildungsforschung

Band 29

Jahrbuch für Historische Bildungsforschung

Herausgegeben von der
Sektion Historische Bildungsforschung
der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft

in Verbindung mit der
BBF | Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung
des DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung
und Bildungsinformation

Herausgeberinnen und Herausgeber

Meike Sophia Baader (Hildesheim) – Esther Berner (Hamburg)
Patrick Bühler (Solothurn) – Marcelo Caruso (Berlin)
Rita Casale (Wuppertal) – Carola Groppe (Hamburg)
Andreas Hoffmann-Ocon (Zürich) – Sylvia Kesper-Biermann (Hamburg)
Till Kössler (Halle/Saale) – Julia Kurig (Berlin) – Sabine Reh (Berlin)
Alan S. Ross (Wien) – Joachim Scholz (Bochum) – Michaela Vogt (Bielefeld)

Redaktion

Andreas Hoffmann-Ocon, Till Kössler, Sabine Reh, Joachim Scholz

Jahrbuch für Historische Bildungsforschung
Band 29

Schwerpunkt

Temporalitäten. Zur Geschichte des Verhältnisses von Erziehung, Zeit und Zeiten

Redaktion

Andreas Hoffmann-Ocon
Till Kössler
Sabine Reh

Verlag Julius Klinkhardt
Bad Heilbrunn • 2024

https://jb-historische-bildungsforschung.de/

Redaktion

Andreas Hoffmann-Ocon
Pädagogische Hochschule Zürich

Till Kössler
Martin-Luther-Universität Halle

Sabine Reh
BBF/DIPF, Humboldt-Universität zu Berlin

Joachim Scholz
Ruhr-Universität Bochum
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation (assoziiert)

Geschäftsstelle
Prof. Dr. Joachim Scholz, Josefine Wähler

Korrespondenzadresse der Redaktion: jhb@dipf.de

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. https://www.dgfe.de/sektionen-kommissionen-ag/sektion-1-historische-bildungsforschung/jahrbuch

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.

2024. Verlag Julius Klinkhardt.
Satz: Kay Fretwurst, Spreeau.

Druck und Bindung: AZ Druck und Datentechnik, Kempten.
Printed in Germany 2024. Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt.
Die Publikation (mit Ausnahme aller Fotos, Grafiken und Abbildungen) ist veröffentlicht unter der Creative Commons-Lizenz: CC BY-NC-ND 4.0 International
https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/

ISBN 978-3-7815-6099-4 digital doi.org/10.35468/6099

ISBN 978-3-7815-2644-0 print

Inhalt

Dank 7

I Schwerpunkt
Temporalitäten. Zur Geschichte des Verhältnisses von Erziehung, Zeit und Zeiten

Andreas Hoffmann-Ocon, Till Kössler und Sabine Reh
Temporalitäten.
Zur Geschichte des Verhältnisses von Bildung, Erziehung und Zeit 11

Julia Kurig
Beschleunigungen und Entgrenzungen – Pädagogische Zeitsemantiken zu Beginn des 16. Jahrhunderts am Beispiel der Nürnberger Schulbücher des Johannes Cochlaeus 27

Michael Rocher
Pädagogik gegen die freie Zeit.
Die unbeaufsichtigte Zeit als pädagogisches Problem im 18. Jahrhundert 52

Katharina Vogel und Sebastian Engelmann
Bildungswissen und Zeitlichkeit.
Zum Zusammenhang praxeologischer und biographischer Perspektiven am Beispiel der „Lebenserinnerungen“ eines Hochschullehrers 72

Nina Rabuza
Das „geheime Signal des Kommenden“. Pädagogische Zeitverhältnisse in Walter Benjamins ‚Programm eines proletarischen Kindertheaters‘ 93

Kirstin Jorns
Die Zukunft als Argument - Die Chronopolitik der Schweizer Berufsbildungsgesetzgebung (1963-1978) 113

Monika Mattes
Der Zeitfaktor von Schule: Zur Begründung ganztägiger Schulformen in der Bundesrepublik Deutschland 1955-1985 133

Marcel Streng
Resozialisierung als Verzeitlichung? Zeitgeschichtliche Perspektiven auf die westdeutsche Strafvollzugsreform (1965-1985) 155

II Abhandlung

Rebekka Horlacher
Pestalozzis Konzept von Arbeit im Spiegel ökonomischer, politischer und sozialer Veränderungen 185

Elke Kleinau
„Gott hat uns hier siegen lassen, weil wir die Edleren und Vorwärtsstrebenden sind". Der Kolonialkrieg in Deutsch-Südwestafrika in einem Jugendbuch der Kaiserzeit 203

III Quelle

Daniel Töpper
Kalender und Lehrerkalender als Quelle. Zeitordnung und Zeitpolitik im Schulsystem 225

Christa Kersting
„Higher Education of Women in Europe" (1890). Zur Paradoxie eines Transfers. Anmerkungen zu Text und Übersetzung von Helene Langes „Frauenbildung" (1889) 240

Carola Groppe
Jugendliche als Soldaten im Ersten Weltkrieg – Ein Fallbeispiel aus dem Jahr 1917 266

Dank

Die Redaktion des Jahrgangs 29 bedankt sich bei den externen Gutachter:innen:

Lucien Criblez
Bernd Dollinger
Daniel Gerster
Wolfgang Gippert
Hans-Ulrich Grunder
Lucas Haasis
Stephanie Hellekamps
Timm Gerd Hellmanzik
Jan Kellershohn
Gerhard Kluchert
Jörg-W. Link
Jürgen Overhoff
Simonetta Polenghi
Pia Schmid
Daniel Töpper
Phillip Wagner

I Schwerpunkt

Temporalitäten. Zur Geschichte des Verhältnisses von Erziehung, Zeit und Zeiten

Andreas Hoffmann-Ocon, Till Kössler und Sabine Reh

Temporalitäten. Zur Geschichte des Verhältnisses von Bildung, Erziehung und Zeit

Zeit ist eine grundlegende Dimension von Bildung und Erziehung. Die Wahrnehmung von Zeit, der Umgang mit Zeit und Vorstellungen über Zeit und Zeiten sind von zentraler Bedeutung: Das reicht von der zeitlichen Einbettung und Rahmung von Erziehungs- und Bildungsprozessen in Institutionen, der Idee günstiger Lernzeiten und überhaupt der zeitlichen Strukturierung des Lernens, z. B. der Dauer und Taktung des Schulunterrichts, der Aufteilung des Lernstoffes auf bestimmte Zeiträume, über unterschiedliche Formen einer Erziehung zum Zeitgebrauch bis hin zu den in Erziehungsprogrammen und -praktiken eingelagerten Vorstellungen von Zukunft. Auch über formale Bildungssettings hinaus spielt Zeit in der Gestaltung von Lebensphasen wie Kindheit und Jugend sowie von Bildungskarrieren, in der Organisation von sozialisierender Arbeit und Freizeit, von Familie und Lebenswelten eine kaum zu unterschätzende Rolle.[1] So können ganz generell Erziehungs- und Bildungsprozesse als Vorgänge betrachtet werden, bei denen es je historisch spezifisch nicht nur um die Habitualisierung zeitlicher Normen, sondern auch um die Vermittlung von Vorstellungen über Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft in einer Gesellschaft geht.

Die Erziehungswissenschaft erforscht die Geschichte des pädagogischen Denkens schon seit langem auch im Hinblick auf die Bedeutung von Zeit. Sie versteht dabei Zeit meist als sozial konstruiert. Zeit ist, wie Walter Herzog ausführt, „weder ein Ding noch ein Sachverhalt, sondern eine Tätigkeit" und Uhren sind „nicht eigentlich Instrumente, um den Menschen die Zeit anzuzeigen", sondern Menschen sind es, „die Uhren verwenden, um sich zeitlich zu orientieren".[2] Eine solche „sozial konstruierte Zeit" erforscht die Erziehungswissenschaft einerseits empirisch, indem sie einen Blick auf Zeitpraktiken im Feld von Bildung und Erziehung wirft. So versucht sie zum Beispiel Fragen nach der Organisation von Zeit und Zeiten in der Schule im internationalen Vergleich[3] oder nach Synchronisierungen und Asynchronitäten in Lernprozessen von Individuen und

1 Siehe nur Nowotny 1989.
2 Herzog 2002, S. 125f. Siehe allgemein Graf 2012; Landwehr 2014.
3 Vgl. Mitter/Kopp 1994.

https://doi.org/10.25658/z79m-hg89

Gruppen zu klären.[4] Andererseits nutzt sie Bilder und Metaphern über Zeit, wie sie mit dem Aufstieg neuer pädagogischer Ideen bis zum 18. Jahrhundert entstanden sind, als Ausgangspunkt einer kritischen Reflexion – nicht nur der Zeit, sondern auch insgesamt pädagogischer Verhältnisse. Klaus Mollenhauer hat beispielsweise in seinen bildungstheoretischen Überlegungen in den 1980er Jahren Pädagogik gegen eine tatsächliche oder vermeintliche Unterjochung des Menschen unter Zeitregime und Zukunftspläne in Stellung gebracht und in diesem Zusammenhang auf Rousseau, Humboldt und vor allem auf Schleiermacher verwiesen. Pädagogisches Handeln dürfe nicht allein aus Zukunftsprojektionen seine Legitimation beziehen, sondern müsse an der Differenz von individueller Zeiterfahrung und historisch auferlegter Zeitstruktur ansetzen und diese für ein kritisch-pädagogisches Denken mobilisieren.[5] Eine solche Argumentation hat sich seit dem Neuhumanismus fest im Bildungsdenken etabliert und ist virulent bis in die Gegenwart, wie etwa die zeitkritischen Überlegungen von Andreas Dörpinghaus dokumentieren.[6]

Die Auseinandersetzung mit Zeit in Bildung und Erziehung lässt sich anhand von drei Konzepten und der mit ihnen verbundenen Praktiken systematisieren. Zum Ersten setzte sich in der Frühen Neuzeit im gesellschaftlichen Leben die Vorstellung von Zeit im Sinne einer **metrischen Zeit** und die Orientierung des Handelns an ihr durch; metrische Zeit wird zum Taktgeber von produktiven Disziplinierungen, was sich insbesondere in Erziehungsverhältnissen und Schulen zeigte.[7] Zum Zweiten wird Zeit als Phase verstanden, in der ein Kind, ein junger Mensch sich entwickelt; Zeit wird in diesem Sinne für die Pädagogik zur **Entwicklungszeit**, in der es einen nicht umkehrbaren Prozess des Heranwachsens und des Lernens, der Bereicherung, des sich Steigerns und schließlich der Perfektionierung und des Fortschritts gibt, vor dessen Hintergrund sich Vorstellungen und Ideen über das Erziehen und über Bildung ausdifferenzieren. Pädagogik, Psychologie und andere Humanwissenschaften haben in diesem Sinn Entwicklung als biologisch-sozialen Prozess entworfen und sie dabei oftmals in kritischer Perspektive gegen metrische Ordnungen von Zeit positioniert. Und zum Dritten wird Zeit als ein bestimmtes **Verhältnis von Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft** konzipiert, bilden sich – so könnten wir sagen – bestimmte Chronotopoi heraus, also unterschiedliche Bilder davon, in welchem Verhältnis genau diese drei Zeiten zueinanderstehen. Chronotopoi betreffen und beeinflussen nicht zuletzt auch den pädagogischen Umgang der jeweils älteren mit der jüngeren Generation. Mit der Neuzeit entsteht die Vorstellung von einer besseren Zukunft, die ganz anders als die Vergangenheit sei. Diese umfassende Zukunftsorientierung hat sich möglicherweise

4 Vgl. Berdelmann 2011.
5 Mollenhauer 1981. Vgl. zu Zeitvorstellungen in Rousseaus Werk Emile: Oelkers 2010.
6 Dörpinghaus 2005. Siehe dazu auch den Beitrag von Nina Rabuza in diesem Band.
7 Vgl. auch Dohrn-van Rossum 1992; Schivelbusch 1977.

https://doi.org/10.25658/z79m-hg89

in jüngerer Zeit wieder verändert. Zeitdiagnosen einer breiten Gegenwart (H. U. Gumbrecht), eines „Ende der Geschichte“ (F. Fukuyama), einer Nostalgie-Welle (T. Becker) oder einer „zerbrochenen Zeit“ (D. Rodgers) deuten zumindest auf einen Verlust von Zukunft als Telos hin.[8]
Trotz dieser vielfältigen Thematisierungen von Zeit in der erziehungswissenschaftlichen Analyse und in der pädagogisch-kritischen Reflexion hat die (bildungs)historische Forschung das Verhältnis von Bildung, Erziehung und Zeit bislang nur vereinzelt zum Gegenstand gemacht. Der vorliegende Band beabsichtigt, diesen Umstand zu ändern und anhand von Fallstudien den gegenwärtigen Stand bildungshistorischer Zeit-Forschung zu dokumentieren. Die aufgegriffenen Perspektiven und Facetten werfen ein Licht auf das Aufkommen, die Transformationen und schließlich auch die Ambivalenzen gängiger Zeitannahmen in der Pädagogik. Die Herausbildung und der Wandel spezifisch moderner Zeitvorstellungen und Zeitordnungen stehen im Mittelpunkt des Interesses.

1 Die Durchsetzung metrischer Zeit

Comenius‘ Reflexionen über Gleichzeitigkeit und den pädagogischen Umgang mit der Zeit werden oft an den Anfang einer pädagogischen Auseinandersetzung mit Temporalitäten gesetzt.[9] Der böhmische Theologe, Humanist und Pädagoge nutzte die Verwendung der Uhr und des Uhrwerks als Bild sowohl für den Verweis auf die göttliche Schöpfung, aber auch als Fingerzeig dafür, „wie eine richtige Anordnung von einzelnen Teilen auch in erzieherischen Unternehmungen ein sinnerfülltes Ganzes ergeben“.[10] Hier begegnet den Leser:innen mit der Uhr früh eine der wichtigen Metaphern zur Charakterisierung des neuzeitlichen Erziehungsprozesses, dessen „Mechanik“ eben mit einem Uhrwerk verglichen wird. In der „Pampaedia“ heißt es:

> „Das ganze Schulwesen soll wie eine […] Uhr [sein], in der ein Rädchen so in das andere greift, dass durch eine Bewegung das ganze Uhrwerk leicht und harmonisch bewegt wird. Jede Schule hat ebenso ein bestimmtes Ziel, Anfang und Ende mit den entsprechenden Zwischenabschnitten, die man durchlaufen muss, um zum Ziele zu kommen“.[11]

Comenius Reflektionen waren Teil einer umfassenden Neuthematisierung von Zeit im 17. Jahrhundert, die so zugleich problematisch, aber auch gestaltbar erschien.[12]

8 Vgl. Hölscher 2014; Gumbrecht 2010, 2012; Hartog 2003; Becker 2023; Rodgers 2011.
9 Vgl. Herzog 2002, S. 395f. Siehe auch Ehrenpreis 2007.
10 So charakterisieren es Amberg/Tremp 2000, S. 4.
11 Comenius 2001, S. 96.
12 Landwehr 2012, 2014; Brendecke u. a. 2007.

https://doi.org/10.25658/z79m-hg89

Nicht nur Pädagoginnen und Pädagogen aber haben es seit der von Paul Münch so genannten „Verfleißigungskampagne" in der Frühen Neuzeit[13] immer wieder unternommen, eine vermeintlich falsche Zeitnutzung wie den „Müßiggang" zu bekämpfen und an deren Stelle eine bessere, effizientere und sinnhafte zu setzen. Die Epoche der Aufklärung ist verbunden mit der Aufforderung, Zeit in erzieherischen und schulischen Verhältnissen „geschickt" zu nutzen und dies vor dem Hintergrundverständnis von Kindheit als zeitlich begrenzter Ressource. Comenius' Denken über Zeit im pädagogischen Kontext fügte sich hier gut ein und traf sich mit praktischen Bemühungen – etwa in frühen Industriebetrieben – Zeit zu messen, zu normieren und Zeitgebrauch umfassend zu rationalisieren.[14] Geradezu klassisch hat Foucault die Nutzung der Zeit als Bestandteil einer auch produktiven Disziplinierung beschrieben, die nicht nur in Klöstern, im Militär und in Fabriken, sondern vor allem auch in Schulen stattfand:

> „Die Verfahren der zeitlichen Reglementierung werden von den Disziplinen übernommen und modifiziert. […] Man beginnt, in Viertelstunden, Minuten, Sekunden zu rechnen. […] Man sucht aber auch, die Qualität der Zeitnutzung zu gewährleisten: ununterbrochene Kontrolle, Druck der Aufseher, Vermeidung aller Quellen von Störung und Zerstreuung. Es geht um die Herstellung einer vollständig nutzbaren Zeit."[15]

Marcelo Caruso hat an diese Beobachtung anschließend das System des wechselseitigen Unterrichts im frühen 19. Jahrhundert als einen Versuch interpretiert, dem vermeintlich immer drohenden Zeitverlust durch gleichzeitige Differenzierung und zeitliche Synchronisierung der Schülertätigkeiten entgegenzuwirken und stellt dar, wie sich spezifische zeitliche Organisationsformen in Abhängigkeit von kulturellen Bedingungen im Unterricht durchsetzten.[16] In ganz verschiedenen pädagogischen Zusammenhängen bildete „die Zeitökonomie den unsichtbaren Horizont unseres Denkens und Handelns", wie Edgar Forster und Madeleine Scherrer bemerken.[17] „Eine verzeitlichte Ordnung der Vermittlungspraktiken rational zu etablieren",[18] wird schließlich in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts mit der Idee der Effizienz auf den Punkt gebracht: In der Phase der Bildungsreformen und der Bildungsplanung gewannen in der Bundesrepublik Deutschland seit den 1960er Jahren Überlegungen zur Bedeutung von Zeitvariablen in der pädagogischen Praxis im Sinne von „funktionale[n] Bedingungsgrößen der Begabungs- und Schulleistungsentwicklung" mehr und mehr an Bedeutung, etwa an den Beispielen „Schüleralter, Beschulungsdauer, Lernzeit, Lerntempo".[19] Päd-

13 Münch 2018, S. 64.
14 Thompson 1967. Siehe auch den Beitrag von Michael Rocher in diesem Band.
15 Foucault 1977, S. 192f.
16 Caruso 2010, zum „Zeitverlust" S. 29.
17 Forster/Scherrer 2018, S. 574.
18 Forneck 2010, S. 98.
19 Heller 1973, S. 149. Siehe auch den Beitrag von Monika Mattes in diesem Band.

https://doi.org/10.25658/z79m-hg89

agoginnen und Pädagogen waren immer auch in Projekte einer Rationalisierung von Zeit eingebunden, indem sie diese „als ‚passende[n] Zeitpunkt', ‚angemessene Dauer' ‚optimale Geschwindigkeit' und ‚sinnvoller Rhythmus'" thematisierten.[20] Jenseits der Schulen bemühten sich auch Staaten und Kolonialregime seit dem 19. Jahrhundert, mit Hilfe von Zeit-Kampagnen Menschen zu einer effizienten und „rationalen" Zeitnutzung zu erziehen im Sinne einer volkswirtschaftlichen Produktivitätssteigerung und moralischen Regeneration.[21]

Angesichts der Erschütterung älterer Vorstellungen einer gleichmäßig fließenden Zeit im Umkreis des Ersten Weltkriegs begannen Expertinnen und Experten die metrische Zeitordnung als Grundlage und Fluchtpunkt von Bildung und Erziehung in Frage zu stellen. In diesem Zusammenhang interessierten sie sich auf neue Weise dafür, wie Kinder lernten, Zeit wahrzunehmen. Das wurde zu einem bedeutsamen Punkt im Forschungsprogramm des Schweizer Entwicklungspsychologen Jean Piaget:[22] Seinen Studien zufolge fehlte dem Kind zunächst die Fähigkeit, zwischen räumlichen und zeitlichen Verhältnissen zu unterscheiden, so dass es erst mit der sukzessiven Loslösung von der Unmittelbarkeit und vom Egozentrismus ein praktisches Zeitverständnis entwickeln könne.[23] Piaget ging davon aus, das für den kindlichen Erwerb eines Zeitbegriffs zwei Arten von Operationen notwendig seien: „Operationen, welche die Reihe aller Folgen (vorher – nachher), und Operationen, welche die Reihe aller Dauern (kürzer – länger) betreffen. Die Koordination dieser beiden operationalen Systeme zu einem Gesamtsystem ermöglicht ein qualitatives Verständnis von Zeit"[24], was Kinder in der Regel erst ab sieben Jahren ausbildeten.

Die Etablierung eines metrischen, linearen Zeitverständnisses und -rhythmusses wurde in der pädagogischen Literatur jedoch oft anders als bei Piaget nicht als ein bloßes Entdecken beschrieben, sondern kulturkritisch auch als eine vielgestaltige „Geschichte der Unterwerfung der Kinder unter das Diktat einer Zeitschematik von Schulordnungen und Curricula" verstanden.[25] Immer wieder wurden in der Folgezeit Bildungs- und Schulreformen von einer Kritik an den zeitlichen Ordnungen und den „Schulzeitpartituren zur Notation der Synchronisationsresultate" angetrieben.[26] So stellt Michel Alhadeff-Jones für die Schwelle zum 20. Jahrhundert eine Gleichzeitigkeit der Erfindung von metrisch-rational gedachter Lernzeit („instructional time") und des Aufstiegs der zeitlich freieren rhythmischen Erziehung („rhythmic education") fest. Zunächst habe sich die

20 Forster/Scherrer 2018, S. 574.
21 Kössler 2015; Ogle 2013; Nanni 2012.
22 Piaget 1946/1955.
23 Piaget 1946/1955, S. 14; Herzog 2002, S. 119f.
24 Herzog 2002, S. 121; Piaget 1946/1955, S. 15.
25 Herzog 2002, S. 123.
26 Hiller 1990, S. 197.

https://doi.org/10.25658/z79m-hg89

metrisch-rationale Norm durchgesetzt: In der Zwischenkriegszeit seien in westlichen Ländern schulische Curricula und schulischer Unterricht immer mehr nach dem System tayloristischer Verfahren der Betriebsführung gestaltet worden. Dies habe sich vor allem im segmentierten Unterricht in gleichlangen Perioden von etwa je 45-50-minütigen Zeittakten niedergeschlagen. Die Organisation der Schule – so die kritische Diagnose – passte sich neuen industriellen Arbeitsstandards mit vordefinierten Zeitmessungen an.[27] Gegen diese ‚Taylorisierung' von Lernen und Unterricht habe jedoch vor allem in Deutschland eine um den Begriff des Rhythmus kreisende Pädagogik Front gemacht. Dazu gehörten etwa die musikpädagogischen und eurhythmischen Ansätze von Emile Jaques-Dalcroze, das Ideal einer rhythmischen Erziehung von Ossip Mandelstams und Rudolf Bodes Konzept einer rhythmischen Gymnastik. Die Ursprünge dieser Ansätze lassen sich bis in das 18. Jahrhundert zurückverfolgen. Ein wichtiger Referenzpunkt waren zugleich kulturkritische Intellektuelle der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts, wie etwa Richard Wagner und Friedrich Nietzsche, die ein neues Verständnis von Zeit gegen die moderne liberale und kapitalistische Gesellschaftsordnung ins Feld führten. Der Rhythmus-Begriff bietet sich damit als eine Sonde an, um die Ausdifferenzierung und das Gegeneinander pädagogischer Zeitentwürfe und Zeitregime über die Schwelle des 20. Jahrhunderts zu verfolgen. So findet sich die im weiten Feld der Reformpädagogik zu verortende Kritik an einer metrischen Zeittaktung auch in den Nachkriegsjahrzehnten nach 1945 wieder, wo erneut Debatten um die Rhythmisierung des Schultages in der Ganztagsschule einsetzten.[28] Eine andere Art der pädagogisch-kritischen Reflexion auf metrische Zeit als die, sie als Disziplinierung zu verstehen und ihr eine natürlich-zyklische Zeit entgegenzusetzen, ist jene, sie als leere und ungerichtete Zeit zu betrachten, in die glückliche Momente der Bildung eingelagert sind, die einfach geschehen und den Menschen widerfahren.[29]

Insgesamt öffnet die Untersuchung des Konzepts der metrischen Zeit den Blick für die Vielfältigkeit von Zeit und Zeitgestaltung in pädagogischen Kontexten. Zeit wurde im pädagogischen Feld nicht nur als „Kontrollinstanz" und „Normalisierungsmacht" eingesetzt mit dem Ziel einer Unterwerfung von Kindern – und letztlich aller Lernenden.[30] Vielmehr zeigt sich immer wieder eine Gleichzeitigkeit unterschiedlicher und oftmals gegensätzlicher Zeitannahmen. Zeit war ein Bestandteil von Kultur-, Wissens- und Deutungskämpfen. So konnte noch der von Helga Nowotny geprägte Begriff der „Eigenzeit", der sich auf „unbelebte Materie, jede Pflanze, jedes Tier, jede[n] Mensch[en]" bezieht, gegen Ende des 20. Jahrhunderts in eine reformpädagogische Kritik metrischer Zeiterziehung in Stellung

27 Hierzu und zum Folgenden Alhadeff-Jones 2017, S. 88-90.
28 Vgl. Kolbe, Rabenstein, Reh 2006.
29 Treml 2000, S. 49.
30 Foucault 2007, S. 62.

https://doi.org/10.25658/z79m-hg89

gebracht werden. Eine daran anschließende Interpretation bezieht sich auf die Eigenartigkeit, dass der Mensch „seine Freiheit dafür hingibt, dass seine meiste Zeit fremdbestimmt wird. Das beginnt rigoros mit dem Schuleintritt. […] ‚Keine Zeit verlieren' wird zur Überlebensmaxime. Darum fehlt die Zeit zu lernen, auf die je eigene Zeit der Dinge und Lebewesen zu achten, auf ihre ‚Eigenzeit'".[31] Diese Sichtweise gegen eine „Verplanung des Schülers" für ein „Gewahrwerden der erwähnten Eigenzeiten" erweist sich in bildungshistorischer Perspektive dabei sowohl als Ausdruck der Zeitdebatten der 1980er Jahre als auch als Teil einer pädagogischen Auseinandersetzung um Zeit seit der Frühen Neuzeit.[32]

2 Zeit als pädagogisch bestimmte Entwicklungszeit

Der Begriff der Entwicklung ist so gut wie der des Fortschritts tief im aufgeklärten europäischen Denken des 18. Jahrhundert verwurzelt und geradezu ein „Kind der Aufklärung".[33] Er spielte in der Herausbildung modernen pädagogischen Denkens und pädagogischer Berufstätigkeit im Laufe des 18. Jahrhunderts eine kaum zu unterschätzende Rolle.

Entwicklung wurde dabei als ein Prozess verstanden, in dem der einzelne Mensch sich – möglicherweise in erkennbaren Phasen und Schritten und in notwendiger beziehungsweise unumkehrbarer Abfolge – veränderte. Sie war dabei mehr als nur eine natürliche Entfaltung innewohnender Kräfte, sie konnte vielmehr auch, ob durch „negative Erziehung" (Rousseau) oder förderndes Einwirken, von anderen, von Erwachsenen etwa, beeinflusst werden. Der Pietist August Hermann Niemeyer erklärte in seinen erstmals 1796 erschienenen „Grundsätzen der Erziehung und des Unterrichts für Eltern, Hauslehrer und Schulmänner" unter der Überschrift „Natürliche und künstliche Entwickelung des Menschen" so etwa:

> „Der Mensch tritt mit körperlichen und geistigen Anlagen, und mit einer Fähigkeit, immer vollkommener zu werden (Perfectibilität), welche ihn wesentlich von dem Thier unterscheidet, auf den Schauplatz des Lebens. Alles in ihm ist Keim, alles deutet auf Entwickelung hin. Diese erfolgt zum Theil durch innere Kraft, nach unwandelbaren Gesetzen, ohne allen fremden Einfluß. […] Aber dennoch hängt zum Theil die Entwicklung des Menschen von fremder Hilfe, von äußerer Einwirkung ab, und wird vergebens erwartet, wenn diese nicht erfolgt. Der Mensch bleibt ohne sie roh und ungebildet."[34]

Heinz-Elmar Tenorth schärfte für eine Einführung in erziehungsgeschichtliche Grundzüge den Begriff der Erziehung im Anschluss an Siegfried Bernfeld „als

31 Brunner 1989, S. 2.
32 Nowotny 1989; Brunner 1989, S. 2. Siehe auch den Beitrag von Monika Mattes in diesem Band.
33 Vgl. Speich Chassé 2012.
34 Hier nach der „fünften neuverbesserten Auflage" zitiert, Niemeyer 1802, S. 3f.

https://doi.org/10.25658/z79m-hg89

Entwicklungstatsache des Subjekts und der besonderen Zeitlichkeit, die Gesellschaften im Wechsel von Geburt, Heranwachsen und Tod erleben".[35]
Pädagogische Zeitvorstellungen, die sich im Konzept der Entwicklung äußern, bezogen sich auch im Übergang zum 19. Jahrhundert schon unterschiedlich auf verschiedene Lebensphasen – ausdrücklich weist im oben angeführten Kontext schon Niemeyer darauf hin, dass es einen beständigen Zuwachs an Vollkommenheit auch in reiferen Jahren gebe und sich Erziehung in diesem Sinne nicht auf Kindheit und Jugendzeit beschränke.[36] Meist allerdings bezieht sich die Vorstellung von Entwicklung im pädagogischen Kontext zunächst auf die Lebensphase der Kindheit, gegen Ende des 19. Jahrhunderts stärker auch auf das Jugendalter und noch später – vor allem im 20. Jahrhundert – sogar auf Erwachsene und alte Menschen. Die Definition von eigenständigen Lebensphasen wie „Kindheit" und „Jugend" unterlag ebenso historischem Wandel wie die mit dem Begriff der Entwicklung verbundenen Ideen über ihre Gestaltung. An ihr waren seit dem auslaufenden 19. Jahrhundert zahlreiche wissenschaftliche Disziplinen beteiligt, zunächst die Medizin, dann aber auch in besonderer Weise die Rechtswissenschaft, Physiologie, Biologie und Entwicklungs- und Sozialpsychologie, die experimentelle Pädagogik und die Sexualwissenschaft.[37] So konkretisierte sich um die Wende zum 20. Jahrhundert etwa das Konzept der Adoleszenz, mit dem eine Entwicklungsphase der Jugend sowohl definiert wie auch kontrolliert werden konnte, im Zusammenspiel von Soziologie, Kriminologie und Psychologie.[38] Diese (Lebens-) Phasenmodelle hatten unmittelbare, vielfach noch wenig erforschte praktische Auswirkungen, etwa auf Jugendschutz und Jugendstrafrecht, und können Aufschlüsse über Vorstellungen wertvoller und ebenso schützenswerter wie nutzbarer Zeiten liefern.[39]
Unter den sich in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts verstärkenden Imperativen der Weiterbildung und des ‚Lebenslangen Lernens' gerieten auch das Erwachsenenalter und die Zeitformen in der Erwachsenenbildung in den Blick.[40] Aus einer bildungshistorischen Perspektive, die sensibel für vergangene Gleichzeitigkeiten ist, erscheint besonders interessant, dass die Voraussetzung für die Bildungsbeteiligung Erwachsener stark mit der Institutionalisierung von ‚Freizeit' als „potentieller Bildungszeit" gekoppelt war und daher der politischen Durchsetzung des Achtstundentags mit Ende des Ersten Weltkriegs in der Geschichte der Erwachsenenbildung eine hohe Bedeutung zukommt. Das neue Konzept der Freizeit beinhaltete dabei immer schon eine pädagogische Gestaltungsaufgabe.

35 Tenorth 2000, S. 16.
36 Vgl. Niemeyer 1802, S. 4.
37 Siehe etwa Schulz 2003.
38 Savage 2008, S. 11; Elberfeld 2019.
39 Siehe auch den Beitrag von Marcel Streng in diesem Band.
40 Vgl. hierzu und zum Folgenden Seitter 2010, S. 305-316.

https://doi.org/10.25658/z79m-hg89

Freizeit sollte sinnvoll genutzt und nicht verschwendet werden, nicht zuletzt auch um gesundheitliche Gefährdungen der Arbeiterschaft zu minimieren.
Lebensphasen und die mit ihnen verbundenen Zeit-Probleme werden nicht nur von den Wissenschaften und pädagogischen Expertinnen und Experten entworfen, sie dienen auch in Selbstzeugnissen der Strukturierung von Lebensgeschichten. Peter Alheit und Frank Schömer stellen Temporalitäten zwar nicht ins Zentrum ihrer historisch-soziologischen Studie zum Typus ‚des Aufsteigers', aber sie zeigen eindrücklich die Bedeutung temporaler Kategorien in autobiographischen Zeugnissen. Bildungsaufsteiger, die später Gelehrte wurden und die sich in einem wahrgenommenen zähen Ringen mit den zeitgenössischen Machtkonstellationen wähnten, nutzten dabei häufig Wettkampf-Metaphern in der Darstellung ihres Lebensweges. In der Erörterung von Freizeitbeschäftigungen gewannen „bald funktional-strategische und leistungsbezogene Elemente die Oberhand"; immer wieder betonten die Gelehrten auch ihre „Rastlosigkeit".[41] Letzteres verweist zugleich auf die Neurasthenie als einer spezifischen Zeit-Krankheit um 1900, die besonders bürgerliche Männer als eine Vorform der Erschöpfung und des Burn-Outs befiel und einer neuen Gesundheitsberatung das Tor öffnete, die schon an gegenwärtige therapeutische Programme von Entschleunigung und einer neuen Organisation der privaten Zeit erinnert.[42]
Vor diesem Hintergrund haben sich Pädagoginnen und Pädagogen immer wieder bemüht, Entwicklung und Lebensphasen konzeptionell zu fassen. Es gebe günstige und ungünstige Zeiten des Lehrens und Lernens. In der jüngeren Vergangenheit hat die populär-erziehungswissenschaftliche Rezeption neurowissenschaftlicher Forschung viele ältere Vorstellungen einer natürlich-biologischen Zeit aufgegriffen und weitergeführt. Um das Jahr 2000 forderten etwa Experten „Zeitfenster" besser zu nutzen, in denen durch ‚richtig' gesetzte Reize die neuronale Vernetzung vorangetrieben werde: Ein „falsches Timing" bedeute demnach verpasste Chancen, Wettbewerbsnachteile und verantwortungsloses Handeln gegenüber Kindern.[43]
Gegen eine solche (Neuro-)Biologisierung pädagogischer Zeit positionieren sich jedoch immer wieder alternative Zeitmodelle, beispielsweise dasjenige des phänomenologisch orientierten Pädagogen und religiösen Sozialisten Friedrich Copei in der Zwischenkriegszeit, das eine als dicht wahrgenommene Zeit- und Lernerfahrung als fruchtbaren Augenblick im Bildungsprozess beschrieb.[44] Mit der Vorstellung einer erfüllten Zeit ist in dieser Tradition weniger der chronologische Ablauf oder die einer biologisch-organischen Entwicklung entsprechende Zeitnutzung

41 Alheit/Schömer 2009, S. 284; Rebenich 2002, S. 209. Zu Zeitwahrnehmungen in Autobiographien siehe auch den Beitrag von Katharina Vogel und Sebastian Engelmann in diesem Band.
42 Radkau 1998.
43 Forster/Scherrer 2018, S. 578.
44 Copei 1930; Brinkmann 2019, S. 7-9.

https://doi.org/10.25658/z79m-hg89

gemeint, sondern vielmehr ein qualitativer Zustand des heranwachsenden Menschen.[45] Diese Vorstellung von einer nicht wirklich planbaren Möglichkeit des Aufblitzens von Erkenntnissen in einem Moment, innerhalb eines kurzen Zeitraumes, ruft alternative Konzepte zu Vorstellungen einer zunehmenden Ökonomisierung der Lernzeit und damit auch der Bewertung von Zeiten als wertvolle Lernzeit oder als Lernzeitverschwendung auf den Plan. In den Wissenskämpfen werden somit immer auch unterschiedliche Modelle praktischer schulischer Zeitgestaltung und -nutzung hervorgebracht.[46] Seitens der Lernforschung werden die Fragen gestellt, ob und wie die Zeit Lern- und Denkprozesse, die als hypothetische Prozesse weder beobachtbar noch beschreibbar waren, beeinflusste und an welchen ‚Stellen' Zeitverkürzungen sinnvoll wären.[47]

3 Chronotopoi, Zeit-Entwürfe und pädagogische Zukunftsvorstellungen

In systemtheoretischer Perspektive diagnostizierten Niklas Luhmann und Karl Eberhard Schorr 1979, dass um 1800 „Erziehungsprobleme" in den Horizont eines bestimmten „Temporalbewusstsein[s]", einer Konzeption von Geschichte und Fortschritt und der Idee von Gegenwart als Vermittlung von Vergangenheit und Zukunft gestellt wurden.[48] Im Zuge der funktionalen Ausdifferenzierung der Gesellschaft hätten sich verschiedene, autonom operierende Subsysteme herausgebildet, die jeweils unterschiedliche Gegenwarten und Zukünfte hervorbrächten. Das 17. Jahrhundert erscheint in diesem Kontext als Kipppunkt, an dem Vergangenheit sich auf neue Weise ins Unendliche ausdehne – wesentlich befördert durch die Erfindung des Jahres 0 – während die Zukunft immer offener erschien. Ähnliche Überlegungen zu Zeit und Zeitwahrnehmung formulierte in den 1970er Jahren Reinhart Koselleck in seinem berühmten Essay zur „Semantik geschichtlicher Zeiten". Er argumentierte, dass mit Anbruch der Moderne der Erwartungsraum der Menschen sich immer weiter von ihrem Erfahrungsraum entfernt habe, also für Individuen wie Gesellschaften der Zusammenhang von Vergangenheit und Zukunft auf neue Weise prekär wurde – mit weitreichenden Folgen auch für Bildung und Erziehung. Diese standen nun vor dem Problem, Menschen für eine Zukunft vorbereiten zu müssen, deren Konturen noch kaum sichtbar waren. Zugleich ließ sich diese offene Zukunft aber auch als Projektions- und Möglichkeitsraum für Utopien aller Art pädagogisch ausgestalten.[49] Zukunft blieb nicht an Er-

45 Herzog 2002, S. 135.
46 Loosli-Locher 2000, S. 18.
47 Hörner 1973, S. 123.
48 Luhmann 1979/1988, S. 151-165.
49 Koselleck 1979; Hoffmann 2023. Vgl. auch Geppert/Kössler 2014. Siehe auch den Beitrag von Julia Kurig in diesem Band.

https://doi.org/10.25658/z79m-hg89

fahrungen gebunden, so wurde „der geistliche ‚profectus' durch einen weltlichen ‚progressus' verdrängt oder abgelöst". „Irdische Daseinsverbesserung" erlaubte es, offene Zukünfte zu denken und die „Verzeitlichung der Perfectio-Lehre" konnte dann der für die pädagogische und bildungstheoretische Perspektive zentralen Rousseau'sche Grundbestimmung einer „Perfectibilité" des Menschen zugeordnet werden.[50] Hier wird erkennbar, wie eng pädagogische Zeit-Ideen mit der Herausbildung eines ‚modernen' Begriffs von „Geschichte" und „Fortschritt" – beides im Kollektivsingular – zusammenwirken, mit dem die Differenz zwischen Erfahrungsraum und Erwartungshorizont in der Idee einer Zeit zusammengebracht wurde. Erziehungsvorstellungen treiben eine Zukunftsorientierung voran und werden umgekehrt von dieser angefeuert.

Koselleck wies zugleich auf die Ungleichzeitig des Gleichzeitigen als wesentliche Facette der Zeit-Moderne hin, die sich vor allem auch als unterschiedliche Gegenwarten der verschiedenen Generationen darbietet.[51] In dieser Situation, so Armin Nassehi, verlor Zeit ihre ordnungsstiftende Funktion, sie stellte „keine sinnstiftende Einheit zwischen den Gegenwarten" her.[52] Zugleich erscheint eine offene Zukunft zwar als eine gestaltbare, aber gleichzeitig auch als eine problematische, die mit Ungewissheiten gespickt ist.[53]

Diese Parallelität respektive Ungleichzeitigkeit von unterschiedlichen Gegenwarten und Zukünften, denen zudem jeweils unterschiedliche Zeitaneignungen als Eigenzeiten entsprachen, eröffnet, wie die Beiträge dieses Bandes zeigen, zahlreiche Forschungsperspektiven. Ausgangspunkt ist eine radikale Historisierung von Zeit- und Zukunftskonzepten sowie von Zeiterfahrungen, wie sie etwa Olaf Breidenbach angeregt hat. Er sieht ein temporäres „Nebeneinander verschiedener Kulturen, die sich selbst nur dann zureichend verständigen können, wenn sie sich selbst immer als Resultat ihrer Geschichte und nicht als absoluten Maßstab, an dem alles andere zu bemessen ist, verstehen".[54] Auch temporale Wahrnehmungen wie „Nostalgie" und Begriffe wie „Fortschritt" sind demnach keine festen Größen, sondern heuristische Bestimmungen, die in ihrer geschichtlichen Gewordenheit und ihrem Wandel analysiert werden müssen.[55] Es erscheint vor diesem Hintergrund sinnvoll, statt von einer Vergangenheit von „Vergangenheiten" und verschiedenartigen Vergangenheitserzählungen zu sprechen, die zugleich in unterschiedlich langen Zeiträumen gedacht werden, wie sich beispielhaft an der Umwelt- und Klimageschichte zeigen lässt.[56] Dieser heuristische Ansatz, Zeit

50 Vgl. die Ausführungen Kosellecks 1989, alle Zitate auf den Seiten 361-363.
51 Koselleck 1989, S. 367. Siehe auch Landwehr 2012.
52 Nassehi 1993, S. 377.
53 Herzog 2002, S. 166f.; Radkau 2017; Hölscher 2016. Siehe auch den Beitrag von Kirstin Jorns in diesem Band.
54 Breidbach 2011, S. 52-54.
55 Breidbach 2011, S. 57.
56 Osterhammel 2017, S. 189; Mauelshagen 2023, S. 28-30.

https://doi.org/10.25658/z79m-hg89

und Geschichte nur im Plural zu begreifen, wendet sich auch gegen populäre Thesen einer linearen Entwicklung von Zeit, wie sie die bürgerliche Fortschrittsgeschichte ebenso darstellt wie die im deutschen Sprachraum von Hartmut Rosa vertretene These einer zunehmenden sozialen Beschleunigung als Wesensmerkmal modernder Gesellschaften.[57] So argumentiert Stefan-Ludwig Hoffmann in seiner Erschließung von Koselleck ungeschriebener Historik, dass eine „gerichtete beschleunigte Zeiterfahrung immer koexistierte und in Konkurrenz stand mit ganz anderen Wahrnehmungen von historischen Zeiten" und „einmalige, oft katastrophische Ereignisse eingebettet sind in sich wiederholende[n] Strukturen geschichtlicher Zeit, dass sich also aus perspektivisch gebrochenen, einander verfehlenden Wahrnehmungen ‚Geschichte' ereignet und daraus geschichtliche Zeiten (oder ‚Zeitschichten') entstehen, die wiederum neue Konflikte bedingen".[58] Koselleck selbst identifizierte drei temporale Erfahrungsmodi: neben (1) der Irreversibilität und (2) der Wiederholbarkeit von Ereignissen vor allem (3) die Gleichzeitigkeit des Ungleichzeitigen: In der Kombination dieser drei Erfahrungsmodi entstanden ihm zufolge geschichtliche Zeitkategorien wie „der Fortschritt, die Dekadenz, Beschleunigung oder Verzögerung, das Noch-nicht und das Nicht-mehr, das Früher- oder Später-als, das Zufrüh oder Zuspät, die Situation und die Dauer".[59] In diesem Kontext sind auch jüngere Zeitdiskussionen angesiedelt, die von einer „Verflüssigung" von Geschichte, von „Posthistoire", mindestens aber von einem „Bruch im Fortschrittsverständnis"[60] ausgehen.

Pädagogische Zeitordnungen, also solche, die in den pädagogischen Praktiken produziert und reproduziert werden, stehen in Wechselwirkung mit anderen gesellschaftlichen Zeitordnungen, etwa in Familie, Wirtschaft und Politik. Als deren Ausdruck geben sie Hinweise auf jeweils typische Zeitvorstellungen und versuchen diese zu stabilisieren, zu reformieren oder radikal umzugestalten.[61] Vorläufig resümierend lässt sich festhalten, dass Bildung und Erziehung in die Etablierung neuer Zeit- und Zukunftsvorstellungen seit der Frühen Neuzeit nicht nur eingebunden waren und von ihnen maßgeblich geprägt wurden, sondern sie diese auch vorangetrieben und ihnen zu praktischer Wirksamkeit verholfen haben, besonders wirkmächtig in Ideen einer Perfektionierung des Menschen. Zugleich bildete das pädagogische Feld aber immer auch den Ort einer Kritik vorherrschender Zeitordnungen. Erziehungsprojekte und pädagogische Institutionen stellten Experimentalräume neuer Zeitgestaltung dar, in denen unterschiedliche Zeitnormen

57 Rosa 2005, S. 24.

58 Hoffmann 2023, S. 315. Siehe auch Rodgers 2011.

59 Koselleck 1979, S. 133.

60 Etwa Doering-Manteuffel, Raphael & Schlemmer 2016, S. 7; vgl. zum Diskurs über die Chronotopoi dort vor allem Esposito 2016.

61 Zur Neubewertung der Zeitlichkeit durch historisch-praxeologische Perspektiven: Vgl. Hoffmann-Ocon/De Vincenti/Grube 2020, S. 30-32.

https://doi.org/10.25658/z79m-hg89

und Zeitpraktiken modelliert, aber auch gegeneinander in Stellung gebracht wurden. Vor allem die Entgegensetzung von individuellen und gesellschaftlich standardisierten Zeiten, der Konflikt zwischen Tendenzen einer auch pädagogischen Rationalisierung von Zeit und Bestrebungen, pädagogische Räume als Orte eines geradezu außerzeitlichen, zeit-befreiten pädagogischen Moratoriums und der Eigenzeiten zu gestalten, spielten eine wichtige Rolle. Eine Flexibilisierung und Pluralisierung des pädagogischen Umgangs mit Zeit bzw. pädagogischer Zeitpraktiken seit den 1970er Jahren sind – so betrachtet – auch eine Fortsetzung dieser Vergangenheit.

Literatur

Alhadeff-Jones, Michel (2017): Time and the Rhythms of Emancipatory Education. Rethinking the temporal complexity of self and society. London, New York.

Alheit, Peter/Schömer, Frank (2009): Der Aufsteiger. Autobiographische Zeugnisse zu einem Prototypen der Moderne von 1800 bis heute. Frankfurt a. M.

Amberg, Lucia/Tremp, Peter (2000): Zeitgemässe Erziehung, zeitgemässe Schule: Von Zeitteppich, Stundenplan und Schulpflicht. In: Schweizer Schule 87 (7-8), S. 3-13.

Becker, Tobias (2023): Yesterday. A New History of Nostalgia. Cambridge/Mass.

Berdelmann, Kathrin (2010): Operieren mit Zeit. Empirie und Theorie von Zeitstrukturen in Lehr-Lernprozessen. Paderborn.

Breidbach, Olaf (2011): Radikale Historisierung. Kulturelle Selbstversicherung im Postdarwinismus. Berlin.

Brendecke, Arndt/Fuchs, Ralf-Peter/Koller, Edith (Hg.) (2007): Die Autorität der Zeit in der Frühen Neuzeit. Berlin.

Brinkmann, Malte (2019): Einleitung. In: Brinkmann, Malte (Hg.): Phänomenologische Erziehungswissenschaft von ihren Anfängen bis heute. Eine Anthologie. Wiesbaden, S. 1-42.

Brunner, Joe (1989): Eigenzeit. In: Schweizer Schule 76 (10), S. 2.

Caruso, Marcelo (2010): Geist oder Mechanik. Unterrichtsräume als kulturelle Konstruktionen in Preußen, Dänemark (Schleswig-Holstein) und Spanien 1800-1870. Frankfurt a. M. u. a.

Comenius, Johann Amos (2001, ursprünglich 1657): Pampaedia – Allerziehung. In deutscher Übersetzung herausgegeben von Klaus Schaller. 3. Auflage. Sankt Augustin.

Copei, Friedrich (1930): Der fruchtbare Moment im Bildungsprozess. Leipzig.

Doering-Manteuffel, Anselm/Raphael, Lutz/Schlemmer, Thomas (Hg.) (2016): Vorgeschichte der Gegenwart. Dimensionen des Strukturbruchs nach dem Boom. Göttingen.

Dörpinghaus, Andreas (2005): Bildung als Verzögerung. Über Zeitstrukturen von Bildungs- und Professionalisierungsprozessen. In: Pädagogische Rundschau 5, S. 563-574.

Dohrn-van Rossum, Gerhard (1992): Die Geschichte der Stunde. Uhren und moderne Zeitordnungen, München.

Ehrenpreis, Stefan (2007): Zeitkonzepte im frühneuzeitlichen Erziehungs- und Schulwesen. In: Arndt Brendecke Arndt/Fuchs, Ralf-Peter/Koller, Edith (Hg.). Die Autorität der Zeit in der Frühen Neuzeit, Münster, S. 171-186.

Elberfeld, Jens (2019): Jugendliche Körper, Aufbrüche, Anforderungen und Ambivalenzen der Moderne. In: Franckesche Stiftungen: Katalog „Moderne Jugend“, Halle/Saale, S. 127-137.

Esposito, Fernando (2016): Von no future bis Posthistoire. Der Wandel des temporalen Imaginariums nach dem Boom. In: Doering-Manteuffel, Anselm/Raphael, Lutz/Schlemmer, Thomas (Hg.): Vorgeschichte der Gegenwart. Dimensionen des Strukturbruchs nach dem Boom. Göttingen, S. 393-423.

https://doi.org/10.25658/z79m-hg89

Forneck, Hermann J. (2010): Zur Gouvernementalität schulischer Zeitregimes. In: Schönbächler, Theres/Becker, Rolf/Hollenstein, Armin/Osterwalder, Fritz (Hg.): Die Zeit der Pädagogik. Zeitperspektiven im erziehungswissenschaftlichen Diskurs. Bern, S. 87-101.

Forster, Edgar/Scherrer, Madeleine (2018): Die ökonomische Funktion der Zeit in erziehungswissenschaftlichen Diskursen. In: Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften 40 (3), S. 571-585.

Foucault, Michel (1977): Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses. Frankfurt a. M.

Foucault, Michel (2007): Die Anormalen. Vorlesungen am Collège de France. Frankfurt a. M.

Geppert, Alexander C. T./Kössler, Till (2015): Zeit-Geschichte als Aufgabe. In: Geppert, Alexander C. T./Kössler, Till (Hg.): Obsession der Gegenwart. Zeit im 20. Jahrhundert (= Geschichte und Gesellschaft Sonderheft 25), Göttingen, S. 187-216.

Graf, Rüdiger (2012): Zeit und Zeitkonzeptionen in der Zeitgeschichte, Version: 2.0. In: Docupedia-Zeitgeschichte. https://docupedia.de/zg/Zeit_und_Zeitkonzeptionen_Version_2.0_R%25C3%25BCdiger_ (abgerufen am 22.11.2023).

Gumbrecht, Hans-Ulrich (2010): Unsere breite Gegenwart. Frankfurt a. M.

Gumbrecht, Hans-Ulrich (2012): Nach 1945. Latenz als Ursprung der Gegenwart. Frankfurt a. M.

Hartog, François, Régimes d'historicité. Présentisme et expériences du temps, Paris 2003 (engl.: Regimes of Historicity. Presentism and Experiences of Time, New York 2015).

Heller, Kurt (1973): Die Bedeutung der Zeitvariablen für die Entwicklung von Begabung und Lernleistung (Schulleistung). In: Breuning, Walter (Hg.): Das Zeitproblem im Lernprozess. München, S. 128-153.

Herzog, Walter (2002): Zeitgemäße Erziehung. Die Konstruktion pädagogischer Wirklichkeit. Weilerswist.

Hiller, Gotthilf Gerhard (1990): Zeitprobleme in schulischen Reformprojekten. In: Luhmann, Niklas/Schorr, Karl Eberhard (Hg.): Zwischen Anfang und Ende. Fragen an die Pädagogik. Frankfurt a. M., S. 189-205.

Hoffmann, Stefan-Ludwig (2023): Der Riss in der Zeit. Kosellecks ungeschriebene Historik. Berlin.

Hoffmann-Ocon, Andreas/De Vincenti, Andrea/Grube, Norbert (2020): Möglichkeiten und Grenzen der Praxeologie in der Historischen Bildungsforschung. Einleitende Überlegungen zu einem facettenreichen Forschungsansatz. In: Hoffmann-Ocon, Andreas/De Vincenti, Andrea/Grube, Norbert (Hg.): Praxeologie in der Historischen Bildungsforschung. Möglichkeiten und Grenzen eines Forschungsansatzes. Bielefeld, S. 7-50.

Hölscher, Lucian (2016): Die Entdeckung der Zukunft. Göttingen.

Hörner, Horst (1973): Die Zeit als Determinante im Lernprozess. In: Breuning, Walter (Hg.): Das Zeitproblem im Lernprozess. München, S. 118-127.

Kössler, Till (2015): Von der Nacht in den Tag. Zeit und Diktatur in Spanien, 1939-1975. In: Geschichte und Gesellschaft, Sonderheft 25, S. 187-216.

Kolbe, Fritz-Ulrich/Rabenstein, Kerstin/Reh, Sabine (2006): Expertise „Rhythmisierung". https://www.ganztaegig-lernen.de/media/Material_1/Expertise_Rhythmisierung.pdf (abgerufen am 21.11.2023).

Koselleck, Reinhart (1979): Vergangene Zukunft. Zur Semantik geschichtlicher Zeiten. Frankfurt a. M.

Landwehr, Achim (2014): Geburt der Gegenwart. Eine Geschichte der Zeit im 17. Jahrhundert, Frankfurt.

Landwehr, Achim (2012): Von der „Gleichzeitigkeit des Ungleichzeitigen". In: Historische Zeitschrift 295, S. 1-34.

Loosli-Locher, Annemarie (2000): Zeitstrukturen in Schule und Unterricht. In: Schweizer Schule 87 (7-8), S. 14-19.

Lorenz, Chris/Bevernage, Berber (Hg.) (2013): Breaking up Time. Negotiating the Borders between Present, Past and Future, Göttingen.

Luhmann, Niklas/Schorr, Karl Eberhard (1979/1988): Reflexionsprobleme im Erziehungssystem. Frankfurt a. M.

https://doi.org/10.25658/z79m-hg89

Mauelshagen, Franz (2023): Geschichte des Klimas. Von der Steinzeit bis zur Gegenwart. München.
Meier, Philipp (2023): Sie ist beschränkt und zerrinnt im Nu. Die Zeit läuft umso schneller, je älter wir werden. Künstler greifen das grosse Thema unter den Stichworten Geburt, Tod, Vanitas auf. In: Neue Zürcher Zeitung, 22.09.2023, S. 31.
Mitter, Wolfgang/Kopp, Botho von (Hg.) (1994): Die Zeitdimension in der Schule als Gegenstand des Bildungsvergleichs. Köln, Weimar, Wien.
Mollenhauer, Klaus (1981): Die Zeit in Erziehungs- und Bildungsprozessen. Annäherung an eine bildungstheoretische Fragestellung. In: Die Deutsche Schule 73 (2), S. 68-78.
Münch, Paul (2018): Arbeit und Fleiß in der Frühen Neuzeit. In: Reh, Sabine/Ricken, Norbert (Hg.): Leistung als Paradigma. Zur Entstehung und Transformation eines pädagogischen Konzepts. Wiesbaden, S. 63-111.
Nanni, Giordano (2012): The Colonisation of Time. Ritual, Routine and Resistance in the British Empire, Manchester.
Nassehi, Armin (1993): Die Zeit der Gesellschaft. Opladen.
Niemeyer, August Hermann (1802): Grundsätze der Erziehung und des Unterrichts für Eltern, Hauslehrer und Schulmänner. Band. 1, Halle.
Nowotny, Helga (1989): Eigenzeit. Entstehung und Strukturierung eines Zeitgefühls. Frankfurt a. M.
Oelkers, Jürgen (2010): „Zeit verlieren". Eine Paradoxie Rousseaus. In: Schönbächler, Theres/Becker, Rolf/Hollenstein, Armin/Osterwalder, Fritz (Hg.): Die Zeit der Pädagogik. Zeitperspektiven im erziehungswissenschaftlichen Diskurs. Bern, S. 149-164.
Ogle, Vanessa (2013): "Whose Time is it? The Pluralization of Time and the Global Condition, 1870s–1940s". In: American Historical Review 118, S. 1376-1402.
Osterhammel, Jürgen (2017): Die Flughöhe der Adler. Historische Essays zur globalen Gegenwart. München.
Osterwalder, Fritz (2010): Die Zeit der öffentlichen Schule. Zeit, Fortschritt und Rechtsgleichheit im Konzept der „instruction publique". In: Schönbächler, Theres/Becker, Rolf/Hollenstein, Armin/Osterwalder, Fritz (Hg.): Die Zeit der Pädagogik. Zeitperspektiven im erziehungswissenschaftlichen Diskurs. Bern, S. 165-194.
Piaget, Jean (1946/1955): Die Bildung des Zeitbegriffs beim Kinde. Zürich.
Radkau, Joachim (1998): Das Zeitalter der Nervosität. Deutschland zwischen Bismarck und Hitler. München 1998.
Radkau, Joachim (2017): Geschichte der Zukunft. Prognosen, Visionen, Irrungen in Deutschland von 1945 bis heute. München.
Rebenich, Stefan (2002): Theodor Mommsen. Eine Biographie. München.
Renn, Jürgen (2022): Die Evolution des Wissens. Eine Neubestimmung der Wissenschaft für das Anthropozän. Berlin.
Rodgers, Daniel T. (2011): Age of Fracture. Cambridge, MA.
Rosa, Hartmut (2005): Beschleunigung. Die Veränderung der Zeitstruktur in der Moderne. Frankfurt a. M.
Savage, Jon (2008): Teenage. Die Erfindung der Jugend (1875-1945). Frankfurt a. M.
Schivelbusch, Wolfgang (1977): Geschichte der Eisenbahnreise. Zur Industrialisierung von Raum und Zeit im 19. Jahrhundert. München.
Schönbächler, Marie-Theres/Becker, Rolf/Hollenstein, Armin/Osterwalder, Fritz (2010): Die Zeit in der Pädagogik. Zeitperspektiven im erziehungswissenschaftlichen Diskurs. Einleitung. In: Schönbächler, Theres/Becker, Rolf/Hollenstein, Armin/Osterwalder, Fritz (Hg.): Die Zeit in der Pädagogik. Zeitperspektiven im erziehungswissenschaftlichen Diskurs. Festschrift für Walter Herzog. Bern, S. 7-9.
Schulz, Andreas (2003): Der „Gang der Natur" und die „Perfektibilität" des Menschen. Wissensgrundlagen und Vorstellungen von Kindheit seit der Aufklärung. In: Schulz, Andreas/Gall, Lothar (Hg.): Wissenskommunikation im 19. Jahrhundert. Stuttgart, S. 15-39.

https://doi.org/10.25658/z79m-hg89

Seitter, Wolfgang (2010): Zeitformen (in) der Erwachsenenbildung. Eine historische Skizze. In: Zeitschrift für Pädagogik 56 (3), S. 305-316.

Speich Chassé, Daniel (2012): Fortschritt und Entwicklung. Version: 1.0. In: Docupedia-Zeitgeschichte. http://docupedia.de/zg/chasse_fortschritt_v1_de_2012 (abgerufen am 21.09.2022).

Tenorth, Heinz-Elmar (2000): Geschichte der Erziehung. Einführung in die Grundzüge ihrer neuzeitlichen Entwicklung. 3., völlig überarbeitete und erweiterte Auflage. Weinheim, München.

Thompson, Edward P. (1967): Time, Work-Discipline, and Industrial Capitalism. In: Past & Present 38, S. 56-97.

Treml, Alfred K. (2000): Allgemeine Pädagogik. Grundlagen, Handlungsfelder und Perspektiven der Erziehung. Stuttgart.

https://www.zotero.org/groups/4596542/collections/SZMWCW3W

Autor:innen

Prof. Dr. Andreas Hoffmann-Ocon
https://orcid.org/0000-0002-4104-6959

Prof. Dr. Till Kössler
https://orcid.org/0000-0002-1483-3674

Prof. Dr. Sabine Reh
https://orcid.org/0000-0003-2777-2126

https://doi.org/10.25658/z79m-hg89

Julia Kurig

Beschleunigungen und Entgrenzungen – Pädagogische Zeitsemantiken zu Beginn des 16. Jahrhunderts am Beispiel der Nürnberger Schulbücher des Johannes Cochlaeus

Zusammenfassung
Welche Rolle pädagogischen Institutionen, Praktiken und Diskursen für die Herausbildung, Verfestigung und Durchsetzung von Zeitmodellen an der Schwelle zwischen Mittelalter und Früher Neuzeit zukommt, ist bislang noch kaum untersucht worden. Am Beispiel der lateinischen Schulbücher des Johannes Cochlaeus (1479-1552), die dieser als Rektor für die Lateinschule bei St. Lorenz in Nürnberg 1511 und 1512 drucken ließ, soll nach der Bedeutung von Zeit für die vorreformatorisch-humanistische Schulreform auf dem Gebiet des Heiligen Römischen Reiches Deutscher Nation im frühen 16. Jahrhundert gefragt werden. Die vielfältigen Zeitsemantiken und -konzepte in den Schulbüchern betreffen dabei sowohl den Prozess als auch die Ergebnisse von Bildung: Lehr- und Lernprozesse sollten beschleunigt, der unterrichtliche Stoff als Zeitplan erweitert und neu geordnet werden, schließlich sollten den Schülern auch neue Haltungen zu Gegenwart, Vergangenheit und Zukunft sowie die Fähigkeit vermittelt werden, durch Bildung und Erziehung souverän ‚über die Zeiten' verfügen zu können.

(Johannes) Cochlaeus, Schulbücher, Renaissance-Humanismus, Verzeitlichung, Beschleunigung

Abstract
The role of pedagogical institutions, practices, and discourses for the formation, consolidation, and enforcement of time models on the threshold between the Middle Ages and the early modern period has hardly been investigated so far. Using the example of the Latin textbooks of Johannes Cochlaeus (1479-1552), which he had printed as rector for the Latin school at St. Lorenz in Nuremberg in 1511 and 1512, we will inquire into the significance of time for pre-Reformation humanist school reform in the territory of the Holy Roman

https://doi.org/10.25658/xskf-mk30

Empire of the German Nation in the early 16th century. The manifold semantics and concepts of time in the textbooks concern both the process and the results of education: teaching and learning processes were to be accelerated, the subject matter as a timetable was to be expanded and reorganized, and finally, students were to be taught new attitudes toward the present, the past, and the future, as well as the ability to dispose sovereignly ‚over the times' through education.

(Johannes) Cochlaeus, textbooks, Renaissance humanism, temporalisation, acceleration

1 Einleitung

Zeitliche Indikatoren und Semantiken nehmen in allen Formen von Überlieferung seit ca. 1400 zu.[1] Dass in der Geschichte der ‚Verzeitlichung' gesellschaftlicher Diskurse und Praktiken insbesondere den Jahrzehnten um 1500 Bedeutung zukommt, belegt nicht zuletzt das diese Zeit prägende neue epochale und damit zeitbewusste Selbstbewusstsein, welches oft der Epochenabgrenzung zwischen Mittelalter und Neuzeit auf dem Gebiet des Heiligen Römischen Reiches Deutscher Nation zugrunde gelegt wird.[2] Nun sind solche epochalen Zäsuren keineswegs unumstritten, auch nicht in Bezug auf relevante Veränderungen gesellschaftlich dominanter Zeitstrukturen, die im Hinblick auf die Geschichte städtischer Wirtschaft und Arbeit z. B. mit guten Gründen schon auf das 14. Jahrhundert datiert werden können.[3] Aber ausgehend von einem Konzept von „Pluritemporalität"[4], also von verschiedenen, nebeneinander existierenden Zeitformen innerhalb einer Gegenwart, und der mit ihm verbundenen Notwendigkeit, spezifische Zeitsemantiken soziokulturell, räumlich und historisch jeweils sehr genau zu kontextualisieren, gibt es doch auf dem Gebiet des Alten Reiches im Hinblick auf das Zeitbewusstsein publizierender Eliten in den Jahrzehnten um 1500 klare Anzeichen veränderter Wahrnehmungen, eines neuen Verhältnisses zur Vergangenheit, neuer Differenz-Erfahrungen zwischen Vergangenem und Gegenwärtigem.[5]

Es ist in diesem Zeitraum insbesondere der Humanismus als einflussreiche kulturelle, im 14. Jahrhundert in Italien entstandene und sich seit 1450 allmählich auch in Deutschland verbreitende Strömung, der mit seiner Neurezeption der Antike und seinem neuen epochalen historischen Selbstverständnis auf solch verän-

1 Vgl. Kiening 2022.
2 Zur Begründung der Epochengrenze um 1500 aus einer neuen „Epochenerfahrung" heraus vgl. Müller 1991, S. 121.
3 Vgl. Le Goff 1984, allerdings vor allem im Hinblick auf französische und norditalienische Städte.
4 Landwehr 2012, S. 25ff.
5 Vgl. Schreiner 1987; Müller 1991.

https://doi.org/10.25658/xskf-mk30

derte Zeitwahrnehmungen verweist.[6] Als eine die Universitäten und Lateinschulen, damit also die Institutionen höherer Bildung umformende Bewegung ist es nahe liegend, dass seine Einflüsse auch im Bereich pädagogischer und schulischer Zeitordnungen und -semantiken wirksam geworden sind. Allerdings existiert bis heute weder eine umfassendere bildungshistorische Studie zur humanistischen Schulreform im Reich vor der Alten Reformation noch eine Untersuchung zur Rolle von pädagogischen Institutionen, Praktiken und Diskursen für die Herausbildung, Verfestigung und Durchsetzung von Zeitmodellen an der Schwelle zwischen Mittelalter und Früher Neuzeit.[7] Bekannt ist zwar, dass es in den Lateinschulen bereits des 15. Jahrhunderts geregelte Zeitordnungen gab[8] und dass der Humanismus vorhandene Tendenzen bezüglich des Eindringens „zählend-einteilender Konzepte"[9] in den Schulalltag verstärkt hat. Aber neben der Frage nach der zeitlichen Grobeinteilung von Schulalltag und Unterricht haben pädagogische Zeitordnungen vielfältige weitere Dimensionen wie das Verhältnis von Zeit- und Stoffordnung (und dessen Begründung), die didaktische Gestaltung der Zeit im Rahmen des unterrichtlichen Lehr- und Lernprozesses (Didaktik) oder auch das Zeitverhältnis, das den Schülern auf der Ebene der Bildungsinhalte vermittelt werden soll und zu dem auch Haltungen zu Vergangenheit und Zukunft als den Horizonten der Gegenwart gehören.

Eine Textgattung, die nicht nur Hinweise auf Programmatiken und normative Ziele von Schule geben kann, sondern auch Inhalte und sogar Praktiken des Unterrichts zu rekonstruieren erlaubt, ist die des Schulbuchs. Am Beispiel der noch wenig erschlossenen lateinischen Schulbücher des Johannes Cochlaeus[10], die dieser als Rektor für seine Schule, die Lateinschule bei St. Lorenz in Nürnberg, 1511 und 1512 drucken ließ, soll nach der Bedeutung von Zeit für die humanistische Schulreform im frühen 16. Jahrhundert gefragt werden. Cochlaeus (1479-1552) – heute bekannt als einer der Hauptwidersacher Luthers – wurde als Sohn eines Bauern unter dem Namen Johannes Dobeneck in Raubersried in der Pfarrei Wendelstein geboren. Nach einem Studium an der Universität Köln (seit 1504, Baccalaureus 1505, Magister artium 1507) wurde er im Jahre 1510 Rektor der Nürnberger Lateinschule, unter der Ägide des Propstes von St. Lorenz in Nürnberg, Anton Kress (1478-1513), und des Nürnberger Ratsherrn und zentralen Vertreters des nordalpinen Humanismus, Willibald Pirckheimer (1470-1530).[11] Wie seine Förderer gehörte Cochlaeus der Generation der zwischen 1470 und

6 Vgl. Worstbrock 2005.
7 Ausnahme: Ehrenpreis 2007, dieser allerdings vor allem für die nachreformatorische Zeit und insbesondere das 17. Jahrhundert.
8 Vgl. Ehrenpreis 2007, S. 178.
9 Ebd., S. 183.
10 Zu Biographie und Werk von Cochlaeus (vgl. Otto 1874; Müller/Kipf 2008). Spezifische Literatur zu Cochlaeus und seinen Werken im jeweiligen Zusammenhang.
11 Vgl. zu Pirckheimer Holzberg 1981.

https://doi.org/10.25658/xskf-mk30

1490 Geborenen an, die in den frühen Jahren der Reformation, also zwischen 1517 und 1521, auf dem Höhepunkt ihrer Karrieren gezwungen waren, in der noch unübersichtlichen Situation Stellung zu beziehen. Waren die vor 1470 Geborenen in der Regel zu alt, so hatten die nach 1490 Geborenen die Wahl zwischen klaren Alternativen.

In den fünf Jahren, die Cochlaeus als Rektor in Nürnberg wirkte, bevor er 1515 als Mentor von drei Neffen Pirckheimers an die Universität Bologna ging und 1517 seinen Doktor der Theologie in Ferrara machte, begründete er Inhalt und Methode seines Schulunterrichts auf der Basis von vier lateinisch-sprachigen Unterrichtswerken neu: einer erstmals 1511 gedruckten Einführung in die Musik (‚Tetrachordum musices'),[12] die hier allerdings nicht näher analysiert werden soll, einer ebenfalls 1511 gedruckten lateinischen Grammatik (‚Quadrivium grammatices'),[13] einer 1512 veröffentlichten Ausgabe der Kosmographie des Pomponius Mela (‚Cosmographia Pomponij Melae'),[14] der er ein eigenes Kapitel mit einer geographischen Deutschlandbeschreibung (‚Brevis Germaniae Descriptio')[15] anhängte, und einer Edition der ersten drei Bücher der Meteorologie des Aristoteles in der lateinischen Kurzfassung des Lefèvre d'Étaples (‚Meteorologia Aristotelis').[16] Quellengrundlage sind im Folgenden – neben der ‚Brevis Germaniae Descriptio' und einem an die ‚Meteorologia' angehängten ‚Corollarium morale' (moralische ‚Blüten'-Sammlung) – insbesondere die den Büchern beigegebenen Widmungsschreiben[17] von Cochlaeus an seine Nürnberger Mentoren und Gönner Anton Kress und Willibald Pirckheimer. Neben ihrer Funktion des Lobpreises auf die Mentoren enthalten sie allgemeine pädagogische Reflexionen und geben Hinweise auf Inhalte und Praktiken des Unterrichts, während Zeitreflexionen eher implizit bleiben. Als Teile von für den Schulgebrauch konzipierten Lehrbüchern sind sie nah dran an der institutionellen schulischen Praxis – auch wenn sich das Schulbuch in dieser Zeit noch nicht vollständig als eine eigene Gattung aus dem Gesamtkorpus der gedruckten Li-

12 Diese Schrift ist eine Neubearbeitung der unter dem Namen Johannes Wendelstein bereits 1507, also noch in Köln, veröffentlichten Schrift ‚Musica' (vgl. zu dieser Schrift Müller/Kipf 2008, Sp. 443f.).

13 Verwendet wird im Folgenden die erste in Nürnberg gedruckte Auflage von 1511 (vgl. Cochlaeus 1511) und die zweite in Tübingen gedruckte Auflage von 1513 (vgl. Cochlaeus 1513).

14 Cochlaeus 1512a.

15 Diese wird im Folgenden in der Übersetzung von Karl Langosch verwendet (vgl. Cochläus 1512/2010).

16 Cochlaeus 1512b.

17 Widmungsschreiben sind dabei eine für die frühneuzeitliche Bildungsgeschichte noch kaum herangezogene Textsorte. Widmungsschreiben sind Bestandteil hierarchischer Kommunikation und richten sich in den Schulbüchern des Cochlaeus an Anton Kress und Willibald Pirckheimer.

https://doi.org/10.25658/xskf-mk30

teratur emanzipiert hat.[18] Grundlage der folgenden Analyse sind die deutschen, bislang unveröffentlichten Übersetzungen von Klaus-Dieter Beims, auf deren lateinische Referenzstellen jeweils verwiesen wird.[19]

Für die Rekonstruktion der pädagogischen Zeitsemantiken ist der Kontext der Reichsstadt Nürnbergs wichtig. Nürnberg, obgleich weder Universitätsstadt noch Sitz eines Fürstenhofs, war ein Zentrum des deutschen Humanismus um 1500. Nach Köln war Nürnberg um 1500 mit etwa 36.000 Einwohnern die größte Stadt im Alten Reich.[20] Seine Bedeutung als wichtigstes Wirtschaftszentrum im süddeutschen Raum hatte es durch weitgesteckte, kulturellen Austausch sowie Wohlstand fördernde Handelsbeziehungen erworben, vor allem mit Flandern, Italien und Osteuropa, aber auch durch ein Gewerbe und Handwerk, das innovative Produkte wie mechanische Geräte oder Präzisionsinstrumente wie z. B. Uhren, Landkarten etc. herstellte. Protagonisten des Nürnberger Patriziats, das seine Söhne im 15. Jahrhundert zum Medizin- oder Jura-Studium nach Italien schickte, waren bereits seit der Mitte des 15. Jahrhunderts allmählich zum Humanismus übergegangen. Als Johannes Cochlaeus als Schulmeister im Jahre 1510 in Nürnberg eingestellt wurde, hatte sich der Humanismus hier schon längere Zeit etabliert.

Nach einer Rekonstruktion der schulhistorischen Konstellationen im Nürnberger Lateinschulwesen um 1500, die bereits einige Hinweise geben zu Transformationen von pädagogischen Zeitordnungen (2.), soll am Beispiel von Cochlaeus' Grammatiklehrbuch von 1511 das Ziel einer Beschleunigung von Lernprozessen durch neue didaktische Schulbuchgestaltung herausgearbeitet werden (3.). Zugleich verweisen die Schulbücher, so vor allem die Cosmographia, auf das didaktische Ziel einer Entgrenzung von Zeithorizonten, indem der Raum der Vergangenheit neu erschlossen und ein neues Gegenwarts- und Zukunftsverständnis etabliert werden (4.). In den Widmungsschreiben der Meteorologia schließlich entfaltet Cochlaeus Gedanken zur ‚richtigen' zeitlichen Ordnung des Bildungsgangs, die auf das moderne Konzept allgemeiner Bildung vorausweisen, und präsentiert seinen Schülern im Corollarium morale ein Weisheitskonzept, in dem der ‚richtige' Umgang mit der Zeit eine zentrale Rolle spielt (5.).

18 Dies zeigen Anmerkungen wie die im Epigramm des Chelidonius Musophilus an den Leser in der ‚Meteorologia': „Hier erklärt dir Coclaeus einige wenige Dinge | aus der Sammlung des Pomponius. | Es ist nur weniges. Doch wenn du dir bedeutender als er vorkommst: | Coclaeus hat dies für Knaben, nicht für dich erläutert" (Cochlaeus 1512a, Epigramm: Hec […] disseruit).

19 Die lateinischen Referenzen der Übersetzungen werden aufgrund geforderter Kürze in der Regel nur mit den ersten und den letzten Wörtern angegeben. Da Cochlaeus' Schulbücher als Digitalisate vorliegen (siehe Literaturverzeichnis), können sie aber unproblematisch in voller Länge eingesehen werden.

20 Vgl. zur Rolle Nürnbergs für den Humanismus Gruber 2014.

https://doi.org/10.25658/xskf-mk30

2 Säkulare Zeit-‚Bewirtschaftung': Die Nürnberger Schulbücher des Cochlaeus im Transformationsprozess des schulischen Zeitregiments

Bevor Johannes Cochlaeus 1510 Rektor der Schule bei St. Lorenz in Nürnburg wurde, hatte es in Nürnberg Entwicklungen im Lateinschulwesen gegeben, die einen Einblick in den historischen Wandel schulischer Zeitregime zwischen spätem Mittelalter und früher Neuzeit geben. Im 15. Jahrhundert gab es in Nürnberg vier lateinische, im Spätmittelalter gegründete Schulen – jeweils eine bei den beiden Pfarrkirchen St. Sebald und St. Lorenz, beim Heilig-Geist-Spital und beim Schottenkloster bei St. Aegidien.[21] Als elementare Latein- und Pfarrschulen waren diese Schulen zwar typischerweise „Hilfsanstalten der Kirchen für den Gottesdienst"[22] und den Priesternachwuchs, standen aber in Nürnberg als mit Reichsstandschaft ausgestatteter Reichsstadt auch unter Aufsicht des patrizischen Rates, der seinen Einfluss sukzessive auszuweiten verstand. Über den Schulalltag gibt ein Bericht des Schulmeisters beim Spital von ca. 1485, Georg Altenstein, Auskunft: Die tägliche Unterrichtszeit betrug sechs, nach „Horen" eingeteilte Stunden, drei am Vormittag, drei am Nachmittag. Davon waren immer zwei dem Unterricht gewidmet, die dritte dagegen galt der Einübung in die kirchlich-liturgischen Dienste, vor allem den Chorgesang, in dessen „geordneten, anständigen und zahlreichen Besuch", so Altenstein, die „Ehre eines guten Schulregiments" bestehe.[23] Auf liturgischem Dienst und Chorgesang lag der schulisch-inhaltliche Schwerpunkt, kirchliche Veranstaltungen unterbrachen regelmäßig den schulischen Unterricht.[24] Das Lehrprogramm und die textlichen Grundlagen des schulischen Unterrichts entsprachen dabei im Wesentlichen dem Programm von anderen städtischen Lateinschulen im Heiligen Römischen Reich im 14. und 15. Jahrhundert[25]: Die in drei Klassen eingeteilten Schüler lernten Latein mit dem ‚Donatus', später dem ‚Doctrinale' des Alexander Villa Dei.[26] In der obersten Abteilung wurden das Evangelium nach der Vulgata, die ‚Disticha Catonis' und andere mittelalterliche Schulschriften wie der ‚Facetus' gelesen, für die begabteren Schüler gab es als Zugabe dann logischen Unterricht

21 Vgl. zur Nürnberger Schulgeschichte Heerwagen 1860; Endres 1983, S. 176ff.

22 Endres 1983, S. 174.

23 *Omnis vero honor scholastici regiminis in chorali latet ordinata modestaque frequentacione* (Georgius Altenstein: Zum Newen Spital Schulmeister, abgedruckt in: Heerwagen 1860, S. 34-36).

24 Vgl. Heerwagen 1860, S. 6.

25 Vgl. dazu Schindel 1983.

26 Das ‚Doctrinale' des Alexander de Villa Dei war seit seiner Aufnahme in den Pariser Lehrplan im Jahre 1366 *das* grammatische Standardlehrwerk an Universitäten und Schulen im nordalpinen Raum. Es war – entsprechend oraler Lehr-/Lernkulturen – in Versform verfasst und enthielt keine Zitate aus klassischen Autoren, seine ausdrückliche Absicht war „die Verdrängung der heidnischen poetae aus dem Schulunterricht" (ebd., S. 437).

https://doi.org/10.25658/xskf-mk30

auf der Basis der ‚Summulae logicales' des Petrus Hispanus – insgesamt wurde in den Nürnberger Lateinschulen also ein scholastisch-logisch ausgerichtetes Trivium unterrichtet.
Dass der städtische Rat in Nürnberg mit diesem Zustand und Programm der Lateinschulen Ende des 15. Jahrhunderts nicht mehr zufrieden war, zeigt eine Schulreform, die in der Forschung mal auf 1485, mal auf 1500 datiert wird.[27] In dieser zeigen sich vielfältige säkulare Interessen wie das Vorhaben, mehr Kinder von den „Gassen" zu holen, damit sie dort „nit müssig" herumlaufen – also das schulische (Zeit-)Regiment auf mehr Schüler auszudehnen, die lateinschulische Instruktion zudem stärker in den Dienst moralischer „Zucht" zu stellen und die Ausbildungsfunktion der Lateinschulen über den geistlichen Stand hinaus auf breitere städtische Kreise auszuweiten, „damit ein Jeglicher das Sein finden möge".[28] In diesem Zusammenhang geriet auch die schulische Zeitnutzung in die Kritik und der Rat stellte in einer ausgearbeiteten Fassung des Beschlusses fest, dass bisher

> „aus Gebruch und Mangel rechter und nothdürftiger Ordnung in den lateinischen Schulen hie nit allein die Kinder nach Anfang ihrer Lernung in ihren puerilibus viel zu lang bekümmert, sunder auch die mehreren Schüler zu Zeiten mit etlichen Lehren und actibus, die ihnen nicht am fruchtbarsten gewesen, verzogen (d. h. aufgehalten) worden sind."[29]

Der Vorwurf lautet also auf Zeitverschwendung, auf allzu langes Festhalten der Schüler im kindlichen Zustand – eine Wahrnehmung, die von mehreren Zeitgenossen um 1500 und auch von Cochlaeus geteilt wird.[30] Mehr Kinder sollen schneller und effizienter Sinnvolleres lernen. Zu diesem Zweck will der Rat nun auch die Absenz von Schülern schärfer ahnden. Ohne Erlaubnis darf kein Schüler der Schule fernbleiben, er hat eine Entschuldigung seiner Eltern beizubringen.[31] Die Schule greift aber nicht nur bei der verbindlichen Durchsetzung der Schul-‚Zeit' stärker durch, sondern grenzt auch die Zeit des kirchlich-liturgischen Zu-

27 Auf 1485 datiert Heerwagen (1860, S. 5) und mit ihm Holzberg (1981, S. 72), auf 1500 Endres (1983, S. 180).

28 Zit. n. Heerwagen 1860, S. 8.

29 Ebd.

30 So stellt Cochlaeus später in seiner Widmungsschrift an Willibald Pirckheimer in seiner ‚Meteorologia' von 1512 fest, dass bei den Deutschen „die Kinderzeit noch lang, die Erziehung dürftig, die wissenschaftliche Ausbildung spät und grob" sei (*sed longa ad huc nobis est Puericia/tenera educatio, sera et quidem barbara litteratum institutio*, vgl. Cochlaeus 1512b, Bl. E iv). Dass die Kindheit bislang zu lange dauere, scheint auch eine Wahrnehmung von Konrad Celtis gewesen zu sein. So rät er den jungen Deutschen (*Germani iuvenes*) in seiner Ingolstädter Antrittsrede aus dem Jahre 1492, dafür zu sorgen, „daß ihr nicht lange im Kindesalter verharrt" (*Agite, ne apud vos longa pueritia permaneat*), sondern schnell zu den Wissenschaften überzugehen (vgl. Celtis 1492/2003, S. 32f.).

31 Vgl. Heerwagen 1860, S. 8f.

https://doi.org/10.25658/xskf-mk30

griffs auf diese Zeit ein – so sollen die Jüngsten der in drei Klassen eingeteilten Schüler an Werktagen nicht zum Chor gehen, um bessere Lernergebnisse zu erzielen[32] – und weitet ihren Anspruch zudem auf die häusliche und familiäre Zeit aus, indem die Schüler bestimmte lateinische Aufgaben abends zu Hause den Eltern aufsagen sollen.[33]

Stellen diese Anweisungen des städtischen Rates eine Intensivierung eines schon die klösterlichen, kirchlichen und städtischen Schulen des Spätmittelalters bestimmenden Zeitregiments dar[34] und verweisen zudem auf erste Schritte einer säkularen Autonomisierung des schulischen gegenüber dem kirchlichen Zeitregiment, so gibt der Rat nun auch genaue Anweisungen in der Schulordnung, was und wie in den einzelnen Stunden genau zu unterrichten ist. Zeit- und Stoffplanung treten in einen engen Zusammenhang, die Unterrichtszeit soll sinnvoll eingeteilt und so genutzt werden, dass die Schüler „auf das Höchst nit angestrengt werden" und in der zweiten Stunde am Nachmittag eine Lektion erhalten, „die nicht allein nützlich, sunder auch lustig und lieblich sei",[35] eine Fabel von Aesop oder Avianus oder Terenz. Aber nicht nur zur Erholung am Nachmittag, sondern auch als Zusatzangebot für besonders befähigte Schüler wurde humanistische Bildung allmählich in den traditionellen, um 1500 als nicht mehr ausreichend angesehenen Unterricht integriert, indem für diese „ein besonderer Actus in arte humanitatis"[36] gegeben werden soll. Nachdem eine 1496 für die besseren Kreise der Stadt eingerichtete Poetenschule als institutionelle Verselbstständigung humanistischer Bildung aufgrund kirchlichen Widerstands und nicht ausreichender Nachfrage bereits 1509 wieder schließen musste,[37] ging der Rat nun dazu über, die bestehenden Lateinschulen grundlegend humanistisch zu reformieren. Ein Ratsbeschluss von 1509 stellt fest, dass, damit die Schüler „mit einem guten Grund zu künftiger Lernung und Studio versehen" würden, der Schulmeister bei Aufbesserung des jährlichen Gehalts die Schüler vor- und nachmittags für jeweils eine Stunde „in der neuen regulirten Grammatica und Poesie oder arte oratoria"[38] unterweisen sollte. Die Einstellung des Cochlaeus an der Lateinschule von St. Lorenz erfolgte in diesem zeitlichen und sachlichen Zusammenhang.

32 Ebd., S. 9.
33 Vgl. ebd. Eine ähnliche Passage mit der Anmerkung, dass die Kinder „iren latein den elttern anheim sagen" sollen, findet sich auch in der Ordnung für die Lateinschule zu Bayreuth um das Jahr 1464 (zit. n. Endres 1983, S. 209).
34 Vgl. Ehrenpreis 2007, S. 178.
35 Zit. n. Heerwagen 1860, S. 10.
36 Ebd.
37 Vgl. zur Geschichte der Schule Bauch 1901.
38 Zit. n. Heerwagen 1860, S. 14.

https://doi.org/10.25658/xskf-mk30

3 *Brevitas et claritas*: Didaktik zur Beschleunigung von Lernprozessen in der ‚Quadrivium grammatices' (1511)

In seinem Widmungsschreiben an Anton Kress nimmt Cochlaeus in seiner 1511 publizierten lateinischen Grammatik (‚Quadrivium grammatices') Bezug auf diesen allgemeinen schulreformerischen Kontext:

> „Auf deine Initiative hin wurde unsere Gelehrtenschule modernisiert, haben wir einen besonders eindrucksvollen Lehrkörper aufgebaut, wurde auch die finanzielle Ausstattung erweitert, wurde schließlich das liebliche Studium der lateinischen Sprache in die Wege geleitet. Die jungen Männer beginnen, die berühmten lateinischen Autoren kennenzulernen, Gedichte zu verfassen, Briefe zu schreiben, die römische Sprache zu begreifen."[39]

Gedichte und Briefe schreiben, lateinische Autoren lesen – der Beginn humanistischer Schulreform zeigte sich an den neuen schulischen Praktiken und Kernkompetenzen, die die männliche Jugend Nürnbergs durch den neu ausgerichteten lateinschulischen Unterricht nach Auskunft von Cochlaeus zu erwerben begann. Für deren Vermittlung brauchte es ein neues grammatisches Lehrbuch, da das bisher einzig in Nürnberg zur Verfügung stehende – das des Pylas (Buccardus Pylades) – zu kompliziert und in ‚rohen Versen" (*duris versibus*) geschrieben sei.[40] Auch das viel gescholtene Grammatikbuch des Alexander Villa Dei verfiel, wie überhaupt die logische Bildung auf der Basis des Lehrbuchs von Petrus Hispanus, Cochlaeus' Verdikt.[41]

Gegliedert in vier Hauptteile – I. Formenlehre (*Etymologia*), II. Syntax (*Diasynthetica*) samt Brieflehre und Prosastilistik, III. Prosodie (*Prosodia*) und Metrik, IV. Orthographie (*Orthographia*) – deckt das an Umfang alle anderen Grammatiken der Zeit übertreffende ‚Quadrivium grammatices' „den gesamten Bedarf des lateinsprachlichen Unterrichts, des Schreibens und Sprechens in Prosa und Vers".[42] Cochlaeus verzichtet – der neuen Orientierung an der klassischen Antike entsprechend – auf philosophisch-logische Sprachreflexion und orientiert sich am *usus*, am klassischen lateinischen Sprachgebrauch und seinen Regeln. Mit den Ausführungen zur Kunst des Verfassens von Briefen und Gedichten bietet seine Grammatik zugleich eine Einübung in anwendungsorientierte Beherrschung des klassischen Lateins – der neuen, kommunikativen und ästhetischen Kriterien

39 *Etenim tuo hortatu […] amplecti elogum* (Cochlaeus 1511, Widmungsblatt an Anton Kress).

40 In einem dem Inhalt vorgeschalteten Prolog stellt Cochlaeus zudem fest, dass weder die antiken Grammatiken von Diomedes bis zu Donatus noch die neueren italienischen Grammatiken von Perotti, Sulpitius und Aldus Manutius für die deutsche Jugend geeignet seien (vgl. Cochlaeus 1511, Prologus).

41 „Sie (die Vertreter der ‚alten' Bildung; J. K.) glauben, es sei das Beste, die Knäblein sechs oder acht Jahre mit Teil eins oder zwei des Alexander Gallus oder den Traktätchen des Petrus Hispanus abzuspeisen" (Cochlaeus 1512b, Bl. E iᵛ: *Credunt illi optimum esse […] detineri).*

42 Vgl. Müller/Kipf 2008, Sp. 444f.

https://doi.org/10.25658/xskf-mk30

folgenden Sprache expandierender gesellschaftlicher Funktionseliten, die nicht mehr nur an den Bedürfnissen universitärer Gelehrsamkeit orientiert war wie das scholastische Latein. In dieser Ausrichtung entspricht Cochlaeus' Grammatik den Charakteristika der Renaissance-Grammatik insgesamt, die heute gegenüber ihren logisch-scholastischen Vorläufern allerdings eher als Evolution denn als Revolution bewertet wird.[43]

Die Neuheit von Cochlaeus' Grammatik besteht vor allem in ihrer neuen didaktischen Struktur und ihrem Anspruch, der vor allem in den Prinzipien der Kürze (*brevitas*) und Klarheit (*claritas*)[44] liegt. Er, Cochlaeus, habe versucht,

> „den noch nicht entwickelten Geist der Schüler durch die Kürze der Worte, die leichte Verständlichkeit der Sätze und die Vielfältigkeit des Stoffes anzuregen, darüber hinaus ihr Gedächtnis zu unterstützen durch eine gute Gliederung und sorgfältige Unterteilung der einzelnen Teile. Diese sind in Abhandlungen aufgeteilt, die einzelnen Abhandlungen in Kapitel, diese wiederum in Regeln und Ausnahmen."[45]

Das Ziel der „guten Ordnung" (*bono ordine*) des Lehrwerks ist Übersichtlichkeit und damit schnellere Orientierung des Lernenden. Bereits ein für die Zeit unübliches fünfseitiges detailliertes Inhaltsverzeichnis gibt umfassende und schnelle Auskunft über den Inhalt. Marginalien, also Randbemerkungen und -stichworte, verschiedene Schriftgrößen, Tabellen etc. bieten Orientierungshilfe, teilweise folgt die Darstellung des Stoffs dem Frage- und Antwort-Schema. Im vierten Traktat des ersten Teils wird ausführlich die deutsche Grammatik ins Spiel gebracht, wird deutscher Sprachgebrauch im deutsch-lateinischen Vergleich erläutert.[46] Aufgrund all dieser Elemente sei die Grammatik geeignet, so Cochlaeus, die höheren Studien zügig vorzubereiten bzw. nicht zu verzögern[47] und die jungen Männer in einem Semester (*in uno semestri*) auf alle Bereiche der Grammatik vorzubereiten. In der zweiten Auflage meldet Cochlaeus in seiner Widmung an Kress dann den Erfolg seines Unternehmens: Die Schüler hätten gute Fortschritte gemacht und „in kurzer Zeit gelernt, kleine Briefe und Gedichte entsprechend den vorgegebe-

43 Vgl. Percival 2004, S. 73-90.

44 Cochlaeus 1511, Widmungsblatt an Anton Kress. Vgl. auch das Widmungsschreiben an Willibald Pirckheimer nach dem ersten Teil, in dem er seine Prinzipien folgendermaßen beschreibt: Kürze, klare Gliederung und schließlich gute Ordnung (*brevitate & distinctione/ac bono denique ordine*: Cochlaeus 1511, Widmungsblatt für Willibald Pirckheimer, Bl. G iii^{v}).

45 *[…] tenera eorum ingenia excitare […] digesta* (ebd., Widmungsblatt für Anton Kress).

46 Hier geht Cochlaeus' Grammatik deutlich über das Ziel einer Beschleunigung von Verstehensprozessen hinaus, indem sie einen vergleichenden Zugang zu den Besonderheiten des deutschen Sprachgebrauchs bietet und auf diese Weise ein prägnantes Beispiel ist für die Aufwertung und Grammatikalisierung des Deutschen in lateinischen Grammatiken seit dem 15. Jahrhundert (vgl. Puff 1995, S. 66ff.).

47 *[…] altioribus studiis moram non facerent* (Cochlaeus 1511, Widmungsblatt für Anton Kress).

https://doi.org/10.25658/xskf-mk30

nen Regeln zu verfassen und sich die Deklinationen und Konjugationen leicht und ohne großen Aufwand anzueignen."[48]
Diese ‚Beschleunigungs-Didaktik' und die seit dem 15. Jahrhundert neue Drucktechnik von Büchern lassen sich kaum voneinander trennen. Der Umstand, dass das ‚Quadrivium grammatices', wie Cochlaeus im Widmungsschreiben für Kress in der zweiten Auflage des Lehrbuchs feststellt, in 1.000 Exemplaren unter den jungen Männern in Nürnberg verbreitet worden sei[49], verweist auf die zu Beginn des 16. Jahrhunderts zunehmende Verbreitung von Unterrichtstexten. Indem die Schüler jetzt zunehmend mit einheitlichen Textvorlagen versorgt wurden, konnten sich Transformationen des Lehrens und Lernens vollziehen, die man zusammenfassend als Übergang von der die mittelalterlichen Lehrpraktiken prägenden Oralität zur Schriftlichkeit in der Lehre beschreiben kann. In diesen Zusammenhang gehört auch die Ablösung des auf die Bedürfnisse der oralen Lernkultur zugeschnittenen, in Versform verfassten ‚Doctrinale' von Alexander Villa Dei durch neue humanistische Grammatiken wie die von Cochlaeus, die das grammatische Wissen in Prosa vermittelten und damit dem allgemeinen Trend der Zeit zur Prosaauflösung folgten. Cochlaeus' Grammatik zeigt, wie sich Darstellungsformen von grammatischem Wissen mit dem Buchdruck änderten (z. B. Tabellen) und diese dann individuelle Rezeptions- und Sinnerfassungsprozesse von Wissen erleichterten und beschleunigten.[50] Cochlaeus' Grammatik reagierte damit auf die Forderungen des Nürnberger Rates auf zügigere und effizientere Lernprozesse in den städtischen Lateinschulen.

4 Räumliche und zeitliche Horizontöffnungen: Die ‚Cosmographia Pomponii Melae' (1512)

Die Zeitsemantiken der 1512 veröffentlichten Ausgabe der ‚Cosmographia'[51] des Pomponius Mela aus dem 1. Jahrhundert n. Chr., die Cochlaeus seinem neu eingeführten Geographieunterricht zugrunde legte, betreffen nicht die Prozesse, sondern das Ergebnis von Bildung. Der ‚Cosmographia' mitsamt der von Cochlaeus selbst verfassten ‚Brevis Germaniae Descriptio' („Kurze Beschreibung Deutschlands") im Anhang – der ersten Deutschlandbeschreibung für den Schulge-

48 *Brevi enim […] facile absolvere* (Cochlaeus 1513, Widmungsblatt für Anton Kress).
49 *[…] nostris pro iuvenculis […] divulgatum est* (Cochlaeus 1513, Widmungsblatt für Anton Kress).
50 Werden beim Sprechen und Hören, die in der Geschwindigkeit synchron sind, im Schnitt ca. 125 Wörter in einer Minute gesendet und empfangen, so können durch visuelle Wahrnehmung pro Minute rund 500 bis 1.000 Wörter erfasst werden (vgl. Schober 2006, S. 223f.). Entscheidend für die erhöhte Sinnerfassungsgeschwindigkeit des Lesens gegenüber dem Hören sind dabei die visuellen Schemata von Schrift und Schriftgestaltung insgesamt, die seit dem Buchdruck zunehmend weiterentwickelt und vereinheitlicht wurden.
51 Vgl. Cochlaeus 1512a.

https://doi.org/10.25658/xskf-mk30

brauch[52] – geht es um Einübung der Schüler in ein zeitlich und räumlich erweitertes, die unmittelbare Erfahrungswelt überschreitendes Bezugssystem. Cochlaeus' Lehrbuch zeigt dabei noch einmal dezidiert, dass es vielen Humanisten im Gegensatz zu der lange dominierenden Auffassung, die inhaltlichen Reformimpulse des Humanismus lägen ausschließlich im Bereich des sprachlichen Triviums und der *studia humanitatis* (Grammatik, Rhetorik, Poesie, Geschichte, Moralphilosophie), um eine integrale Reform allen Wissens in enzyklopädischer Weite ging.[53]

4.1 Kosmographie, Geographie, Kartographie: Einübung in das Metakonzept des einen Raumes

Geographie bzw. Kosmographie – als Erd- und Weltbeschreibung noch nicht geschieden – ist für Cochlaeus Teil der grundlegenden Fächer des ‚allgemeinbildenden' Unterrichts, da ohne Geographie weder die Werke der Dichtung, der Geschichte oder der Philosophie zu verstehen seien. Auch hier drohe, so Cochlaeus, Zeitverlust:

> „Ich erinnere mich mit Seufzen und zumeist sogar mit bisweilen vergossenen Tränen an jenen Verlust an Zeit und die Nachteile für mein Studium, die ich in jungen Jahren erlitten habe, als mir jene von alters her gewohnte barbarische Bildung zuteil wurde und ich die Werke der Dichter las, ohne die Grundlagen der Grammatik und Geographie zu kennen."[54]

Dabei umfasst geographisches Wissen bei Cochlaeus nicht nur naturräumliches Wissen, sondern auch raumbezogenes kulturelles Wissen. Raum ist historischer Raum, eine Mischung aus Raum, Zeit und Geschichte. Dies wird deutlich an seinen Ausführungen zur Bedeutung geographischen Wissens für die Bibellektüre, der viele – so Cochlaeus – nicht vertrauten, weil sie hier von unbekannten Dingen wie z. B. sehr großen Heeren läsen: „Sie wissen nämlich nicht, wie groß und bevölkerungsreich die Reiche Ägyptens, Syriens, Asiens und Persiens waren, und meinen, ihr eigener Wohnort sei das größte Fleckchen Erde."[55] Selbst die heiligen Schriften sind also nicht einfach im naiven und unmittelbaren Zugriff zu verstehen – eine erste Einsicht in die Historizität der biblischen Erzählungen –, sondern profitieren von geographischem Wissen, das Räume als human besiedelte und daher kulturell-historische Räume versteht. Gelehrsamkeit bedeutet, sich in räumlich und zeitlich abstrakten, über die Lebenswelt hinausgehenden Rastern ‚verorten' zu können: „Was ist mit jenem gelehrten Mann, der sich drei Meilen nach seinem Aufbruch wunderte, dass die Welt so groß ist? Der lächerliche Tropf hat vielleicht noch nie eine Weltkarte gesehen."[56]

52 Im Original auf den Seiten: Cochlaeus 1512a, Bl. [G4]^{r}-L ii^{v}.
53 Dazu Wuttke 1996, S. 455-481.
54 *Ego certe gemebundus […] legentibus intelligentiam* (Cochlaeus 1512a, Widmungsblatt).
55 *Nesciunt enim […] in quo ipsi habitant.* (Ebd.)
56 *Quod ille doctor […] mundi mappulam non vidit.* (Cochlaeus 1512a, Widmungsblatt)

https://doi.org/10.25658/xskf-mk30

Der Verweis auf die Weltkarte lenkt den Blick auf den Nürnberger Kontext, auf die wissens-, technik- und medienhistorischen Entwicklungen im unmittelbaren städtisch-humanistischen Umfeld von Cochlaeus, aus dem heraus auch die Bedeutung des durch ihn eingeführten Geographie-Unterrichts zu verstehen ist. Nürnberg war um 1500 *das* Zentrum geographisch-kartographischen Wissens und darauf bezogenen kunsthandwerklich-innovativen Könnens, vor allem im Bereich der Landkarten- und Globenherstellung.[57] Geographie, Kosmographie und Kartographie hatten sich, kombiniert mit deutscher Geschichte, zum zentralen Interessensgebiet des Nürnberger Humanistenkreises seit den 1480er/90er Jahren entwickelt, verbunden insbesondere mit den Namen und Werken des Nürnberger Humanisten Hartmann Schedel (1440-1514)[58] und des – nach seiner Dichterkrönung auf der Nürnberger Burg im Jahre 1487 – öfter in Nürnberg anwesenden Konrad Celtis.[59] Für einen neuen Stand der Kartographie standen dabei vor allem die Karten des Nürnbergers Erhard Etzlaub (um 1460-1532), die eine neue regionale Geographie repräsentierten, die nicht mehr heilsgeschichtlich inspiriert und gerahmt war wie die mittelalterliche Weltkartographie, sondern geprägt war durch geographisch-detailgetreue Abbildung der Welt mittels Landvermessung, Kompass und Meilenmaß.[60] Das kartographisch-geographische Wissen, das sie enthielten, überstieg in Cochlaeus' Wahrnehmung das der antiken Autoritäten wie die dem Ptolemaios zugeschriebene und unter dem Namen ‚Geographie' bekannte Sammlung von Texten und Karten: Etzlaub, so Cochlaeus, habe „eine sehr schöne Karte Deutschlands und zwar in deutscher Sprache" angefertigt, „auf der man die Entfernungen der Städte und die Flußläufe wahrlich noch genauer ablesen kann als selbst auf den Karten des Ptolemaeus."[61]
Kartographisches Material wurde in Cochlaeus Unterricht aber nicht nur rezipiert, sondern auch – produktionsorientierter Unterricht im Jahre 1511! – von den Schülern selbst produziert:

> „Denn ich habe auch andere Früchte meiner Arbeit bislang in der Weise (Gott sei gelobt!) vorgelegt, dass sie den Schülern in kurzer Zeit einen keineswegs zu vernachlässigenden Nutzen gebracht haben. So haben manche anhand der Cosmographia – außer der geographischen Lage der einzelnen Gebiete – gelernt, mit kleinen Kreisen Weltkarten zu gestalten und diese Kreise sogar entsprechend den korrekten Größenverhältnissen zu zeichnen."[62]

57 Vgl. dazu Machilek 1983.

58 So vor allem die berühmte Schedelsche Weltchronik von 1493 – ein eigentlich den Traditionen chronikaler Geschichtsschreibung verpflichtetes humanistisches Nürnberger Gemeinschaftsunternehmen, das aber bereits den neuen Interessen der Raum-, Erd- und Landesbeschreibung verpflichtet war und neben 31 Stadtansichten eine Welt- und eine Europa-Karte enthielt.

59 Mit Celtis verbindet sich nicht nur der humanistisch-historiographische Traum einer ‚Germania illustrata', sondern auch zahlreiche geographisch-landeskundliche poetische Schriften wie die ‚Norimberga' oder die ‚Amores'.

60 Vgl. Miedema 1996.

61 Vgl. Cochläus 1512/2010, S. 58.

62 *Siquidem ex cosmographie […] proportione depingere* (Cochlaeus 1513, Widmungsblatt an Anton Kress).

https://doi.org/10.25658/xskf-mk30

Auf diese Weise sollte der Unterricht in abstrakte Vorstellungen räumlicher Wirklichkeit einüben und damit die Entwicklung von Kompetenzen fördern, die für eine Gesellschaft wichtig wurden, in der sich mit expandierendem Handel und ausweitender Kommunikation über Druckmedien Austauschprozesse intensivierten. Denn diese bedurften einer gemeinsamen Orientierung in *einem* Raum. Das Meta-Konzept des *einen* Raumes – entsprechend dem mit der Uhr gemessenen Meta-Konzept chronologischer Zeit – überlagerte damit auf medialer Basis (Karten) zunehmend die vormodernen plural, regional, lebensweltlich und kulturell spezifischen Raumvorstellungen. Zeit- und Raumvorstellungen veränderten sich parallel: „Einher mit einer Zerlegung der Zeit durch die Uhr und die mit ihr kooperierenden Meßinstrumente geht die Zerlegung des Raums, die Kartierung der Mikro- wie Makroräume."[63] Die genaue Verortung in Raum und Zeit, die Cochlaeus in den Widmungsschreiben an Kress und Pirckheimer in all seinen Schulbüchern gibt, ist daher nur folgerichtig: „Sei gegrüßt aus unserer Schule, 10. Oktober 1511."[64]

4.2 ‚Die Deutschen' in Raum und Zeit: Aufwertung der Gegenwart, Öffnung der Vergangenheit und Zukunft in der Brevis Germaniae Descriptio

Besondere Aufmerksamkeit hat der dritte Teil der Ausgabe der Kosmographie des Pomponius Mela, die ‚Brevis Germaniae Descriptio', gefunden[65], die in das neue humanistische Genre der topographisch-historischen Deutschlandbeschreibungen gehört – ein Genre, das von dem für den deutschen Humanismus wirkungsmächtigen Poeten, Juristen und ab 1458 als Papst Pius II. fungierenden Enea Silvio Piccolomini (1405-1464) in seinem Brieftraktat ‚Germania' (1451) begründet worden war.[66] Indem in Cochlaeus' ‚Brevis Germaniae Descriptio' der (natur- und kultur-)geographische Raum und zugleich die Geschichte ‚Germaniens' beschrieben werden – auf der Basis der im 15. Jahrhundert wieder entdeckten und auch von Cochlaeus verwendeten ‚Germania' des Tacitus –, treten Raum und Zeit, Chorographie und Historiographie in eine enge Verbindung. Cochlaeus beteiligt sich mit dieser für den humanistischen Landesdiskurs paradigmatischen Schrift an der von deutschen Humanisten intensiv betriebenen Konstruktion einer deutschen Nation.[67] Die Schrift als Teil eines für den Unterrichtsgebrauch entworfenen Textensembles ist ein interessantes Zeugnis für den humanistischen Frühnationalismus im Bereich von Schule und Unterricht, der für die Bildung eines nationalen Bewusstseins eine bedeutsame Rolle spielte, weil hier – in den Latein-

63 Gendolla 1992, S. 73. Dass sich Zeit und Raum gemeinsam wandelten, vermerkt auch schon Le Goff: Le Goff 1984, S. 37.

64 Dabei berechnet er die Zeit nach dem eigenwilligen römischen System der Tageszählung: *Vale ex scholis nostris. Sexto Idus Octobris Anno Gratie 1511* (Cochlaeus 1512a, Widmungsblatt).

65 Vgl. Müller 2004.

66 Vgl. zu Piccolominis Vorbildrolle für die Deutungsmuster von Cochlaeus Müller 2004, S. 159ff.

67 Vgl. Hirschi 2012.

https://doi.org/10.25658/xskf-mk30

schulen und Universitäten – die kommenden gesellschaftlichen Funktionsträger und Eliten sozialisiert wurden, die mit ihren lateinischen Sprachkompetenzen am europäischen Wettbewerb um die Ehre der eigenen Nation teilnehmen sollten.
In der ‚Brevis ‚Germania'e Descriptio' entwirft Cochlaeus eine Geographie Deutschlands, die zugleich eine Geschichte ‚der Deutschen' in acht Kapiteln ist. Nachdem die beiden ersten Kapitel einen knappen Überblick über die Geschichte zwischen germanischem Altertum, Völkerwanderungszeit und Karl dem Großen geben, stellt Cochlaeus im dritten Kapitel Erscheinungsbild und Topographie des zeitgenössischen Deutschland vor und bietet im vierten Kapitel eine auf der ungenannt bleibenden Schrift ‚Norimberga'[68] von Konrad Celtis basierende Beschreibung Nürnbergs als Mittelpunkt Deutschlands und Europas.[69] Die letzten vier Kapitel liefern schließlich eine geographische Beschreibung Deutschlands nach Völkern, Gebieten und den wichtigsten Städten. Insgesamt wird hier ein historischer Raum entworfen, der stufenweise über Stadt und Region zur Nation führt, ein Raum, der bestimmt ist durch „die historisch definierte natio als indigene Verbindung von Herrscher, Volk und Territorium".[70] Typisch für die säkularisierte humanistische Historiographie, die auf den Umbau des mittelalterlichen Personenverbandstaat in den territorialen Flächenstaat der Frühen Neuzeit reagierte, war es nicht mehr der Adel, dem man herrschaftslegitimierende ‚Geschichten' schrieb, sondern Anteil an der Ehre der deutschen Nation bekamen nun – auch bei Cochlaeus – andere Berufs- und Personengruppen wie Kaufleute, Erfinder, Handwerker, Sänger etc.,[71] die mit ihren Fähigkeiten, Tugenden und Eigenschaften jetzt den Hochstand deutscher Zivilisations- und Kulturentwicklung repräsentierten.
Ziel der ‚Brevis Germaniae Descriptio' war es, den Deutschen als indigenen „Ureinwohnern"[72] – für diese einschlägige Deutung verweist Cochlaeus auf die ‚Germania' des Tacitus – durch historische Herleitung eine ethnische, auf Herkunft und Tugend beruhende Identität zu geben, die ständeübergreifende Integration nach innen und Abgrenzung nach außen ermöglichte. Die Vergangenheit wird bei Cochlaeus dabei als sichernder und legitimierender Traditionsraum konstruiert, der der regionalen und nationalen Identität Stabilität und Kontinuität bietet und den bereits frühgeschichtlich greifbaren moralischen und ethnischen Kern ‚der Germanen' bewahrt – ihren „Freiheitssinn"[73], ihre „Kriegstüchtigkeit",

68 Celtis hatte diese Schrift 1495 das erste Mal dem Nürnberger Rat vorgelegt, überarbeitete sie aber bis 1500 weiter und ließ sie 1502 zusammen mit den ‚Amores' drucken: Celtis 1502/2000. Zu Celtis' umfassender Vorbildfunktion für die historische und geographische Erschließung Deutschlands vgl. Müller 2004.
69 Vgl. Cochläus 1512/2010, S. 48.
70 Maissen 2013, S. 49.
71 Vgl. z. B. Cochläus 1512/2010, S. 58f.
72 Ebd., S. 31.
73 Ebd., S. 33.

https://doi.org/10.25658/xskf-mk30

ihre „seelische Stärke“ und „körperliche Kraft“.[74] Zugleich schottet sich diese Geschichte nicht ab gegen Dynamik und zeitlichen Wandel, der von Cochlaeus als zivilisatorischer Fortschritt interpretiert wird. Die Schrift wird beherrscht vom Bewusstsein einer Überlegenheit der Gegenwart, die sich auf eine „Verfeinerung der Sitten“ sowie die Zunahme von „Macht, Reichtum, zivilisiertem Benehmen und Verstandesschärfe“ gründet.[75] Vor allem lässt sich dieser Fortschritt für Cochlaeus an den technisch-handwerklich-künstlerischen Erfindungen der Deutschen ablesen, an ‚Architektur, Malerei, Plastik“, aber auch der „Bombarde“ und der „Druckkunst“.[76] Für das Fortschrittsbewusstsein spielt zudem die ‚Bildungsexpansion‘[77] des 15. Jahrhunderts eine Rolle, die Deutschen hätten „sehr viele hohe Schulen öffentlich“ errichtet und seien daher „überaus glücklich“.[78]

In einer auch für den deutschen Humanismus typischen Form zeigt sich bei Cochlaeus ein neues epochales, die Gegenwart als „Blüte“[79] aufwertendes Selbstverständnis, das sich konträr zu christlichen Endzeiterwartungen verhielt, wie sie mit der Daniel-Prophetie von den vier Weltreichen verbunden waren. Mit den humanistischen Hoffnungen für die Gegenwart und Erwartungen für die Zukunft öffnete sich der Zeithorizont trotz aller Traditionsbindung der Zukunftserwartungen bereits ein Stück weit Richtung Zukunft, begannen sich „Erfahrungsraum“ und „Erwartungshorizont“[80] – zumindest im Bewusstsein intellektueller und politischer Eliten – voneinander zu entfernen. Wie in der allgemeinen Rede von der „diversitas temporum“[81] war auch bei Cochlaeus die Zeiterfahrung geprägt von *mutatio*[82] (Veränderung) – ein Anzeichen dafür, dass sich um 1500 Erfahrungen zeitlicher Differenz ausbreiteten und damit zugleich auch ein Verständnis für die Besonderheiten geschichtlicher Zeiten und Epochen. Statt eschatologischer Zeitverkürzung nun also eine Vorstellung von langfristigen Veränderungen in einer eigenen, durch Dauer und Wandel geprägten profanen Geschichtszeit. Der Vergangenheitsraum öffnete sich und musste zusammen mit Gegenwart und Zukunft in ein neues Verhältnis gesetzt werden. Die klassische Antike wirkte dabei zwar als Orientierungspunkt, war aber nicht in jeglicher Hinsicht normativ. So

74 Ebd., S. 38.
75 Ebd., S. 41.
76 Ebd., S. 42.
77 Vgl. zum quantitativen Wachstum höherer universitärer Bildung im 15. Jahrhundert Schwinges 1984.
78 Cochläus 1512/2010, S. 42.
79 *aetatis florem* („die Blüte des Zeitalters“, z. B. Cochlaeus 1512b, Bl. E i^{v}). Diese Gegenwartsorientierung und Emanzipation der Gegenwart von einer übermächtigen Vergangenheit hat Achim Landwehr als ein Signum der Frühen Neuzeit beschrieben, dabei aber vor allem das 17. Jahrhundert im Blick (vgl. Landwehr 2012, insb. S. 24).
80 Koselleck 1989.
81 Vgl. Schreiner 1987.
82 Cochlaeus 1512a, Bl. H1^{r}. *mutatio* ist bereits die Leitkategorie von Piccolominis Beschreibung der deutschen Geschichte (vgl. Müller 2004, S. 160).

https://doi.org/10.25658/xskf-mk30

wurden von Cochlaeus zwar die antiken geographischen Referenztexte – neben der „Germania“ des Tacitus ca. 20 weitere wiederentdeckte bzw. neu rezipierte antike Quellen, u. a. Plinius und Strabo – in Inhalt und Form ausgewertet und rezipiert, aber zugleich durch aktuelles Wissen, durch eigene Beobachtungen und ‚Orts‘-Erfahrungen korrigiert und ergänzt: Gegenüber ‚den Alten‘ seien, so Cochlaeus, schon die Namen „anders – außer Sachsen und Sweben nämlich sind keine Namen von den Alten her in Brauch, anders die Völker, anders die Sitten und anders die Gestalt der Erde.“[83]

5 Bildung und Zeit in der ‚Meteorologia Aristotelis‘ (1512)

Die Zeitreflexionen in der ‚Meteorologia Aristotelis eleganti Iacobi Fabri Stapulensis paraphrasi explanata‘ betreffen – vor allem in Cochlaeus Widmungsschreiben an Kress[84] und Pirckheimer[85] – die Frage der zeitlichen Positionierung und Anordnung der Disziplinen im Bildungsgang sowie den richtigen Umgang mit der begrenzten Lebenszeit in dem dem Aristotelischen Text angehängten ‚Corollarium morale‘, einer moralischen ‚Blüten‘-Sammlung aus antiken Autoren.

5.1 Die ‚richtige‘ zeitliche Ordnung des Lernstoffs im Bildungsgang

Cochlaeus‘ letztes Nürnberger Schulbuch, die „Meteorologia Aristotelis“, ist ein weiterer Versuch, den humanistisch reformierten Latein- und Grammatikunterricht durch empirisches Wissen auf der Basis antiker Autorenlektüre zu erweitern, und zwar in diesem Falle durch naturkundliches Wissen. Das Buch enthält die ersten drei Bücher der aristotelischen Meteorologie, und zwar in der lateinischen Kurzfassung des französischen, für die humanistische Neurezeption des Aristoteles zentralen Gräzisten Lefèvre d’Étaples.[86] Befasst sich die ‚Meteorologia‘ des Aristoteles in erster Linie mit der Wechselwirkung der drei Elemente Luft, Wasser und Erde und enthält frühe Berichte über Wasserverdunstung, Erdbeben, Wetter- und andere atmosphärische Phänomene, so war auch hier der Nürnberger Kontext anregend: Ob die Instrumente Regiomontans (1436-1476) oder die Sternwarte Bernhard Walthers (1430-1504) – Nürnberg war seit dem 15. Jahrhundert nicht nur eine Hauptstadt des kartographisch-geographischen, sondern auch des ast-

83 Cochläus 1512/2010, S. 43.

84 Vgl. Cochlaeus 1512b, Bl. A ii^{r} und A ii^{v}.

85 Vgl. ebd., Bl. E i^{r} und Bl. E i^{v}.

86 Die Aristoteleslektüre als Kern des scholastischen Lehrbetriebs wurde vom Humanismus keineswegs abgeschafft. Allerdings nahm der humanistisch reformierte Aristotelismus neue Fragestellungen und Methoden auf – Impulse, die vor allem von Paris nach Deutschland kamen, wo Jacques Lefèvre d’Etaples (1450-1536) wirkte, einer der ersten französischen Gräzisten, der die neuen humanistischen Methoden der Textkritik auf die Aristotelischen Schriften anwendete. Man bemühte sich nun, den ursprünglichen ‚griechischen‘ Aristoteles der Originalquellen wieder herzustellen.

https://doi.org/10.25658/xskf-mk30

ronomischen Wissens und darauf bezogener Instrumente wie Sternkarten und Himmelsgloben. Mit Witterungsvorhersagen und Wetterbeobachtungen wurden hier z. B. auch astrologische Voraussagen überprüft.[87]
Meteorologisches Wissen gehörte zur (Natur-)Philosophie, die für Cochlaeus keine Spezialdisziplin war wie heute, sondern Sammelbegriff für alles Wissen, das bislang allerdings in reduzierter Form und mit ‚spitzfindigen' Fragestellungen gelehrt worden sei.[88] Cochlaeus unterteilt die Philosophie in drei Teile, die rationale Philosophie, die Sprache und Denken forme – also auch die humanistischen ‚Sprach'-Künste und die Logik umfasst –, die Moralphilosophie und Naturphilosophie.[89] Dabei ist sein Ordnungssystem des Wissens keineswegs konsequent und konsistent, er bezieht sich zwischendurch immer auch auf die alten artistischen Einteilungen des Triviums und des Quadriviums. Wichtig aber ist in seiner Ordnung des Wissens, dass die den einzelnen Disziplinen zugeordneten antiken Autoren immer inhaltlichen und sprachlichen Kriterien zugleich genügen müssen, *res* und *verba*, Sprach- und Sachwissen bzw. *eloquentiam cum philosophia*[90] gehören im humanistischen System des Wissens, das noch nicht zwischen Belletristik und Sachbuch unterscheidet, zusammen.
Cochlaeus' zentrales Anliegen ist es, die Philosophie als beste Vorbereitung auf das Leben überhaupt erst einmal fest im Curriculum zu verankern:

> „Die jungen Leute sind nämlich bereits in der geschliffenen Redeweise der trivialen Wissenschaften ausgebildet, wenn sie an die Geheimnisse der Philosophie […] herangehen. An dieser Schwelle bekommen sie Angst. So stellen sie die Philosophie zurück und geben sich ihr ganzes Leben lang harmloseren Wissenschaften hin: Manche verlegen sich frühzeitig auf die Rechtswissenschaft, andere streben gierig nach der finanziell einträglichen Medizin. Und das geschieht zu ihrem großen Schaden."[91]

Wenn die Philosophie – zwischen elementarer lateinischer Sprachbildung und höheren universitären Berufsfakultäten gelegen – übersprungen werde, so verursache dies Schaden nicht nur für die moralische Entwicklung der jungen Menschen, sondern auch für die höheren Wissenschaften selbst und vor allem die ihnen zugeordnete gesellschaftliche Praxis:

87 Vgl. Klemm 1973, S. 6ff.
88 An Pirckheimer gewendet, kritisiert Cochlaeus an den Vertretern der ‚alten' Bildung, dass diese „nur einen winzig kleinen Teil der Philosophie vorlegen, diesen mit ellenlangen Erfindungen von Spitzfindigkeiten ausdehnen, das Verständnis vernebeln und etwas Zusammenhängendes in tausend Teile zerlegen. Sie unterbrechen den gedanklichen Zusammenhang mit völlig zusammenhanglosen Untersuchungen und verdunkeln ihn mit sophistischen Problemstellungen, die den Träumen des Demokrit sehr ähnlich sind" (*qui tantillam […] offuscant*: Cochlaeus 1512b, Widmung an Willibald Pirckheimer, Bl. E i^{v}).
89 Vgl. ebd., Widmung an Antonius Kress, Bl. A ii^{r}.
90 Ebd., Widmung an Willibald Pirckheimer, Bl. E i^{r}.
91 *Adolescentes namque triviales disciplinas […] ubi rerum scientia destituunt* (Cochlaeus 1512b, Widmung an Antonius Kress, Bl. A ii^{r}).

https://doi.org/10.25658/xskf-mk30

„Die Rechtswissenschaft ist aber – die Rechtsgelehrten selbst bezeugen es – der Ethik untergeordnet, ebenso die Medizin der Naturphilosophie. Denn wo der Philosoph aufhört, so sagt Aristoteles, da beginnt der Mediziner. Aber die untergeordnete Wissenschaft empfängt, so sagt er im ersten Buch der ‚Analytica posteriora', ihre Grundregeln von der übergeordneten. Vernachlässigt man also die Philosophie, so lernt man Abgeleitetes ohne Grundregeln und errichtet Berge ohne Täler und festen Grund. So kommt es zu Medikamentierungen, die Unheil anrichten, zu falschen Urteilen, dazu, dass Menschen vor der Zeit sterben."[92]

Humanistisch reformierte philosophische Bildung also als grundlegende, man könnte in moderner Terminologie sagen: ‚allgemeine' Bildung, von der die höheren Spezialdisziplinen ihre Prinzipien erhalten. Kant wird fast 300 Jahre später mit ähnlichen Argumenten die Aufwertung und Verselbstständigung der philosophischen Fakultäten fordern.[93] Und auch das von Wilhelm von Humboldt bekannte dialektische Argumentationsmuster, dass der Allgemeingebildete zugleich auch der für den Beruf Geeignete sei, ist hier bei Cochlaeus vorgedacht: Der „vollendete Philosoph", wie ihn sich Platon vorgestellt habe, werde „das Gedeihen des Staates fördern und sich als der beste Arzt, Rechtsgelehrte oder Theologe erweisen."[94] Bildungsinhalte sollten also nach Cochlaeus in die richtige zeitliche Ordnung gebracht werden, das alte, an den Lateinschulen bislang unterrichtete Trivium sollte verändert, ergänzt und erweitert werden durch humanistische Bildung.

5.2 Die souveräne Verfügung des gebildeten Subjekts ‚über die Zeiten'

Dass dem (meteorologischen) Wissen über die Welt ein Abschnitt mit moralischen ‚Blüten' (‚Corollarium morale'[95]) aus antiken Autoren – von Platon und Aristoteles über Cicero, Ovid und Lukan bis zu Boethius – beigegeben wurde, Wissen über die Welt nicht ohne Wissen über den rechten Umgang des Subjekts mit dieser Welt vermittelt werden sollte, Weltwissen nicht ohne Bildungswissen, zeigt den Humanismus als zutiefst pädagogische und moralistische Bewegung. Cochlaeus' Sammlung zeigt beispielhaft, wie die antike Popularphilosophie mit ihren vielfältigen Strömungen für aktuelle Fragen der eigenen Lebensführung und des gesellschaftlichen Handelns neu rezipiert wurde und damit als ‚nützlich' galt. In seinem, gelegentlich um die Titelzusätze *contra opes* („gegen den Reichtum") und *pro sapientia* („für die Weisheit") ergänzten ‚Corollarium' ging es Cochlaeus vor allem um die Vermittlung von Orientierungen der freiwilligen Selbstbeschränkung und selbstreflexiven Innenorientierung, die er seinen Schülern im Zeitalter des expandierenden Handels, der beginnenden Geldwirtschaft und intensivierten

92 *Iuris autem scientia […] hominum interitus* (ebd., Bl. A ii^{v}).
93 Vgl. seine Schrift ‚Der Streit der Fakultäten' von 1798: Kant 2005.
94 *Perfecto […] philosophus […] Theologusve evadat* (Cochlaeus 1512b, Widmung an Willibald Pirckheimer, Bl. E iv).
95 Cochlaeus 1512, Bl. S iii^{v}ff. Ein Corollarium war ursprünglich ein Blumengebinde.

https://doi.org/10.25658/xskf-mk30

Naturausbeutung ins Gewissen zu schreiben versuchte.[96] Äußere, materielle und körperliche Güter seien nichtig und vergänglich:

> „In unserem Leben müssen wir daher nach einem anderen Gut suchen, das unsere Seele schmückt und mit ihr ewig währt. Schließlich sind die Güter des Körpers wie die des Glücks dem Augenblick verhaftet, sind ungewiss und entgleiten uns von einer Stunde auf die andere."[97]

Dauerhaft und damit zeitresistent – wie die Seele selbst – seien nur „Tugend und Weisheit".[98]

Entsprechend dem Hauptanliegen des nordalpinen christlichen Humanismus, antik-heidnische und christliche Traditionen zu harmonisieren, schaltet Cochlaeus dabei im Hinblick auf das Ziel einer an Tugend und Weisheit orientierten Lebenshaltung das stoische Konzept, das Unverfügbare mit dem Ziel der Seelenruhe zu ‚vergleichgültigen', scheinbar bruchlos mit Motiven christlicher Weltflucht kurz.[99] Den Lohn dieser Haltung sieht er dabei – in antiker eudämonistischer Tradition – sowohl in diesseitiger „Glückseligkeit" (*felicitas*[100], *vita beata*[101]) als auch in religiöser Rechtfertigung: „Wer also geistig tätig ist und den Geist bildet, der ordnet sich selbst vorzüglich. Ihn lieben die unsterblichen Götter am meisten, und er ist daher der glückseligste Mensch."[102] Und da zu diesem Ziel die ‚göttliche' Philosophie den Weg weist, ist der Philosoph bzw. der Humanist der Verwalter der Heils- und Glücksgüter.

Bildung gewährt dem Subjekt aber nicht nur Immunität gegenüber dem zeitlichen Wandel, sondern gewährt ihm auch Verfügung ‚über die Zeiten'. Dabei zeigt insbesondere die intensive Rezeption von Senecas aus dem 1. Jahrhundert n. Chr. stammender Schrift ‚De brevitate vitae' im ‚Corollarium' die Relevanz, die dem richtigen Umgang mit Zeit im Kontext des frühen 16. Jahrhunderts zugemessen wurde. Mit Seneca stellt Cochlaeus fest.

> „Die (die Weisen; J. K.) bewahren nicht nur ihr eigenes Leben in richtiger Weise, sie werden vielmehr eins auch mit allen früheren Zeiten. Was an Jahren vor ihnen vergangen ist, das erschließen sie für sich. Wenn wir nicht sehr undankbar sind, dann erkennen wir: Sie, die Begründer besonders ehrwürdiger Auffassungen, sind für uns geboren, haben uns das Leben bereitet. Fremder Mühe verdanken wir es, dass wir zu den herrlichsten Dingen, die aus der Dunkelheit ans Licht gebracht wurden, gelangen. Kein Jahrhundert

96 So stellt Cochlaeus z. B. mit Plinius fest: „Wir dringen ins Innere der Erde vor und suchen da, wo die Seelen der Toten wohnen, Reichtum, als ob dieser Ort überall, wo man ihn verstümmelt, zu wenig hergibt und zu wenig fruchtbar ist" (*in viscera terrae […] secum est*: Cochlaeus 1512b, Bl. S iii^{v}). Die Auszüge stammen aus Plinius, Historia naturalis 33, 1-4.

97 *Aliud ergo in vita […] ad horam labentia* (ebd., Bl. S iiii^{r}).

98 Ebd., Bl. S iiii^{r}.

99 Vgl. ebd., Bl. S iiii^{v}.

100 Ebd., Bl. [S iiiii]^{v}.

101 Ebd., Bl. [S vi]^{r}.

102 *Qui igitur mente […] felicissimus* (ebd., Bl. [S vi]^{v}).

https://doi.org/10.25658/xskf-mk30

> ist uns verschlossen, alles steht uns offen. Wenn wir mit geistiger Größe die Begrenzungen menschlicher Schwäche überschreiten wollen, so steht uns ein großer zeitlicher Raum zur Verfügung, den wir durchschreiten können. Wir können mit Sokrates diskutieren, mit Karneades zweifeln, mit Epikur der Muße frönen, mit den Stoikern die Natur des Menschen überwinden, uns mit den Kynikern überheben."[103]

Es war offensichtlich die bessere Verfügbarkeit antiker Autorentexte durch den Buchdruck, der die Vergangenheit in neuer Weise erschloss und der von Seneca angesprochen Möglichkeit neue Überzeugungskraft gab, „in Gemeinschaft mit jedem Zeitalter zu kommen"[104] und damit durch Bildung in einen Raum jenseits „unserer begrenzten und vergänglichen Zeit" (*exiguo et caduco temporis*) zu gelangen, in einen Raum, der „unermesslich und ewig" (*immensa, aeterna*) erschien.[105] Es war das direkte Gespräch mit der Vergangenheit, das man nun führen zu können meinte, und durch das man Zeit geschenkt zu bekommen schien: „Keiner von ihnen (den antiken Philosophen; J. K.) verschwendet deine Zeit, seine aber stellt er dir zur Verfügung."[106] Die Philosophen der Antike also als Zeitgeber, die – so Cochlaeus mit Seneca – „dir einen Weg in die Ewigkeit eröffnen und dich an jenen Ort erheben, von dem niemand vertrieben wird. Dies ist der einzige Weg, die Grenzen des sterblichen Lebens zu erweitern, vielmehr Ehren und Denkmäler unsterblich zu machen."[107] Der Weise verfügt über die Zeiten: „Alle Zeiten dienen ihm wie einem Gott. Vergangene Zeiten bewahrt er im Gedächtnis, zukünftige macht er sich zunutze, und wenn sie dann kommen, ergreift er sie. Er verbindet Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft an einer Stelle: Dies verschafft ihm ein langes Leben."[108]

Das ‚Corollarium' schließt mit einer Zeitreflexion, einem Gedicht von Cochlaeus mit dem Titel ‚An die Jugend. Abschluss im sapphischen Versmaß', das seine Schüler dazu motivieren soll, ihre Jugendzeit nicht zu verschwenden, sondern für die Bildung zu nutzen:

> „Bedenke: Um jetzt zu studieren,/was für eine blühende Zeit ist es für dich, und wie munter sind deine Sinne/Dein Körper ist gesund, dein Geist geschickt/ebenso dein Gedächtnis/Bediene dich, so bitte ich dich, deines Verstandes, solange es möglich ist, solange dein Geist, frei/von allen Sorgen und nicht in irgendeiner Weise/kränkelnd, eindringen kann/in die Geheimnisse der Dinge/Aber sei nicht nach Art der Phryger weise: nämlich dann, wenn der Jugend/Blüte vergangen ist und das Alter/die Sinne und die Glieder des Körpers zerstört und mit Schmerz/aufzehrt."[109]

---

103 *Ne enim suam tantum aetatem […] cum Cynicis excedere* (ebd., Bl. [S iiiii]^{v}).
104 *in consortium omnis aevi* (ebd., Bl. [S iiiii]^{v}).
105 Ebd., Bl. [S iiiii]^{v}.
106 *Nos in veris officiis […] suos tibi contribuit* (ebd., Bl. [S iiiii]^{v}).
107 *Hi tibi dabunt ad aeternitatem iter […] honores et monumenta* (ebd., Bl. [S iiiii]^{v}).
108 *Omnia illi saecula […] vitam facit* (ebd., Bl. [S vi]^{r}. Cochlaeus bezieht sich hier auf Seneca, De brevitate vitae, 14f.).
109 *Ad iuventutem […] conficiente* (ebd., Bl. [S vi]^{r}).

https://doi.org/10.25658/xskf-mk30

6 Fazit

Zeitsemantiken und -konzepte finden sich in den Schulbüchern des Cochlaeus in vielerlei Aspekten und betreffen sowohl den Prozess als auch die Ergebnisse von Bildung. In Bezug auf den Prozess soll das Lernen durch eine neue Didaktik beschleunigt werden und der Bildungsgang als Stoff- und Zeitplan sowohl früher einsetzen als auch verlängert, ausgeweitet und im Hinblick auf eine sinnvolle Abfolge der Disziplinen neu geordnet werden. Als Ergebnis sollen die Schüler in die Lage versetzt werden, sich in über ihre Lebenswelt hinausgehenden abstrakten Raum- und Zeitrastern zu bewegen, räumlich-historisch denken zu lernen, sich ihre lokalen (als Nürnberger) und nationalen (als Deutsche) kollektiven Identitäten über historische Betrachtung zu erschließen bzw. sich dieser Identitäten im Rahmen (konstruierter) historischer Kontinuitäten zu vergewissern. Dabei sollen sie lernen, die Leistungen der Deutschen in Vergangenheit und Gegenwart zu kennen bzw. anzuerkennen, die eigene Zeit als ‚Blüte'-Zeit zu verstehen und den (nationalen) Fortschritt weiter voranzutreiben. Außerdem will Cochlaeus seinen Schülern – vor allem in seiner moralischen ‚Blüten'-Sammlung – den richtigen Umgang mit der begrenzten Lebenszeit beibringen. Diese sollen lernen, sich durch Lektüre in einem ‚grenzenlosen' Raum der Vergangenheit zu bewegen, sich vergangene Weisheit für die Gestaltung von Gegenwart und Zukunft anzueignen, und dabei Wert- und Handlungsorientierungen entwickeln, die auf eine Bildung, Tugend und Weisheit hochschätzende Lebensführung zielen. Diese wird als Grundlage eines glücklichen und religiös gerechtfertigten Lebens verstanden, das die Chancen der Zeit ergreift, aber immun ist gegen die zerstörerischen Seiten des Zeitenwandels und bereits im Diesseits auf ‚Ewigkeit' zielt, indem es die dauerhaften, göttlichen Teile des Menschen, die Seele, entwickelt.

Die sich in Cochlaeus Schulbüchern zeigenden zahlreichen Zeitsemantiken in Bezug auf Prozess und Ergebnis von Bildung und Erziehung unterstützen von bildungshistorischer Seite die These Achim Landwehrs, dass die Frühe Neuzeit ein „neuralgischer Zeitraum" ist, in dem sich „Entscheidendes hinsichtlich der Emergenz temporaler Modalisierungen getan hat."[110] Viele der bei Cochlaeus greifbaren Zeitfiguren weisen voraus auf neuzeitliche Konzepte ‚vergesellschafteter Zeit': „Vergesellschaftete Zeit bedeutet die Machtergreifung der Gegenwart, bedeutet, die Vergangenheit speichern, die Zukunft bewirtschaften und über die Gegenwart ein engmaschiges Netzwerk von Zeitregelungen legen."[111] Dabei sind die Jahre um 1500 interessant, da im Gegensatz zur mittelalterlichen Heilsökonomie der Zeitnutzung, auch im Gegensatz zur kommenden Phase der Reformation und der Glaubenskriege[112], hier bei Cochlaeus kein Weltenende mehr droht und auch

110 Landwehr 2012, S. 24f.
111 Safranski 2015, S. 105.
112 Vgl. Hirschi 2008, S. 52ff.

https://doi.org/10.25658/xskf-mk30

noch keine unmittelbare Ankunft des Antichristen (in Gestalt Luthers oder des Papstes). Zeit gilt ihm als ein kontingenter Handlungsraum, in dessen ‚Bewirtschaftung' die kommende Generation eingeführt werden muss, durch Erziehung, Bildung und Sozialisation. Denn auch ohne das drohende Ende aller Zeiten bleibt die Zeit für den Menschen knapp, seine Lebenszeit begrenzt.

Quellen und Literatur

Quellen

Celtis, Konrad (1492/2003): Panegyris ad duces Bavariae. In: Gruber, Joachim (Hg.). Wiesbaden.

Celtis, Konrad (1502/2000): ‚Norimberga'. Ein Büchlein über Ursprung, Lage, Einrichtungen und Gesittung Nürnberg, vollendet um das Jahr 1500, gedruckt vorgelegt 1502, aus dem Lateinischen erstmals in modernes Deutsch übersetzt und erläutert von Gerhard Fink. Nürnberg.

Cochlaeus, Johannes (1511): Quadrivium Grammatices ioannis Coclaei Norici: Artium Magistri: Norinbergae nuper elucubratum [ ]. Nürnberg, 1. März 1511. VD 16, C 4365. Digitalisat MDZ: https://www.digitale-sammlungen.de/de/view/bsb10989145?page=1.

Cochlaeus, Johannes (1512a): Cosmographia Pomponij Mele: Authoris nitidissimi Tribus Libris digesta […]. Nürnberg, VD 16, M 2307. Digitalisat MDZ: https://www.digitale-sammlungen.de/de/view/bsb10981731?page=,1.

Cochläus, Johannes (1512/2010): Kurze Beschreibung Germaniens. Brevis Germanie Descriptio (1512). In der Übersetzung von Karl Langosch. Mit einer Einführung von Volker Reinhardt. Darmstadt.

Cochlaeus, Johannes (1512b): Meteorologia Aristotelis. Eleganti Iacobi Fabri Stapulensis Paraphrasi explanate. Commentarioque Ioannis Coclaei Norici declarata […]. Norinbergae. VD 16, L 959. Digitalisat MDZ: https://www.digitale-sammlungen.de/de/view/bsb00002061?page=1

Cochlaeus, Johannes (1513): Quadrivium Grammatices Joannis Coclaei Norici: Compendiosa Brevitate Perspicuum, Velox Ad Mansuetiores Literas Curiculum pro iuventute Nurenbergensi in primis elucubratum […] Tubingae. VD 16, C 4366. Digitalisat MDZ: https://www.digitale-sammlungen.de/de/view/bsb10991486?page=1.

Literatur

Bauch, Gustav (1901): Die Nürnberger Poetenschule 1496-1509. In: Mitteilungen des Vereins für Geschichte der Stadt Nürnberg, 14, S. 1-64.

Ehrenpreis, Stefan (2007): Zeitkonzepte im frühneuzeitlichen Erziehungs- und Schulwesen. In: Brendecke, Arndt/Fuchs, Ralf-Peter/Koller, Edith (Hg.): Die Autorität der Zeit der Frühen Neuzeit. Berlin, S. 171-186.

Endres, Rudolf (1983): Das Schulwesen in Franken im ausgehenden Mittelalter. In: Moeller, Bernd/Patze, Hans/Stackmann, Karl (Hg.): Studien zum städtischen Bildungswesen des späten Mittelalter und der frühen Neuzeit. Göttingen, S. 173-214.

Gendolla, Peter (1992): Zeit. Geschichte der Zeiterfahrung. Vom Mythos zur Punktzeit. Köln.

Gruber, Joachim (2014): Nürnberg. In: Landfester, Manfred (Hg.): Renaissance-Humanismus. Lexikon zur Antikerezeption. Stuttgart, S. 699-703.

Heerwagen, Heinrich Wilhelm (1860): Zur Geschichte der Nürnberger Gelehrtenschulen in dem Zeitraume von 1485 bis 1526. Einladungsschrift zu den Schlußfeierlichkeiten des Jahres 1859/60 an der Königlichen Studienanstalt zu Nürnberg. Nürnberg.

https://doi.org/10.25658/xskf-mk30

Hirschi, Caspar (2008): Konzepte von Fortschritt und Niedergang im Humanismus am Beispiel der „translatio imperii“ und der „translatio studii“, in: Strosetzki, C./Neumeister, S. (Hg.): Die Idee von Fortschritt und Zerfall in der frühen Neuzeit, Heidelberg, S. 37-55.

Hirschi, Caspar (2013): Wettkampf der Nationen. Konstruktionen einer deutschen Ehrgemeinschaft an der Wende vom Mittelalter zur Neuzeit.

Holzberg, Niklas (1981): Willibald Pirckheimer. München.

Kant, Immanuel (2005): Der Streit der Fakultäten. Mit Einleitung, Bibliographie und Anmerkungen von Piero Giordanetti (Hg.) von Horst D. Brandt und Piero Giordanetti. Hamburg.

Kiening, Christian (2022): Erfahrung der Zeit. 1350-1600. Göttingen.

Klemm, Fritz (1973): Die Entwicklung der meteorologischen Beobachtungen in Franken und Bayern bis 1700. Offenbach a. M.

Koselleck, Reinhart (1989): „Erfahrungsraum“ und „Erwartungshorizont“ – zwei historische Kategorien. In: Koselleck, Reinhart (Hg.): Vergangene Zukunft. Zur Semantik geschichtlicher Zeiten. Frankfurt a. M., S. 349-375.

Landwehr, Achim (2012): Alte Zeiten, Neue Zeiten. Aussichten auf die Zeit-Geschichte. In: Landwehr, Achim (Hg.): Frühe Neue Zeiten. Zeitwissen zwischen Reformation und Revolution. Bielefeld, S. 9-40.

Le Goff, Jacques (1984): Die Arbeitszeit in der „Krise“ des 14. Jhs.: Von der mittelalterlichen zur modernen Zeit. In: Le Go!, Jacques (Hg.): Für ein anderes Mittelalter. Zeit, Arbeit und Kultur im Europa des 5.-15. Jahrhunderts. Ausgewählt von Dieter Groh, eingeleitet von Juliane Kümmell. Frankfurt a. M., S. 29-42.

Machilek, Franz (1983): Kartographie, Welt- und Landesbeschreibung in Nürnberg um 1500. In: Harder, Hans-Bernd (Hg.): Landesbeschreibungen Mitteleuropas vom 15. bis 17. Jahrhundert. Köln, Wien, S. 1-12

Maissen, Thomas (2013): Worin gründete der Erfolg der humanistischen Historiographie? Überlegungen zur Rolle der Geschichtsschreibung im ‚Wettkampf der Nationen‘. In: Helmrath, Johannes/Schirrmeister, Albert/Schlelein, Stefan (Hg.): Historiographie des Humanismus. Literarische Verfahren, soziale Praxis, geschichtliche Räume, Berlin/Boston, S. 49-83.

Miedema, Nina (1996): Erhard Etzlaubs Karten. Ein Beitrag zur Geschichte der mittelalterlichen Kartographie und des Einblattdrucks. In: Gutenberg-Jahrbuch 71, S. 99-125.

Müller, Jan-Dirk (1991): ‚Alt‘ und ‚neu‘ in der Epochenerfahrung um 1500. Ansätze zur kulturgeschichtlichen Periodisierung in frühneuhochdeutschen Texten. In: Haug, Walter/Wachinger, Burghart (Hg.): Traditionswandel und Traditionsverhalten. Tübingen, S. 121-144.

Müller, Gernot Michael (2004): *„Quod si Chunradi Celtis ‚Illustrata* ‚Germania‘*‘ nobis obtingere potuisset, fuisset profescto susceptus iste labor et certior et facilior.“* Johannes Cochlaeus’ *Brevis* ‚Germania‘*e descriptio* und die Bedeutung des Conrad Celtis für die humanistische Landeskunde in Deutschland. In: Fuchs, Franz (Hg.): Konrad Celtis und Nürnberg. Akten des interdisziplinären Symposions vom 8. und 9. November 2002 im Caritas-Pirckheimer-Haus in Nürnberg. Wiesbaden, S. 140-181.

Müller, Gernot Michael/Kipf, Klaus (2008): Cochlaeus, Johannes, in: Worstbrock, Franz Josef (Hg.): Deutscher Humanismus 1480-1520. Verfasserlexikon, Bd. 1. Berlin, New York, S. 439-460.

Otto, Carl (1874): Johannes Cochlaeus der Humanist. Breslau.

Percival, W. Keith (2004): Studies in Renaissance Grammar. Hampshire.

Puff, Helmut (1995): ‚Von dem schlüssel aller Künsten/nemblich der Grammatica‘. Deutsch im lateinischen Grammatikunterricht 1480-1560. Tübingen, Basel.

Safranski, Rüdiger (2015): Zeit. Was sie mit uns macht und was wir aus ihr machen. München.

Schindel, Ulrich (1983): Die ‚auctores‘ im Unterricht deutscher Stadtschulen im Spätmittelalter und in der frühen Neuzeit. In: Moeller, Bernd/Patze, Hans/Stackmann, Karl (Hg.): Studien zum städtischen Bildungswesen des späten Mittelalters und der frühen Neuzeit. Göttingen, S. 430-452.

https://doi.org/10.25658/xskf-mk30

Schober, Otto (2006): Der Aspekt der Geschwindigkeit in der Kulturgeschichte des Lesens. In: Heller, Hartmut (Hg.): im Auftrag des Matreier Kreises: Gemessene Zeit – Gefühlte Zeit. Tendenzen der Beschleunigung, Verlangsamung und subjektiven Zeitempfindens. Wien, Berlin, S. 223-233.
Schreiner, Klaus (1987): Zeiterfahrung und Epochengliederung im späten Mittelalter. In: Herzog, R./ Koselleck, R. (Hg.): Epochenschwelle und Epochenbewusstsein, München, S. 381-428.
Schwinges, Rainer Christoph (1984): Universitätsbesuch im Reich vom 14. Zum 16. Jahrhundert: Wachstum und Konjunkturen. In: Geschichte und Gesellschaft 10, H. 1, S. 5-30.
Worstbrock, F. J. (2005): Über das geschichtliche Selbstverständnis des deutschen Humanismus. In: Worstbrock, F. J. (Hg.): Schriften zur Literatur des Humanismus. Stuttgart, S. 9-28.
Wuttke, Dieter (1996): Dazwischen. Kulturwissenschaft auf Warburgs Spuren. Band 2. Baden-Baden.

https://www.zotero.org/groups/4596542/collections/SQXI64YH

Autorin

Dr. Julia Kurig
https://orcid.org/0000-0001-9739-1877

https://doi.org/10.25658/xskf-mk30

Michael Rocher

Pädagogik gegen die freie Zeit. Die unbeaufsichtigte Zeit als pädagogisches Problem im 18. Jahrhundert

Zusammenfassung
Freie unbeaufsichtigte Zeit von Jugend ist (nicht nur) im 18. Jahrhundert ein Problem. Spezifisch für diese Zeit mag aber die Lösung dieses Problems sein. Im vorliegenden Beitrag werden ausgehend von den Kontrollabsichten der *guten Policey* bezüglich der Aufsicht von Jugend, einige pädagogische Antworten der Zeit präsentiert, die die Jugend aus den Oberschichten an zwei als innovativ geltenden Internatsschulen (Pädagogium Regium in den heutigen Franckeschen Stiftungen und das Dessauer Philanthropin) und der Universität betraf.

Bildungsgeschichte des 18. Jahrhunderts, pädagogische Bedeutung von Aufsicht, Jugend und Policey, Pädagogische Konzepte des 18. Jahrhunderts, soziale Kontrolle der Jugend, Erziehungsbedürftigkeit in pietistischer und philanthropistischer Pädagogik

Abstract
Free unsupervised time of youth is (not only) a problem in the 18th century. Specific to this period, however, may be the solution to this problem. Starting from the control intentions of the *gute Policey* regarding the supervision of youth, this paper presents some pedagogical responses, that affected youth from the upper classes at two boarding schools (Pädagogium Regium in „today's Francke Foundations and the Dessau Philanthropin) that were considered innovative and the university during the 18th century.

History of Education (18th century), pedagogical means of supervision, Youth and "Policey", pedagogical concepts of 18th century, social control of youth, Educational need in pietistic and philanthropic Pedagogy

1 Einführung

Die pädagogische Nutzung von freier Zeit und die Bedeutung von Aufsicht ist bis heute ein Thema in unterschiedlichen Forschungsfeldern. Institutionell lässt

https://doi.org/0.25658/k9v3-m363

sich dies etwa beim Zeitmanagement in Schule[1] oder der Schulaufsicht[2] fassen, aber auch in Debatten über die Kontrolle von Jugend spielt unbeaufsichtigte Zeit seit jeher eine Rolle.[3] In Studien zu Jugend in historischen Kontexten stand dabei bisher eher die Devianz bestimmter Gruppen im Vordergrund, dort geht es weniger um unbeaufsichtigte Zeit als um ein instinktives Problem, welches sich mit Sittenlosigkeit und Müßiggang verbinden lässt.[4] Der Anspruch von Aufsicht und darauf aufbauend dann pädagogische Implikationen für sinnvoll genutzte freie Zeit in bildungshistorischer Perspektive, sind dagegen bisher nicht explizit thematisiert worden.

Eine Position der pädagogischen Aufsicht von freier Zeit lässt sich bereits im von August Hermann Francke (1663-1727) verfassten Schulprogramm ‚Ordnung- und Lehrart des Paedagogii Regii' aus dem Jahre 1702 erkennen.

> „Die meisten Eltern sind nicht allein wegen der unordentlichen Liebe / die sie zu ihren Kinder tragen / zu einer rechten Erziehung untüchtig / sondern es können auch die wenigsten wegen ihrer Aempter / und anderer Umstände selbige abwarten/und müssen sie ihre Kinder aus Noth andern unter die Hände geben / wenn sie gleich selbsten geschickt dazu werden; da es doch die wenigsten sind […]
> Weil auch die Jugend sich selbst nicht zu gubernieren [benehmen, d. Verf.] weiß/und daher/wenn sie allein oder bei ihres gleichen ohne Aufsicht gelassen wird/zum Müßiggang und zur Ausübung vieles böses Anlaß nimmt / wodurch sie nicht allein an der Seelen / sondern auch zuweilen an der Gesundheit und am Leben in Gefahr und Schaden geraten können."[5]

Unbeaufsichtigte Jugend könne laut Francke nur dem Müßiggang und vielem ‚Bösen' anheimfallen, womit er einen Grundsatz formuliert, der im Verlauf des 18. Jahrhundert besonders im Schulwesen zu immer stärker betonten und begründeten pädagogischen Aufsicht und Kontrolle über die freie Zeit führen wird.[6] Freie Zeit meint hier die Zeit ohne Aufsicht, also jene, die junge Menschen unter sich verbringen. Ausgehend von der *guten Policey*, die hierzu bereits zahlreiche Aussagen zur (noch nicht pädagogisch gedachten) Aufsicht und Kontrolle trifft, sollen am Beispiel des Pädagogium Regium und des Dessauer Philanthropins pä-

1 Vgl. Durdel/Groeben/Trautmann 2008; Dornbach 2014.
2 Für diesen thematischen Hinweis möchte ich der Arbeitsgruppe Alternative Schulwelten danken (vgl. Bott 2019; Huber/Arnz/Klieme (Hg.) 2020).
3 Wobei die Studien zur Kontrolle oder Disziplin von Jugend meist historisch ausgelegt sind (vgl. Templin 2015; Brumlik 2010).
4 Im Fokus stand insbesondere die Devianz von Studenten und ihr Wandel im 18. Jahrhundert. Exemplarisch hierzu (vgl. Füssel 2004; Rasche 2009; Bernhardt 2013; Lange 2017). Unbeaufsichtigte Zeit spielt aber in einigen wenigen Studien eine Rolle (vgl. Landwehr 2000a, S. 250-255; vgl. Koslofsky 2011).
5 Francke 1702, S. 6 u. 12.
6 Aufgrund des begrenzten Rahmens kann hier keine umfassende Kontrastierung der beschriebenen Phänomene zum Schulwesen des 16. oder 17. Jahrhunderts erfolgen.

https://doi.org/0.25658/k9v3-m363

dagogische Lösungen und Erziehungsziele hinsichtlich des Problems der freien Zeit dargestellt werden.[7] Besonders das Philanthropin stand hierzu wiederholt im Fokus der aktuellen Forschung.[8] Abgeschlossen werden soll dies mit neuartigen Forderungen an die Universitäten und dort zu etablierende Aufsichts- und Kontrollregimen am Ende des 18. Jahrhunderts.
Das Themenfeld ist bisher ein weitestgehendes Desiderat der Forschung,[9] abzugrenzen ist der hiesige Ansatz von dem Vorwurf der ‚schwarzen Pädagogik' an die Pädagogik der sogenannten Aufklärungszeit[10] sowie der älteren Sozialdisziplinierungsforschung.[11] Es wird vielmehr ein diskursiver Ausschnitt präsentiert, der einen Anspruch von Pädagogik und Erziehungsbedürftigkeit von Jugend im 18. Jahrhundert zeigt,[12] wobei mit den vorgestellten Normierungsversuchen nicht automatisch verknüpft werden sollte, dass sich Jugend immer unter Aufsicht und pädagogischer Kontrolle befand – jugendliches deviantes Verhalten gab es selbstverständlich dennoch.

2 Prolog: Aufsicht der Jugend in der Policey

Die möglichst lückenlose Aufsicht von Jugend war bereits ein Anliegen der *guten Policey* in der Frühen Neuzeit. Ziel der Policey im Allgemeinen war es, die soziale Ordnung für das gemeine Wesen zu regeln, sie wies damit einen Reglungsanspruch für nahezu alle Bereiche des alltäglichen Lebens auf.[13] Die Policeygesetze adressierten jedes deviante Verhalten unterhalb der Schwelle der schweren Ver-

7 Der Artikel basiert diesbezüglich auf den Vergleich des Bewegungsunterrichts an Pädagogium und Philanthropin in meiner Doktorarbeit (erscheint voraussichtlich Anfang 2024), kontextualisiert das Ergebnis des Vergleichs aber viel stärker mit der Zeit.

8 Vgl. Benner/Brüggen 2011, S. 114; Berdelmann/Reh/Scholz 2018, S. 145-151; Berdelmann 2018, S. 59-83; Lindenhayn 2018, S. 124-127. In vielen dieser Beiträge ist die isolierte Einordnung des Philanthropins in einen Zivilisierungsprozess einer weitestgehend positiv verstandenen *Moderne* problematisch, etwa durch das Entstehen einer *individuell zugeschriebenen Leistung*, die verknüpft wird mit *bürgerlichen* Verhaltensweisen.

9 Das Thema bietet Schnittmengen zu unterschiedlichen sozialpädagogischen und bildungstheoretischen Ansätzen, hier im Fokus stehen einige historisch-empirische Befunde, die vor allem geschichtliche Verständnis von Aufsicht, Pädagogik und Erziehung erweitern sollen.

10 Vgl. Tenorth [4]2008, S. 80-82.

11 Oestreich ‚Sozialdisziplinierungsthese', nach der Normen ohne Widerspruch von oben durchgesetzt worden wären, ist bereits seit langem in der historischen Forschung umstritten, eine Zusammenfassung der Debatten über die *Durchsetzung* von Normen bietet (vgl. Schieber 2008, S. 1-10).

12 Diese Problematik der Erziehungsbedürftigkeit des Menschen im 18. Jahrhundert wurde selbstverständlich breit in der Forschung aufgegriffen, allerdings selten als ein für das gesamte Jahrhundert zu berücksichtigendes Phänomen. Meist fängt die heutige Rezeption bzw. Problematisierung entweder bei Rousseau oder Herbart an (vgl. Fromm 2015, S. 25-29; Anhalt 2012, S. 124-131). Ausnahme hier unter dem Gesichtspunkt Perfektibilität (vgl. Schmid 2018).

13 Vgl. Iseli 2009, S. 16.

https://doi.org/0.25658/k9v3-m363

brechen.[14] Mit der Policey wurde stets auch die Disziplinierung menschlichen Verhaltens verbunden, womit ihr zwar auch eine pädagogische Qualität zuerkannt werden kann, allerdings ist dieser Disziplinierungsgehalt in seiner Durchsetzung seit jeher umstritten.[15]

Im Projekt ‚Jugendkriminalität in der Sattelzeit'[16] haben wir die Policeyordnungen Brandenburg-Preußens[17] zwischen 1750 und 1806 auf ihre Reglungsabsichten zu Jugend, Devianz und Kriminalität hin untersucht. Die sich daraus ergebenen Befunde bezüglich der Kontrolle von Zeit und Jugend, sollen hier vor dem Hintergrund von in der Sekundärliteratur aufgearbeiteten älteren Policeyordnungen kontextualisiert werden.

Bezüglich der Kontrolle von Jugend versuchte die Obrigkeit bereits seit dem späten Mittelalter zeitliche Freiräume, und hier besonders die Nacht, der immer wieder devianten jugendliche Verhaltensweisen zugeordnet wurden, durch Ausgehverbote, beziehungsweise der Pflicht ein Licht zu tragen, einzuschränken.[18] Hiroyuki Saito konnte in Verordnungen zu jugendlichen Gruppen im Leipzig des 16. und 17. Jahrhunderts Bestimmungen finden, die auf landesherrlicher und städtischer Ebene ein striktes Ausgehverbot in ihrer freien Zeit nach Ende der täglichen Arbeit verhängten. Die Reglungen der Handwerkszünfte waren hier aber weniger streng und erlaubten mehr Freiheiten, indem sie nur das Erscheinen zum Arbeitsbeginn festlegten.[19] Ein weiterer Schwerpunkt der frühneuzeitlichen Policey in den Städten stellte das Waffentragen dar. Insbesondere von jungen, männlichen Gruppen, ging diesbezüglich ein hohes Unruhepotenzial aus.[20] Hier fielen insbesondere Studenten in den Universitätsstädten auf, die mitunter durch ihr Waffentragen andere städtische Gruppen junger Kaufleute oder anderer Ge-

14 Vgl. Härter 2018, S. 79f.

15 Die Diskussion drehte sich um die tatsächliche Wirkung und Implementation von Normen in der *Policey* (vgl. Landwehr 2000a, S. 29-38; Landwehr 2000b, S. 47-70; Holenstein 2000, S. 1-46; Schieber 2008, S. 1-3).

16 Das Projekt wird durch die Deutsche Forschungsgemeinschaft (DFG) gefördert, die Projektnummer lautet 449820027. Alle hier präsentierten Befunde zur Jugend in der Policey sind eine gemeinsame Leistung im Projekt.

17 Begrenzt auf die der Mark Brandenburg und Kleve-Mark. Systematisch erschlossen wurden diese im Repertorium der Policeyordnungen der Frühen Neuzeit in Band 2.1 und Band 2.2.: Härter/Stolleis 1998. Jene in der Mark Brandenburg erlassenen Policeyordnungen, hatten insbesondere der 2. Hälfte des 18. Jahrhunderts, wegen den hier befindlichen königlichen Residenzen in Berlin und Potsdam in etwa der Hälfte aller Fälle eine überregionale Bedeutung. Die Policey in Kleve-Mark betraf dagegen meist nur dieses Territorium (vgl. Simon 1998, S. 28-34).

18 Darauf verweist etwa Landwehr in seiner Studie *Policey im Alltag,* in welcher er Beispiele in Württemberg nach dem 30-jährigen Krieg bis Mitte des 18. Jahrhunderts anführen kann (vgl. Landwehr 2000a, S. 250-255).

19 Vgl. Saito 2018, S. 190-195.

20 Wettmann-Jungblut verweist hier auf das Epochenübergreifende Phänomen jugendlich-männlicher Gewalt, die in ihrer spezifischen Ausprägung spezielle Formen annahm, wie von Ross angeführt (vgl. Wettmann-Jungblut 2012; Ross 2015; Tlusty 2011, S. 167-171).

https://doi.org/0.25658/k9v3-m363

werke in ihrer Ehre herausforderten.[21] Wiederum für das Beispiel Leipzig konnte Saito herausarbeiten, dass bereits in der ‚Allgemeinen kursächsischen Schul- und Universitätsordnung' vom 1. Januar 1580[22] umfangreich in den Alltag der Studierenden eingegriffen werden sollte. Zum einen wurde ihnen bei Androhung einer willkürlichen Strafe verboten, ohne Kenntnis des Rektors außerhalb der Universität zu übernachten. Zum zweiten sollten Wohnungen von Bürgern, bei den Studenten wohnen im Sommer ab um 10 Uhr, im Winter abends ab um 9 Uhr geschlossen bleiben.[23]

In den Brandenburger Policeyordnungen, die jugendliche Devianz adressieren, lassen sich ähnliche Motivlagen finden, auch wenn nächtliche Ausgehverbote in Städten im 18. Jahrhundert keine Rolle mehr spielten.[24] Besonders oben genannte für Tumult anfällige Gruppen junger Männer in den Städten werden ebenso in den Policeyordnungen Brandenburgs sichtbar. Es genügt hier einige Überschriften zu nennen: Etwa dem vom 1. Februar 1752, dass in Städten wo Universitäten vorhanden, die Kauf-Diener, Goldschmieds-Apotheker-Barbier-Gesellen, Handwerksburschen und dergleichen kein Seitengewehr führen sollen oder der Verordnung wegen Verhütung und Bestrafung der die öffentliche Ruhe störenden Exzesse der Studierenden auf sämtliche Akademien in den königlichen Staaten vom 23. Juli 1798.[25] Wobei zu Letzterer anzumerken ist, dass hier gedroht wird die die öffentliche Ruhe störenden Studenten statt unter die akademische unter die öffentliche Gerichtsbarkeit zu stellen.[26] Eine Maßnahme die im letzten Abschnitt nochmal in den zeitlichen Kontext eingeordnet werden wird.

Interessant ist vor allem die Betonung eines präventiven Kontrollverbunds[27] in den Ordnungen. Dabei sollten Jugendliche und Schutzbedürftige von Aufruhr

21 Das Tragen von Waffen in den Städten des Alten Reichs ist sehr gut erforscht: Während im 16. und 17. Jahrhundert Waffen aller Art aufgrund der Verteidigung er Städte unter den Bürgern weit verbreitet waren, setzten lokale Obrigkeiten allmählich bis zum 18. Jahrhundert ein städtisches Gewaltmonopol durch, indem nun städtische Wachen und Militär allein für die Verteidigung sorgten. Das Tragen von Waffen wurde damit zu einem Statussymbol, das den Oberschichten vorbehalten blieb und hier insbesondere den Studenten (vgl. Eibach 2005; Tlusty 2011, S. 158-171). Mit der normativen Kontrolle von Duellen zwischen dem 17. und 18. Jahrhundert beschäftigte sich ausgiebig Ulrike Ludwig (Ludwig 2012).

22 Hier anhand eines Nachdrucks aus dem 19. Jahrhundert verwendet (vgl. Wattendorf (Hg.) 1890).

23 Vgl. Saito 2018, S. 207; Wattendorf (Hg.) 1890, S. 180-186.

24 Hierzu führte C. Koslofsky das Konzept der „nocturnalization" in die Debatte ein, zu der er feststellt, dass die Einrichtung von Straßenbeleuchtungen im späten 17. Jahrhundert zu neuen Nutzungsmöglichkeiten der städtischen nächtlichen Dunkelheit führte, wobei gleichzeitig jugendliches Nachtschwärmen allmählich abnahm, was sich zumindest anhand der Brandenburger Policey bestätigen lässt (vgl. Saito 2018, S. 176f.; Koslofsky 2011, S. 277-280).

25 Vgl. NCCM I, 1752, Nr. 8, S. 279f.; NCCM X, 1798, Nr. 46, S. 1663-1668.

26 Vgl. NCCM X, 1798, Nr. 46, S. 1663.

27 Dies ist ein Befund des Siegener DFG-Projekts zur Jugendkriminalität: Junge Menschen sollten dabei von ihren jeweiligen Verantwortlichen, also Eltern, Schullehrern, Vorgesetzten oder Hausvorständen unter Kontrolle gehalten werden.

https://doi.org/0.25658/k9v3-m363

von ihren jeweiligen Schutzbefohlenen ferngehalten werden. Am 26. April 1758 verfügten die Berliner Stadtgerichte beispielsweise:

> „Da man wahrgenommen, daß von gemeinen Leuten, insbesondere jungen Burschen, auch bei den geringsten Vorfällen, ein Lerm und öffentlicher Aufruhr erreget, auch dabei Gewalt und Excesse ausgeübet: Also wird jedem Hauswirthe und Einwohner ernstlich aufgegeben, seinen Kindern, Lehrlingen und Domestiquen, sogleich anzudeuten, bey entstehendem Zusammenlaufe, sich von der Straße sofort wegzumachen […].“[28]

Die Verordnung enthält zudem die Strafandrohung, dass jeder Anwesende in den Arrest gezogen, als *Tumultant* mit einer Gefängnisstrafe und dem Befinden nach mit einer zusätzlichen öffentlichen Strafe belegt werden kann. Gleichzeitig wird auch allen Eltern, Lehrmeistern und Hausvorstehern Strafe angedroht, wenn sie ihre benötigte Obacht (also Aufsicht) verletzen.[29] Dabei ist es keine neue Eigenheit von Policeyordnungen einen Kontrollverbund zu betonen, auch die von Saito präsentierten Verordnungen für das Leipzig des 16. und 17. Jahrhundert zeigen ähnliches.[30] Die stärkere Betonung und Ausweitung auf entweder mehrere Gruppen junger Menschen (Studenten, Handwerker, mitunter auch Schüler von Gymnasien) oder allgemeiner formuliert (junge Burschen) sind dagegen neuartig. Dieser Kontrollverbund ging letztlich auch in die Folgebestimmungen des ‚Allgemeinen Preußischen Landrechts‘ ein. Eine Verordnung aus dem Jahr 1798 behauptet dabei zunächst, dass die „bisherigen Gesetze keine hinreichenden Bestimmungen enthielten, um einen entstehenden Tumult gleich im Anfange zu unterdrücken“.[31] Die hier zu sehende Wiederholung zuvor weitestgehend ähnlicher Verordnungen verweist auf den kommunikativen Charakter und weniger auf eine von oben nach unten intendierte Normdurchsetzung der *Policey*.[32] Dementsprechend wird in der Verordnung auf Altbewährtes zurückgegriffen, indem alle Hauswirte verpflichtet werden, sobald eine Nachricht von einem Tumult kursiere, ihr Haus zu verschließen.[33] Es werden zudem auch Vorkehrungen zur Kontrolle der Jugend getroffen: „Gleichmäßig sind Eltern, Schullehrer und Herrschaften verbunden ihre Kinde, Zöglinge und Gesinde zurück zu halten und ihnen unter keinerlei Vorwand zu gestatten der Volksmenge durch ihr Hinzutreten zu vergrößern.“[34] Hier werden nun mehr nicht nur die Eltern oder Vorgesetzten bezüglich des Kontrollverbundes ange-

28 Avertissement wegen des Auflaufs gemeiner Leute und junger Bursche vom 26. April 1758. NCCM II, 1758, Anhang Nr. 2, S. 325f.
29 Vgl. ebd., S. 325f.
30 Vgl. Saito 2018, S. 180f.
31 NCCM X, 1798, Nr. 95, S. 1833.
32 Vgl. hierzu die Zusammenfassung der Debatte bei Schieber 2008, S. 1-10.
33 Vgl. NCCM X, 1798, Nr. 95, S. 1834.
34 NCCM X, 1798, Nr. 95, S. 1834f.

https://doi.org/0.25658/k9v3-m363

sprochen, sondern auch die der Schullehrer. In der Verordnung wird Schule damit als etablierte Kontrollinstitution wahrgenommen.[35]
Für das höhere Schulwesen gilt dabei ohnehin, dass dessen Aufsichts- und Kontrollpflichten über die Schüler von Gymnasien in einigen Ordnungen hervorgehoben werden. Besonders markant ist dies in einer Verordnung aus dem Jahr 1763, die die Rektoren der Berliner Gymnasien anweist, ihre Schüler nicht *troupweise* durch die Stadt gehen zu lassen, sondern sie zu Bescheidenheit und Anständigkeit bei ihrem Gang nach Schulschluss zu ihren Eltern oder anderen Verrichtungen anzuhalten.[36] Es ist also eine Verordnung zur anständigen Nutzung der Zeit zwischen der schulischen, elterlichen sowie weiterer Aufsicht. Die *Policey* zielte aber gleichzeitig in vielen Gebieten des Alten Reichs ebenso auf eine Kinderzucht im niederen Schulwesen ab, die allerdings im Unterschied zum höheren Schulwesen und im Vergleich zur Policey in anderen Gebieten eher freundlich und lösungsorientiert argumentierte. Dementsprechend stellt die freie (aber dann von den Eltern beaufsichtigte) Zeit hier überraschenderweise kein Problem dar,[37] nur die Zeit des Schulhaltens musste der Schulmeister vor Ort sein, „damit der Jugend alle Gelegenheit zum Mutwillen und Unordnung abgeschnitten" werde.[38]

3 Gegen die freie Zeit: Pädagogische Aufsicht und Kontrolle in den ‚Musterschulen'[39] Pädagogium Regium und Philanthropin Dessau

Bereits anhand der Verordnungen der Brandenburger Policey wird ersichtlich, dass Aufsicht über junge Menschen entweder dem Schutz vor sich selbst oder vor anderen dienen sollte. In der *Policey* erscheinen besonders ältere, eigenständigere, männliche junge Gruppen als potenzielle Gefahr für die öffentliche Ruhe und

35 Ross verweist zusätzlich auf das *Innwohnen* von Schülern an städtischen Gymnasien in den Häusern von Bürgern der Stadt, womit diese Schüler indirekt als Kostgänger weiterhin unter elterlicher Aufsicht sowie der von Fremden standen (vgl. Ross 2015, S. 236).

36 Verordnung an die Berliner Rectores, daß die Gymnasiasten und Schüler nicht troup-weise herum gehen sollen vom 15. April 1763. Vgl. NCCM III, 1763, Nr. 18, S. 207f.

37 Eine Unterrichtspflicht konnte zunächst schwer gegen die Eltern durchgesetzt werden, was erklärt warum die Policey hier einen eher freundlichen Ton anschlug (Landwehr 2000a, S. 214).

38 So ist es in dem *Reglement für Deutschen Reformirten Schulen im Herzogthum Cleve und der Graffschaft Mark* vom 10. Mai 1782 beschrieben, gleichzeitig aber werden freie Nachmittage am Mittwoch und Sonnabend positiv hervorgehoben, was ebenfalls damit zu tun hat, die Eltern für einen Schulbesuch zu gewinnen. Scotti 1826: SCM IV, Nr. 2239, S. 2193, 2196.

39 Sowohl dem Pädagogium Regium als auch dem Dessauer Philanthropin wurde in der bildungshistorischen Forschung auf verschiedenen Gebieten (Unterricht, Didaktik, Erziehung) innovative Strahlkraft unterstellt, welche ich in meiner Doktorarbeit kritisch prüfe. Die Dissertation mit dem vorläufigen Titel „Zwei Musterschulen des 18. Jahrhunderts? Das Pädagogium Regium und das Philanthropin Dessau im Vergleich" wird 2024 im Verlag der Franckeschen Stiftungen erscheinen.

https://doi.org/0.25658/k9v3-m363

Ordnung. Das betraf die städtischen Lehrburschen und Gesellen im Handwerk und der Kaufmannschaft sowie die Studenten und die Schüler der höheren (illustren) Gymnasien. Bei den beiden letzteren Gruppen handelte es sich allerdings überwiegend um Auswärtige,[40] das heißt direkte elterliche Kontrolle konnte auf sie nicht mehr ausgeübt werden. Sie lebten stattdessen entweder zur Miete in Häusern städtischer Bürger oder in Internatsräumen der Schulen, beziehungsweise die Studierenden konnten in Zimmern bei Professoren oder Kollegiaten unterkommen.[41]

Genau jene Gruppe der in Internatsschulen untergebrachten Schüler, soll hier näher betrachtet werden. Gotthold Ephraim Lessing (1729-1781), selbst Schüler eines solchen Internats, würdigte im Nachhinein positiv die würdigte im Nachhinein positiv die während seines Besuches der kursächsischen Meißener Fürstenschule St. Afra dort eingeräumte Zeit des Selbststudiums.[42] In Meißen gab es an den sechs Unterrichtstagen von Montag bis Samstag jeden Tag durchschnittlich drei freie Stunden, welche die Schüler zum Selbststudium nutzen konnten.[43] Diese aus den mittelalterlichen Klosterschulen stammende Tradition wird jedoch im 18. Jahrhundert zum Auslaufmodell.[44]

In diesem Sinne ist das eingangs von Francke vorgestellte Beispiel von Aufsicht am Pädagogium Regium durchaus stilbildend. Am Pädagogium gab es in der ersten Hälfte des 18. Jahrhunderts keine unbeaufsichtigten Freistunden für ein Selbststudium. Organisatorisch waren Freistunden jedoch unerlässlich und Francke verwehrte sich ebenfalls gegen einen überbordenden Unterricht, da das Gelernte vor allem behalten und gegebenenfalls wiederholt werden sollte.[45] Ein Teil dieser Freistunden wurde dementsprechend für Wiederholungen genutzt, dafür diente der Mittwoch und Samstag als ‚Repetiertag'.[46] An den anderen Tagen gab es statt-

40 Für die Universitäten muss das nicht weiter erklärt werden. Zu den angeseheneren Schulen in Brandenburg-Preußen lässt sich einer Studie von Straubel anführen, der feststelle, dass nur wenige Einrichtungen in den Lebensläufen späterer Beamter auftauchen (vgl. Straubel 2010, S. 31-34).

41 Dazu unter Berücksichtigung zahlreicher Einzelphänomene (vgl. Bernhardt/Krug-Richter/Mohrmann (Hg.) 2013).

42 Vgl. Lessing 1968, S. 673. An dieser Stelle möchte ich Herrn Meinhard von Engelberg danken, der dies in einem Vortrag in Halle im Herbst 2022 anbrachte und damit gewissermaßen ungewollt die Grundidee dieses Artikels beisteuerte.

43 Vgl. Döring 2004, S. 107.

44 Für die Franckeschen Stiftungen behauptet Wilhelm Fries, dass die in Halle etablierte Aufsicht mit der Tradition der Klosterschulen bewusst gebrochen habe, indem ein viel persönlicheres und privateres Aufsichtsregime etabliert wurde. Dabei schwingt auch ein Vorwurf an die Klosterschulen mit, der sich ebenso bei Döring findet und besagt, dass gerade in den Freistunden Disziplinlosigkeit vorgeherrscht habe (vgl. Freis 1913, S. 124; Döring 2004, S. 91f.).

45 Vgl. Francke 1702, S. 13-15.

46 Vgl. ebd., S. 14f.

https://doi.org/0.25658/k9v3-m363

dessen sogenannten ‚Rekreationsunterricht'[47] sowie Freistunden. In keiner dieser Stunden waren die Schüler jedoch sich selbst überlassen.

> „Damit auch die discipuli einige relaxation haben / werden ihnen zu solchem Ende täglich einige Frey=Stunden gelassen/in welchen sie aber dennoch unter Aufsicht ihrer Praeceptorum verbleiben; damit sie dadurch nicht Gelegenheit zu allerley Muthwillen und Zerstreuung des Gemüths bekommen mögen."[48]

Um gegen diesen Mutwillen vorzugehen, wurde ein pädagogisch betreutes Programm eingeführt.

> „Wollen andere lieber ein wenig ausgehen/so führet sie der Informator entweder in einen Garten/oder auf das Feld / oder in Buch=Laden/und machet ihnen eine und die anderen guten Bücher bekannt; oder/er besuchet mit ihnen die Handwercker und Künstler in ihren Werkstätten […] Auf diese weise [gemeint sind Leibesübungen und Spaziergänge, M. R.] können sie nach der Nothdurfft ihrer constitution starcke und gelinde Bewegung haben."[49]

Weiterer Rekreationsunterricht, etwa der Gang in die umfangreiche Naturaliensammlung des Halleschen Waisenhauses, später auch der eigenen Sammlungen des Pädagogiums sowie Unterricht im Glasschleifen, Kunstdrechseln, dem Bau von Modellen und vielen weiteren Übungen[50] diente neben der körperlichen Ertüchtigung auch dem Divertissement.[51] Die körperliche Beschäftigung dient hier als Ausgleich zum schulischen Lernen. Das wird verbunden mit dem normativen Anspruch, Zeit nicht unnütz für Müßiggang zu verschwenden, da den Schülern eben keine effektive Selbstbeschäftigung im Selbststudium zugetraut wurde.
Dieser Unterricht hatte aber auch klare Grenzen, was besonders auf das zwiespältige Verhältnis zum Körper im Halleschen Waisenhaus zurückgeht.[52] Franckes Sohn und Nachfolger, Gotthilf August Francke (1696-1769) schreib betreffend den Rekreationsunterricht und die Freistunden am Pädagogium:

> „Durch die Recreationsübungen sind an diesem Orte insonderheit einige und andere so wol angenehme als auch nützliche Wissenschaften zu verstehen […]. Denn sonst vergönnet man ihnen auch andere Erquickungen, da sie nemlich in den Freystunden oder auch zu anderer Zeit, wenn ihnen im Sommer ausserordentlich was von der Lection erlassen wird, von ihren Vorgesetzten ins Feld oder in einen nahe gelegenen Wald (keineswegs aber in die Dörfer und in die Schenken) und auf eine ihnen dienlich Art vergnüget werden. Doch lieget bey allen dergleichen Recreationen den Vorgesetzten ob, auf sorgfältigste zu verhüten, daß nicht auf einige Weise exedieret, noch etwas dem Gemüthe oder der Gesundheit nachtheiliges in einiger angemasster Freyheit vorgenommen

47 Vgl. ebd., S. 15-17.
48 Ebd., S. 15f.
49 Ebd., S. 16.
50 Dazu als Aussicht auf die Jahrhundertmitte (vgl. G. A. Francke 1746, S. 27-31).
51 Vgl. Dolezel/Godel/Pečar/Zaunstöck 2018.
52 Vgl. Ebert 2007, S. 89f.; Grunewald 2021, S. 302f.

https://doi.org/0.25658/k9v3-m363

werde. Insonderheit aber sind die Scholaren vor dem Wasser zu bewahren: und muss um deswillen keinem erlaubet werden, sich im Kahn fahren zu lassen."[53]

Auf der einen Seite betont G.A. Francke das Erlassen von Lektionen für sommerliche Spaziergänge in der Umgebung, auf der anderen Seite sind klare Grenzen festgelegt. Es darf nichts „dem Gemüte und der Gesundheit Nachteiliges" geschehen und es dürfen sich keine angemaßten Freiheiten genommen werden. Besonders das Wasser und die Dörfer sind als gefährliche und zu meidende Orte definiert.

In der Forschung wurde dieser Zug der pietistischen Pädagogik lange kritisch beurteilt.[54] Diese Einschätzung erfolgte auf Grundlage des um die 1770er Jahre publizistisch ausgetragenen ‚Waisenhausstreits', in dem in mehreren Schriften und Beiträgen in Zeitschriften die strenge Aufsicht und die eingeschränkte Bewegung am Halleschen Waisenhaus angegriffen und als gestrig abgetan wurde.[55]

Und tatsächlich scheint sich das lange in der bildungsgeschichtlichen Historiografie so dargestellte pädagogische philanthropische ‚Gegenstück' zum Halleschen Pietismus,[56] auf den ersten Blick deutlich von der Praxis im Pädagogium bezüglich der Gestaltung der freien Zeit abzuheben. Basedow schrieb etwa dazu 1774 zu dem in dieser Zeit in Gründung befindlichen Institut:

„Alle Pensionisten, […] werden, wenn das gehörige Alter und die Anzahl dazu da ist, in allen militärischen Bewegungen und Stellungen von einem Erfahrnen geübt. Denn, wie mich dünkt, durch nichts anderes erwirbt der Körper so viel Geschicklichkeit. Auch wollen wir es nach und nach […] so weit bringen, daß ein Pensionist von gehörigem Alter, des Tages mit Vergnügen 2 oder 3 Meilen zu Fusse zurücklegt. Solche und zwar anfangs kleinere Reisen werden wir oftmals anstellen. Von dieser Art könnten wir sehr Vieles anführen, was wir thun wollen, um die ganze menschliche Natur, und nicht bloß die Seele, eines künftigen Mannes zu vervollkommenen. […] Mit ihren Söhnen solcher Eltern, die auf thörichte Weise zärtlich sind, wollen wir also nichts zu schaffen haben."[57]

Die Betonung des militärischen Vorbilds tritt in späteren Schriften, die dann mehr das tatsächliche Angebot des Instituts darstellen, zurück, bleibt aber als *Abhärtung* erkennbar. In den Pädagogischen Unterhandlungen heißt es im Jahr 1779:

53 Francke 1746, S. 28.

54 Exemplarisch bei Herrmann, trotz seiner gleichzeitigen Würdigung der Leistungen Franckes (vgl. Herrmann 2005, S. 102).

55 Ein anonymer Beitrag in der *Gnothi Sauton – Magazin für Erfahrungsseelenkunde* behandelt etwa dezidiert die strenge Erziehung in den Halleschen Schulen: Magazin für Erfahrungsseelenkunde (1783), 1. Band, 3. Stück, S. 1-27; Magazin für Erfahrungsseelenkunde (1784), 2. Band, 1. Stück, S. 1-12. Zum Waisenhausstreit (vgl. Neumann 2003). Besonders der Drill im Bewegungsunterricht wurde öffentlich kritisiert (vgl. Ebert 2007).

56 Vgl. Herrmann 2005, S. 101-114.

57 Basedow 1774, S. 19f.

https://doi.org/0.25658/k9v3-m363

> „Die Lebensart, die die philanthropische Jugend füret, ist frei und natürlich, erhält und verstärkt ihr die Gesundheit so, dass selten einer krank ist, übt den Körper in Ertragung unangenämer Witterung, und in Überwindung mancher Gefahren, worin andere Kinder leicht unglücklich werden, macht sie munter und glüklich, gegen die Lehrer und Erzieher, unter deren beständigen Aufsicht sie steht, folgsam und libevoll."[58]

Hier wird also das pädagogische Element für die freie Zeit am Institut deutlich: Der Alltag und die viele Bewegung sei gesund, insbesondere wegen der körperlichen Abhärtung. Die Überwindung von Gefahren macht die Schüler glücklicher – dennoch wird die beständige Aufsicht der Lehrer und Erzieher bei alledem betont. Im Vergleich zum Pädagogium Regium liegt der Unterschied also darin, dass die Art der Bewegung wenig eingeschränkt wird. Der körperliche Unterricht unter Aufsicht und die damit einhergehende Gesundheit sowie die Vorteile für den Charakter bilden dagegen den gleichen Argumentationsstrang wie schon bei Francke. Freie Zeit ohne Aufsicht wird auch in Dessau nicht in Betracht gezogen. Am Ende des Jahrhunderts wird diese unbedingte Aufsicht von Jungen an Internaten dann mit einer weiteren Schutzmaßnahme begründet. Karl Gottfried Neuendorf (1750-1798) schriebt in der letzten Schulprogrammschrift des Philanthropins im Jahr 1785:

> „So ungern ich mich über die Betrachtungen über ein gewisses, – den ganzen Menschen entkräftendes Laster einlasse, so wenig kann ich hier dieser Materie ausweichen. Mich dünkt ich höre aus dem Munde zärtlicher Eltern die ängstliche Frage: ‚Was hat das Institut für Hofnung und Mittel, unsere Söhne vor diesem schrecklichen Mittel zu bewahren?'
> Im Allgemeinen, verehrungswürdige Eltern, folgende: Aufsicht, Beschäftigung, Vergnügen, Mäßigkeit und Belehrung."[59]

Dieses Laster, die Onanie, wird unmittelbar nach den Ausführungen zum Bewegungsunterricht genannt. Besonders körperliche Betätigung und Beschäftigung in der freien Zeit verhindern also dieses Laster. Elija Horn stellt hierzu treffend die ursprünglich religiös tradierten Moralvorstellungen heraus, die in verwissenschaftliche Argumentationslogiken transferiert wurden. Viele philanthropische Autoren begegneten der Onanie letztlich mit möglichst lückenloser Aufsicht – in dem Fall treffender aber eher: Überwachung. Zudem ist körperliche Abhärtung gerade hier ein Mittel, welches genannt wird, der Onanie präventiv entgegenzuwirken.[60]

Auch der Rekreations- und Bewegungsunterricht am Pädagogium hatte sich bereits seit Mitte des Jahrhunderts gewandelt, aber näherte sich besonders unter der Leitung (ab 1786) von August Hermann Niemeyer (1754-1828) dem des Phil-

58 Pädagogische Unterhandlungen 1779, S. 464f.
59 Neuendorf 1785, S. 36.
60 Vgl. Horn 2019, S. 18f.

https://doi.org/0.25658/k9v3-m363

anthropins an.[61] Niemeyer verneint dabei das Ziel einer Abhärtung der Schüler, bekräftigt aber die gesundheitliche Wirkung und vor allem den Zusammenhang zwischen körperlicher und moralischer Erziehung.[62] Fast folgerichtig findet sich darauffolgend auch der Hinweis zur Onanie, wobei er betont, dass dieses Problem nicht erst von den ‚Jugendfreunden' aufgeworfen wurde (gemeint sind die philanthropischen Pädagogen), sondern dem seit langem am Pädagogium begegnet worden sei.[63]

Wie in der Policey, allerdings in beiden Beispielen mit stärkerem pädagogischem Impetus, stand die Aufsicht über die freie Zeit an beiden Schulen im Vordergrund. Vor allem unbeaufsichtigte Freiräume wurden anders als an den alten Klosterschulen nicht mehr gestattet. Das alternative Programm diente primär des pädagogisch-gewollten Ausgleichs zum Unterricht. Alle Angebote der Freistunden blieben unter stetiger Aufsicht.

4 Über die pädagogische Aufsicht der akademischen Freiräume

Die anhand des Beispiels der Internatsschulen Pädagogium Regium und Philanthropin Dessau beschriebene pädagogisch konnotierte Aufsicht über die freie Zeit fand zusätzlich Eingang in die Debatten über die Disziplinlosigkeit der Studenten. Die Universität galt in der Frühen Neuzeit ohnehin als gefährlicher Ort, mit einer devianten studentischen Standeskultur, die sich von der Lebensform anderer junger Männer abhob und durch die nur schwache institutionelle Aufsicht bedingt war.[64]

Das Dilemma der Aufsicht kam hier, wie es Johan Lange zusammenfasst, besonders zum Tragen:

> „Ein Student an einer deutschen protestantischen Universität der Frühen Neuzeit, der von seinen Eltern durch eine erhebliche räumliche Distanz getrennt, aber angesichts der hohen Studienkosten mit beträchtlichen Geldmitteln ausgestattet war, konnte kaum daran gehindert werden, nicht fleißig, sondern ‚fidel' zu leben."[65]

Um dem Disziplinproblem der Studenten zu begegnen, ergriff die Obrigkeit verschiedene Maßnahmen, die oftmals, aufgrund der akademischen Freiheit und der

61 Niemeyer führt ab 1784 ein sehr uneingeschränktes Bewegungsprogramm ein. Die Schüler konnten bei Lustpartien nun Baden und Schwimmen, es fanden wilde Ausritte statt (vgl. Niemeyer 1796, S. 112f.).

62 Das liegt Niemeyers *eklektischer* Pädagogik begründet (vgl. Engelmann 2019, S. 68-71).

63 Er verweist hierzu auf eine Schrift des früheren Adjunkten des Pädagogiums, Sarganeck, aus dem Jahr 1740 (vgl. Niemeyer 1784, S. 16).

64 Vgl. Lange 2017, S. 78f.

65 Lange 2017, S. 79.

https://doi.org/0.25658/k9v3-m363

eigenen universitären Gerichtsbarkeit nur von geringem Erfolg gekrönt waren.[66] Ab der Mitte des 18. Jahrhundert lässt sich aber ein allmähliches effektiveres Eingreifen der landesherrlichen Obrigkeit in die akademische Freiheit beobachten,[67] wobei die oben erwähnte ‚Verordnung wegen Verhütung und Bestrafung der die öffentliche Ruhe störenden Exzesse der Studierenden auf sämtliche Akademien' vom Februar 1798 sogar einen Extremfall darstellt – sie scheint eine der ersten zu sein, die deviante Studenten bei schweren Verstößen der öffentlichen und nicht der akademischen Gerichtsbarkeit unterwerfen will.[68]

Diese Entwicklungen standen in Wechselwirkung mit zeitgenössischen öffentlichen Debatten. Ab der Jahrhundertmitte wurden immer mehr Stimmen laut, die eine stärkere Kontrolle der Studenten forderten. Der Erlangener Professor Friedrich Philipp Karl Böll (1751-1787) verlangte eine strengere Aufsicht über die Studenten. Die könne allerdings nicht den Professoren zugemutet werden, sondern müsse staatlicherseits durch einen Fiskal verantwortet werden, der mit Universitätskuratoren und den Eltern in Verbindung stehen müsse, um Fehlverhalten zu melden. Der Fiskal sei dabei eine Position, die den Landesherren unterstellt sein müsse und sich neben der Universitätsverwaltung einordnen solle.[69]

Am weitesten ging aber Joachim Heinrich Campe (1746-1818)[70], seines Zeichens einer der bekanntesten pädagogischen Autoren der damaligen Zeit.[71] Campe war außerdem 1776-1777 Leiter des Dessauer Philanthropins und später der Herausgeber der ‚Allgemeinen Revision des gesammten Schul- und Erziehungswesens'. Im 16. Band der ‚Allgemeinen Revision' forderte er die Abschaffung der Universitäten und schlug vor, diese mit Spezialschulen zu ersetzen, indem nach der letzten Klasse der höheren Schulen drei Abteilungen angefügt werden, die dann vor allem mehr Bezug auf die beruflichen Bedürfnisse nehmen sollten.[72]

Als Grundübel der Universitäten macht Campe den Umstand aus, dass an einer Universität das Verhältnis von Erzieher zum Zögling nicht stattfinden könne.[73] Er sieht aber bei den Studenten eine Erziehungsbedürftigkeit gegeben, die er mit

66 Etwa das Mittel der Denunziation, welches mit verschiedenen Problemen verbunden war (vgl. Zaunstöck 2010).

67 Hinzu kommt die Bildung von sogenannten *Universitätskartellen*, in denen verschiedene Universitäten, unterstützt von ihren Landesherren, policeylich zusammenarbeiteten und Informationen austauschten, etwa zu den an verbotenen Duellen beteiligten Studenten, die oftmals Strafmaßnahmen entgingen, indem sie die Universität wechselten (vgl. Zaunstöck 2010, S. 244-252).

68 Vgl. Füssel 2020, S. 277.

69 Vgl. Lange 2017, S. 258f.; Böll 1782.

70 Johan Langes Ausführungen gaben hier den entscheidenden gedanklichen Anstoß für den folgenden Abschnitt (vgl. Lange 2017, S. 260-263).

71 Vgl. Schmitt 1996; Hausmann 1957, S. 110f.

72 Campe führt dies viel umfassender aus, dies nur als grobe Zusammenfassung (vgl. Campe 1792, S. 171-178).

73 Vgl. ebd., S. 148.

https://doi.org/0.25658/k9v3-m363

ihrer Gesetzlosigkeit begründet.[74] Universitäten seien, aufgrund der fehlenden Aufsicht, schädlich für die Sitten. In der Öffentlichkeit und den Zeitungen würde dabei nur ein Bruchteil aller Unsittlichkeiten bekannt werden. Die Zeitgenossen könnten nur die Spitze des Eisberges sehen, das wahre Ausmaß der Disziplinlosigkeit sei noch viel größer.[75] Das ist eine interessante Aussage, da die aktuelle Forschung hier durchaus zu einem anderen Ergebnis kommt.[76] Campe befeuert also das Bild des Sittenverfalls der Studenten, um sie unter bessere Kontrolle und Aufsicht zu stellen. Und dies könne auch nicht durch kosmetische Maßnahmen gelingen, die ohnehin nur die *äußeren* Sitten betreffen, es zähle, die *innere* Gesinnung nicht weiter zu gefährden.[77]

Campe denkt dabei nicht, dass dies mit besseren policeylichen Maßnahmen zu erreichen sei. Alle bisherigen Maßnahmen seien fehlgeschlagen: Etwa das Verbot das Wirte nach 10 Uhr abends keinen Wein mehr verkaufen dürfen, führe nur dazu, dass sich Trinker davor so viel Wein geben ließen, dass sie für die Nacht genug hätten. Studenten zu verbieten in der Stadt nach 10 Uhr abends gesellig zu sein, führe dazu, dass sie aufs Land ausweichen, das Verbot der Hazardspiele wie auch von Studentischen Orden ließe sie ins verborgene ausweichen usw.[78]

Deshalb müsse man die Universitäten aufheben und auch Argumente, dass sich die jungen Leute in ihren *Rasejahren* an der Universität austoben könnten und danach *besser* wären, lässt Campe nicht gelten.

> „Denn die Verstimmung des Herzens, wozu auf den Universitäten der Grund gelegt wird, muss nach Allem, was wir von der menschlichen Natur wissen, lange, wo nicht immer fortdauern. […] Die groben und lauten Ausbrüche fallen freilich bei den Meisten nach den Universitätsjahren weg, das rohe Studentenwesen verliert sich nach und nach, die äußeren Sitten werden geschliffener; aber das Innere, ist die Gesinnung dadurch gebessert? Bleibt nicht vielmehr bei vielen der Hang zur Wohllust, zum Trank, zum Spiel […]."[79]

Auch hier geht es nochmal um die innerliche Gefährdung, laut Campe müsse hier also zum Schutz der Jugend, präventiv, die Universität aufgehoben werden. Insgesamt klingt diese Betonung von Innerlichkeit wiederum fast pietistisch.

Zuletzt kommt er auf die wahre Freiheit zu sprechen. Und zwar nicht die angeblichen Vorteile der akademischen Freiheit, sondern eine erlaubte und gewissermaßen auch gebotene Freiheit.

74 Er [der Student] glaube als ein braver Bursche könne und müsse er die Gesetze nicht halten (vgl. ebd., S. 149f).
75 Vgl. ebd., S. 153.
76 Vgl. Lange 2017, S. 242-280; Rasche 2009, S. 200f.
77 Vgl. Campe 1792, S. 156f.
78 Vgl. ebd. 1792, S. 163.
79 Campe 1792, S. 165.

https://doi.org/0.25658/k9v3-m363

> Wenn junge Leute vor der Universität nicht alle Freiheit, die ihrem Alter angemessen, und zur Entwicklung ihres Körpers und Geistes nöthig ist, genießen: so ist das ein Fehler der häuslichen und Schul-erziehung, den man wahrlich dadurch nicht wieder gut macht, daß man so Erzogene auf die Universität schickt […]; daß man sie folglich aus Sklaverei in Zügellosigkeit wirft […]. Um also jungen zu der ihnen unentbehrlichen Freiheit zu verhelfen, müsste man nicht Universitäten haben, sondern die häusliche und Schulerziehung mehr der menschlichen Natur gemäß einrichten; nicht durch unnatürlichen Zwang den Jüngling nach verbotener Freiheit lüstern machen, sondern ihm der erlaubten Freiheit so viel als möglich zu geben, daß er nach mehr nicht verlangt."[80]

Diese Freiheit kann demnach aber nur durch die richtige häusliche oder schulische Erziehung erlangt werden und sie wird im oben dargestellten Programm des Philanthropins sichtbar. Dort ist zwar vieles möglich – es bleibt jedoch im Rahmen eines Erziehungskonzepts. Hier schließt sich der Kreis zu Francke, der ähnlich argumentiert. Weil die Jugend ohne Aufsicht wie oben angeführt, zu Müßiggang neigt, oder Schaden an Leben und Gesundheit nehmen kann bedeutet das nicht:

> „[…] als müssten sie stets auf ihrer Stuben bleiben; sondern es wird ihnen nur keine Freyheit verstattet/dabei man sich sorgen müsste/daß sie Böses begehen könnten."[81]

Es gibt also richtige und erlaubte Freiheiten, die freie, aber pädagogisch beaufsichtigte Zeit, legitimieren.

5 Fazit

Die Pädagogik gegen die freie Zeit im 18. Jahrhundert wirkte auf eine Kontrolle von Zeit hin. Wie die *Policey* setzte sie auf Aufsicht, aber anders als diese, sollte das pädagogische Angebot in dieser Zeit nicht durch Zwang erfolgen – sondern sie sollte den zu erziehenden jungen Menschen für sich gewinnen. Allerdings gleichen sich *Policey* und Pädagogik hinsichtlich der geringen Toleranzschwelle gegenüber jugendlicher Devianz, es sollten möglichst früh präventive Maßnahmen ergriffen werden.

Im vorliegenden Beitrag konnte eine Klammer zwischen Francke am Anfang des Jahrhunderts und Campe an dessen Ende ausgemacht werden, deren grundverschiedene Menschenbilder sich aber bezüglich der geäußerten Notwendigkeit von Erziehung erstaunlich nahe waren. Erziehung und die ständige Aufsicht von Jugend diente in beiden Fällen der Prävention gegen inneren Gesinnungsverfall (Campe), Müßiggang (beide) und bösen Taten (Francke). Die ständige Aufsicht über die Erziehungssubjekte wurde aber auch mit gesundheitlichem und körperlichem Wohlbefinden, Rekreation und als Maßnahme gegen die Onanie begrün-

80 Ebd., S. 167f.
81 Francke 1702, S. 12.

https://doi.org/0.25658/k9v3-m363

det. Normativ scheint bei allen gezeigten Beispielen nur eine stark begrenzte Autonomie des Schülers möglich. Allen gezeigten Beispielen ist eine Angst zu eigen, dass auf fehlende Kontrolle von Jugend nur Schlimmes folgen kann.
Der hier gezeigte Ausschnitt ist diskursiv. Davon lässt sich nur bedingt auf eine zwangsläufige lineare Entwicklung der Erziehungspraxis schließen, allenfalls wird ein Muster erkennbar, welches pädagogische Debatten im 18. Jahrhundert bestimmte, obwohl sich trotz all dieser Maßnahmen und Konzepte jugendliche Devianz eben nicht vermeiden ließ. Die Jugend in Schulen und Universitäten – und damit der gesellschaftlichen Oberschichten – des 18. Jahrhunderts sollte also gewissermaßen mit beaufsichtigter freier Zeit gewonnen werden, ohne allerdings dabei eine eigene Stimme zu bekommen.

Quellen und Literatur

Gedruckte Quellen

Basedow, Johann Bernhard (1774): Das in Dessau errichtete Philanthropinum. Eine Schule für Menschenfreundschaft und gute Kenntnisse, für Lernende und junge Lehrer, Arme und Reiche; ein Fidei-Kommiß des Publikums zur Vervollkommnung des Erziehungswesens aller Orten nach dem Plane des Elementarwerks. Leipzig.

Böll, Friedrich Philipp Karl (1782): Das Universitätswesen in Briefen. Erlangen.

Campe, Joachim Heinrich (1792): Von den Universitäten. In: Campe, Joachim Heinrich (Hg.): Allgemeine Revision des gesammten Schul- und Erziehungswesens von einer Gesellschaft practischer Erzieher. Bd. 16, Wien, Braunschweig, S. 145-220.

Francke, August Hermann (1702): Ordnung und Lehr=Art. Wie selbige in dem Paedagogio zu Glaucha an Halle eingeführet ist. Halle.

Francke, Gotthilf August (1746): Kurzer Bericht von der gegenwärtigen Verfassung des Paedagogii Regii zu Glauch vor Hall. Zum Dienste derer, die Nachfrage thun pflegen, Halle.

Lessing, Gotthold Ephraim (1968): Gesammelte Werke, Dritter Band, Frühe kritische Schriften. Berlin, Weimar.

Moritz, Karl Philipp/Poeckel, Friedrich/Maimon, Salomon (1783): Gnothi Sauton – Magazin zur Erfahrungsseelenkunde als ein Lesebuch für Gelehrte und Ungelehrte, 1. Band, 3. Stück. Berlin.

Moritz, Karl Philipp/Poeckel, Friedrich/Maimon, Salomon (1784): Gnothi Sauton – Magazin zur Erfahrungsseelenkunde als ein Lesebuch für Gelehrte und Ungelehrte, 2. Band, 1. Stück. Berlin.

Neuendorf, Carl Gottfried (1785): Nachricht von der gegenwärtigen Verfassung des Erziehungsinstituts zu Dessau. Dessau.

Niemeyer, August Hermann (1784): Nachricht von der gegenwärtigen Einrichtung des königlichen Pädagogiums zu Glaucha vor Halle – Bey Antritt der Aufsicht. Halle.

Niemeyer, August Hermann (1796): Vollständige Nachricht von der gegenwärtigen Einrichtung des Königlichen Pädagogiums zu Halle. Nebst einer Geschichte desselben in seinem ersten Jahrhundert. Halle.

Novum Corpus Constitutionum Prussico-Brandenburgensium Praecipue Marchicarum (NCCM), oder Neue Sammlung Königl. Preußl. und Churfürstl. Brandenburgischer, sonderlich in der Chur- und Mark Brandenburg wie auch anderen Provintzien, publicirten und ergangenen Ordnungen, Edicten, Mandaten, Rescripten etc. etc. Vom Anfang des Jahrs 1751 und folgenden Zeiten, Bd. I. Berlin 1752.

https://doi.org/0.25658/k9v3-m363

Novum Corpus Constitutionum Prussico-Brandenburgensium Praecipue Marchicarum (NCCM), oder Neue Sammlung Königl. Preußl. und Churfürstl. Brandenburgischer, sonderlich in der Chur- und Mark Brandenburg wie auch anderen Provintzien, publicirten und ergangenen Ordnungen, Edicten, Mandaten, Rescripten etc. etc. Vom Anfang des Jahrs 1751 und folgenden Zeiten, Bd. II. Berlin 1758.

Novum Corpus Constitutionum Prussico-Brandenburgensium Praecipue Marchicarum (NCCM), oder Neue Sammlung Königl. Preußl. und Churfürstl. Brandenburgischer, sonderlich in der Chur- und Mark Brandenburg wie auch anderen Provintzien, publicirten und ergangenen Ordnungen, Edicten, Mandaten, Rescripten etc. etc. Vom Anfang des Jahrs 1751 und folgenden Zeiten, Bd. III, Berlin 1763.

Novum Corpus Constitutionum Prussico-Brandenburgensium Praecipue Marchicarum (NCCM), oder Neue Sammlung Königl. Preußl. und Churfürstl. Brandenburgischer, sonderlich in der Chur- und Mark Brandenburg wie auch anderen Provintzien, publicirten und ergangenen Ordnungen, Edicten, Mandaten, Rescripten etc. etc. Vom Anfang des Jahrs 1751 und folgenden Zeiten, Bd. X, Berlin 1798.

Pädagogische Unterhandlungen (1779): Zweites Jahr, Drittes Quartal, Dessau.

Scotti, Johann Josef (Hg.) (1826): [SCM] Sammlung der Gesetze und Verordnungen, welche in dem Herzogthum Cleve und in der Grafschaft Mark über Gegenstände der Landeshoheit, Verfassung, Verwaltung und Rechtspflege ergangen sind, Tl. 1-5. Düsseldorf.

Wattendorf, Ludwig (Hg.) (1890): Die Schul- und Universitätsordnung Kurfürst Augusts von Sachsen. Aus der kursächsischen Kirchenordnung von 1580. Paderborn.

Literatur

Anhalt, Elmar (2012): Bildsamkeit – Erziehungsbedürftigkeit. In: Sandfuchs, Uwe/Melzer, Wolfgang/Dühlmeier, Bernd/Rausch, Adly (Hg.): Handbuch Erziehung. Bad Heilbrunn, S. 124-131.

Benner, Dietrich/Brüggen, Friedhelm (2011): Geschichte der Pädagogik. Von der Neuzeit bis zur Gegenwart. Stuttgart.

Berdelmann, Kathrin (2018): Individuality in Numbers: The Emergence of Pedagogical Observation in the Context of Student Assessment in the 18th Century. In: Alarcón, Cristina/Lawn, Martin (Hg.) (2018): Assessment Cultures. Historical Perspectives. Berlin.

Berdelmann, Kathrin/Reh, Sabine/Scholz, Joachim (2018): Die Entstehung des Leistungs-Dispositivs im Schulwesen um 1800. In: Reh, Sabine/Ricken, Nobert (Hg.) (2018): Leistung als Paradigma. Zur Entstehung und Transformation eines pädagogischen Konzepts. Wiesbaden.

Bernhardt, Kirsten (2013): Geselligkeit im Schlafrock. Leipziger Studententumulte im frühen 18. Jahrhundert. In: Bernhardt, Kirsten/Krug-Richter, Barbara/Mohrmann, Ruth-E. (Hg.): Gastlichkeit und Geselligkeit im akademischen Milieu in der Frühen Neuzeit. Münster, New York, München, Berlin, S. 101-112.

Bernhardt, Kirsten/Krug-Richter, Barbara/Mohrmann, Ruth-E. (Hg.) (2013): Gastlichkeit und Geselligkeit im akademischen Milieu in der Frühen Neuzeit. Münster, New York, München, Berlin.

Bott, Wolfgang (2019): Die Praxis der Schulaufsicht. Selbstverständnis – Handlungsfelder – Trends. Stuttgart.

Brumlik, Mischa (2010): Das Wiederaufleben der Disziplin. Autorität und Strafe am Beispiel Immanuel Kants. In: Dollinger, Bernd/Schmidt-Semisch, Henning (Hg.): Handbuch Jugendkriminalität. Kriminologie und Sozialpädagogik im Dialog. Wiesbaden.

Dolezel, Eva/Godel, Rainer/Pečar, Andreas/Zaunstöck, Holger (2018): Ordnen – Vernetzen – Vermitteln. Kunst- und Naturalienkammern der Frühen Neuzeit als Lehr- und Lernorte. In: Dolezel, Eva/Godel, Rainer/Pečar, Andreas/Zaunstöck, Holger (Hg.): Ordnen – Vernetzen – Vermitteln. Kunst- und Naturalienkammern der Frühen Neuzeit als Lehr- und Lernorte. Stuttgart, S. 7-18.

Döring, Detlef (2004): Die Fürstenschule in Meißen zur Zeit des jungen Lessing. In: Flöter, Jonas/Wartenberg, Günther (Hg.): Die sächsischen Fürsten- und Landeschulen. Interaktion von lutherisch-humanistischen Erziehungsideal und Eliten-Bildung, Leipzig.

https://doi.org/0.25658/k9v3-m363

Dornbach, Stefan (2014): Zeitmanagement in der beruflichen Bildung: Jugendliche im Umgang mit zeitlichen Anforderungen der modernen Arbeitswelt. Wiesbaden.
Durdel, Anja/Groeben, Annemarie von der/Trautmann, Thomas (Hg.) (2008): Schule als Lebenszeit: Lern- und Lebensrhythmen von Kindern, Lehrkräften und Schulen. Weinheim, Basel.
Ebert, Berthold (2007): Zur Rolle der Körpererziehung in den Franckeschen Stiftungen unter dem Einfluss von August Hermann Niemeyer. In: Soboth, Christian (Hg.): „Seyd nicht träge in dem was ihr thun wollt." August Hermann Niemeyer (1754-1828): Erneuerung durch Erfahrung. Halle, S. 89-104.
Eibach, Joachim (2005): Institutionalisierte Gewalt im urbanen Raum: ‚Stadtfrieden' in Deutschland und der Schweiz zwischen bürgerlicher und obrigkeitlicher Regelung (15.-18. Jahrhundert). In: Ulbrich, Claudia/Jarzebowski, Claudia/Hohkamp, Michaela (Hg.): Gewalt in der Frühen Neuzeit. Beiträge zur 5. Tagung der Arbeitsgemeinschaft Frühe Neuzeit im VHD. Berlin, S. 189-205.
Engelmann, Sebastian (2019): A. H. Niemeyers Blick auf die Pädagogik des 18. Jahrhunderts – Heterogenität, Differenz, Normativität. In: Ralf Koerrenz (Hg.): Reformpädagogik als Projekt der Moderne: August Hermann Niemeyer und das pädagogische 18. Jahrhundert. Paderborn, S. 51-74.
Freis, Wilhelm (1913): Die Stiftungen August Hermann Franckes. Festschrift zur zweiten Säkularfeier seines Geburtstages. Mit dem Bildnis Franckes, sieben Ansichten und einem Plane des Stiftungsgeländes. Halle.
Fromm, Martin (2015): Einführung in die Pädagogik. Grundfragen, Zugänge, Leistungsmöglichkeiten. Münster.
Füssel, Marian (2004): Devianz als Norm? Studentische Gewalt und akademische Freiheit in Köln im 17. und 18. Jahrhundert. In: Westfälische Forschungen 54, S. 145-166.
Füssel, Marian (2020): Akademische Gerichtsbarkeit im Alten Reich: Normen, Verfahren, Sanktionen. In: Amend-Traut, Anja/Bongartz, Josef/Denzler, Alexander/Franke, Ellen/Stodolkowitz, Stefan A. (Hg.): Unter der Linde und vor dem Kaiser. Neue Perspektiven auf Gerichtsvielfalt und Gerichtslandschaften im Heiligen Römischen Reich. Köln, S. 261-278.
Grunewald, Thomas (2021): Die Glauchaschen Anstalten als medizinische Gesamttopografie. In: Zaunstöck, Holger/Grunewald, Thomas (Hg. im Auftrag der Franckeschen Stiftungen): Heilen an Leib und Seele. Medizin und Hygiene im 18. Jahrhundert. Halle.
Härter, Karl/Stolleis, Michael (Hg.) (1998): Repertorium der Policeyordnungen der Frühen Neuzeit. Band 2.1 & 2.2, Simon, Thomas (Hg.): Brandenburg/Preußen mit Nebenterritorien (Kleve-Mark, Magdeburg und Halberstadt). Frankfurt am Main.
Härter, Karl (2018): Strafrechts- und Kriminalitätsgeschichte der Frühen Neuzeit. Berlin, Boston.
Hausmann, Gottfried (1957): Campe, Joachim Heinrich. In: Neue Deutsche Biographie 3, S. 110f. [Online-Version]; URL: https://www.deutsche-biographie.de/pnd118518658.html#ndbcontent (Letzter Zugriff am 05.07.2023)
Herrmann, Ulrich (2005): Pädagogisches Denken. In: Hammerstein, Notker/Herrmann, Ulrich (Hg.): Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte. Band II: 18. Jahrhundert. Vom späten 17. Jahrhundert bis zur Neuordnung Deutschlands um 1800. München, S. 97-133.
Holenstein, André (2000): Die Umstände der Normen – die Normen der Umstände. Policeyordnungen im kommunikativen Handeln von Verwaltung und lokaler Gesellschaft im Ancien Régime. In: Härter, Karl (Hg.): Policey und frühneuzeitliche Gesellschaft. Frankfurt am Main, S. 1-46.
Horn, Elija (2019): Aufklärung als Beginn und Herausforderung moderner Emanzipativer Sexualerziehung und -pädagogik. In: Ketelhut, Klemens/Lau, Dayana (Hg.): Gender – Wissen – Vermittlung. Geschlechterwissen im Kontext von Bildungsinstitutionen und sozialen Bewegungen. Wiesbaden, S. 15-32.
Huber, Stephan Gerhard/Arnz, Siegfried/Klieme, Torsten (Hg.) (2020): Schulaufsicht im Wandel: Rollen und Aufgaben neu denken. Stuttgart.
Iseli, Andrea (2009): Gute Policey. Öffentliche Ordnung in der Frühen Neuzeit. Stuttgart.
Koslofsky, Craig (2011): Evening's empire: a history of the night in early modern Europe. Cambridge.

https://doi.org/0.25658/k9v3-m363

Landwehr, Achim (2000a): Policey im Alltag. Die Implemation frühneuzeitlicher Policeyordnungen in Leonberg, Frankfurt am Main.

Landwehr, Achim (2000b): Policey vor Ort. Die Implementation von Policeyordnungen in der ländlichen Gesellschaft der Frühen Neuzeit. In: Härter, Karl (Hg.): Policey und frühneuzeitliche Gesellschaft. Frankfurt am Main, S. 47-70.

Lange, Johan (2017): Die Gefahren der akademischen Freiheit. Ratgeberliteratur für Studenten im Zeitalter der Aufklärung (1670-1820). Ostfildern.

Lindenhayn, Nils (2018): Die Prüfung. Zur Geschichte einer pädagogischen Technologie. Köln, Weimar, Wien.

Ludwig, Ulrike (2012): Das Recht als Medium des Transfers. Die Ausbereitung des Duells im Alten Reich. In: Ludwig, Ulrike/Krug-Richter, Barbara/Schwerhoff, Gerd (Hg): Das Duell. Ehrenkämpfe vom Mittelalter bis zur Moderne. Konstanz, S. 159-173.

Neumann, Josef N. (2003): Der Waisenhausstreit. In: Sträter, Udo/Neumann, Josef N. (Hg.): Waisenhäuser in der Frühen Neuzeit. Tübingen, S. 155-167.

Rasche, Ulrich (2009): Cornelius relegatus und die Disziplinierung der deutschen Studenten (16. Bis frühes 19. Jahrhundert). Zugleich ein Beitrag zur Ikonologie studentischer Memoria. In: Krug-Richter, Barbara/Mohrmann, Ruth-E. (Hg.): Frühneuzeitliche Universitätskulturen. Kulturhistorische Perspektiven auf die Hochschulen in Europa. Köln, Weimar, Wien, S. 157-221.

Ross, Alan S. (2015): 'Learning by wrong-doing: aspiration and transgression among German pupils after the Thirty Years' War'. In: Social History, 40, H. 2, S. 230-246.

Saito, Hiroyuki (2018): Jugendliche Gewaltkultur und soziale Kontrolle in der frühneuzeitlichen Stadt: Das Beispiel Leipzig, ca. 1570-1650. Diss., Dresden.

Schieber, Sigrid (2008): Normdurchsetzung im frühneuzeitlichen Wetzlar. Herrschaftspraxis zwischen Rat, Bürgerschaft und Reichskammergericht. Frankfurt am Main.

Schmid, Pia (2018): Vollkommenheit in der Pädagogik des 18. Jahrhunderts. In: Baron, Konstanze/Soboth, Christian (Hg.): Perfektionismus und Perfektibilität. Theorien und Praktiken der Vervollkommnung in Pietismus und Aufklärung. Hamburg, S. 165-180.

Schmitt, Hanno (1996): Visionäre Lebensklugheit. Joachim Heinrich Campe in seiner Zeit (1746-1818); [Ausstellung des Braunschweigischen Landesmuseums und der Herzog-August-Bibliothek Wolfenbüttel vom 29. Juni bis 13. Oktober 1996], Wiesbaden.

Simon, Thomas (1998): Einleitung. In: Härter, Karl/Stolleis, Michael (Hg.): Repertorium der Policeyordnungen der Frühen Neuzeit. Band 2.1, Simon, Thomas (Hg.): Brandenburg/Preußen mit Nebenterritorien (Kleve-Mark, Magdeburg und Halberstadt). Frankfurt am Main, S. 1-56.

Straubel, Rolf (2010): Adlige und bürgerliche Beamte in der friderizianischen Justiz- und Finanzverwaltung. Ausgewählte Aspekte eines sozialen Umschichtungsprozesses und seiner Hintergründe (1740-1806). Berlin.

Templin, David (2015): Freizeit ohne Kontrollen: die Jugendzentrumsbewegung in der Bundesrepublik der 1970er Jahre. Göttingen.

Tenorth, Heinz-Elmar ([4]2008): Geschichte der Erziehung. Einführung in die Grundzüge ihrer neuzeitlichen Entwicklung. Weinheim, München.

Tlusty, Ann B. (2011): The Material Ethic in Early Modern Germany. Civic Duty and the Right of Arms. London.

Wettmann-Jungblut, Peter (2012): Zweikampf als Muster (vor)moderner Jugendkultur. Männlichkeitsritual, regulierte Aggression, Gewaltlust. In: Ludwig, Ulrike/Krug-Richter, Barbara/Schwerhoff, Gerd (Hg.): Das Duell. Ehrenkämpfe vom Mittelalter bis zur Moderne. Konstanz, S. 313-324.

Zaunstöck, Holger (2010): Das Milieu des Verdachts. Akademische Freiheit, Politikgestaltung und die Emergenz der Denunziation in Universitätsstädten des 18. Jahrhunderts. Berlin.

https://doi.org/0.25658/k9v3-m363

https://www.zotero.org/groups/4596542/collections/QVIP9K9C

Autor

Michael Rocher
https://orcid.org/0009-0008-9687-1666

https://doi.org/0.25658/k9v3-m363

Katharina Vogel und Sebastian Engelmann

Bildungswissen und Zeitlichkeit. Zum Zusammenhang praxeologischer und biographischer Perspektiven am Beispiel der „Lebenserinnerungen“ eines Hochschullehrers

Zusammenfassung
Aufbauend auf dem historischen Teilprojekt „Virtuelle Bildung. Formationen und Transformationen von Bildungswissen“ des Sonderforschungsbereiches „Virtuelle Lebenswelten“ an der Ruhr-Universität Bochum werden in diesem Beitrag praxistheoretische Forschungsperspektiven mit solchem aus dem Bereich der historischen Biografieforschung verbunden. Dabei werden Praktiken des Studierens und des akademischen Lebens um 1900 einerseits und Zeit und Zeitlichkeit als zentrale Kategorien biografieanalytischen Arbeitens andererseits auf eine Idee von wissenschaftlichen Lebensläufen zurückgeführt, die Wissenschaft nicht lediglich als Berufsfeld versteht, sondern als Lebensform, die sich in spezifischen Praktiken ausdrückt und biographisch in besonderer Weise verarbeitet und hergestellt wird.

Historische Biografieforschung, Praxisforschung; Bildungswissen, Wissenschaftsforschung, Autobiographie

Abstract
Based on the historical subproject „Virtuelle Bildung. Formationen und Transformationen von Bildungswissen“ of the Collaborative Research Center „Virtuelle Lebenswelten“ at the Ruhr-University Bochum, this paper attempts to combine practice-theoretical research perspectives with those from the field of historical biographical research. In doing so, practices of studying and academic life around 1900, and time and temporality central categories of biography-analytical work, are traced back to an idea of academic life courses that regards academia not only as a field of occupation, but as a form of life that expresses itself in specific practices and is processed and produced biographically.

Historical biographical research, practice-based research, educational knowledge, history of knowledge, autobiography

https://doi.org/10.25658/2mxq-4a86

Als der Theologe Walter Bauer nach seiner Emeritierung seine „Lebenserinnerungen“ verfasst, kann er auf eine umfängliche akademische Karriere zurückblicken. Walter Bauer (geboren 1877 in Königsberg) studiert von 1895-1898 Theologie in Marburg und dann bis 1902 Orientalistik und Geschichte an den Universitäten Marburg und Straßburg[1]. Er wird 1902 zum Lic. theol. an der Universität Marburg promoviert und habilitiert sich dort ein Jahr später. Nach mehreren Haupt- und Nebenbeschäftigungen u. a. an der Universität Marburg und einem Aufenthalt an der Universität Breslau als Außerordentlicher Professor (1913-1914) wird er 1921 schließlich zum Ordinarius für Neutestamentliche Wissenschaft an der Universität Göttingen ernannt. Dort publiziert er u. a. das „Griechisch-Deutsche Wörterbuch: Zu den Schriften des Neuen Testaments und der übrigen urchristlichen Literatur“, das zum einschlägigen Standardwerk seiner Disziplin firmieren wird und bis heute in sechs Auflagen erschienen ist[2]. Walter Bauer wird im Jahr 1945 emeritiert. Sein Nachlass[3], der nach seinem Tod im Jahr 1960 dem Universitätsarchiv Göttingen überlassen wird, enthält zahlreiche Materialien aus seiner Studienzeit (z. B. Mit- und Nachschriften aus Vorlesungen), aus seiner sich anschließenden eigenen Lehr- und Forschungstätigkeit (z. B. Seminarpläne und Vortragsskripte) und schließlich seine Autobiographie, seine „Lebenserinnerungen“, in denen er auf eine umfängliche akademische Karriere zurückblicken kann. Er kann – aber er tut es nicht. Walter Bauers „Lebenserinnerungen“ enden – nach allem, was man der Quelle entnehmen kann, gezielt – nach seiner Schulzeit.

Walter Bauer spart damit in seinen autobiographischen Aufzeichnungen ausgerechnet den größten und weitestgehend durch intensive akademische Beschäftigungen geprägten Teil seines Lebens in der Darstellung aus. Dennoch ist das akademische Leben der Autobiographie perspektivisch durchaus immanent; diese scheinbare Paradoxie und ihre Bedeutung für die Aneignung von Bildungswissen über die Lebensspanne lässt sich, das ist der Ausgangspunkt unserer Überlegungen, nur über die Berücksichtigung der Bedeutung von Zeitlichkeit in Bildungsbiographien auflösen.

Unser Beitrag besteht aus drei Teilen: In einem ersten Schritt werden wir skizzieren, inwiefern die Aneignung von Bildungswissen im Rahmen wissenschaftlich geprägter Biographien durch eine Kombination praxeologischer und biographischer Zugriffe aus historischer Perspektive nachvollzogen werden kann. Darauf aufbauend werden wir zweitens die besondere Bedeutung von Zeitlichkeit, die uns durch die Perspektive der Biographieforschung zugänglich wird, innerhalb dieses Zugriffes hervorheben. Abschließend werden wir drittens am Beispiel der Autobiographie Walter Bauers zeigen, dass und wie Zeitlichkeit als fluides Element bei der Rekonstruktion von Bildungswissen über die Lebensspanne wirksam wird.

1 Vgl. für das und den folgenden Absatz: Hessische Biografie 2022, o. S.
2 Bauer 1988.
3 Vgl. SUB 2017.

https://doi.org/10.25658/2mxq-4a86

1 Zur Zeitlichkeit von (universitär vermitteltem) Bildungswissen im Lebenslauf

1.1 Universitär vermitteltes Bildungswissen

Im Anschluss an das Projekt „Virtuelle Bildung. Formationen und Transformationen von Bildungswissen“[4] interessieren wir uns zunächst metaperspektivisch für die Frage, wie universitäres Bildungswissen vermittelt, angeeignet, individuell angepasst und verarbeitet wird – und wie sich all das im historischen Rückblick rekonstruieren lässt. Bildungswissen als Begriff meint dabei nicht lediglich Inhalte, die z. B. im Rahmen eines Studiums vermittelt werden, sondern „all die Vorstellungen und Kenntnisse, die in einer Zeit, einer Kultur und einer sozialen Gemeinschaft a) als wahr gelten und b) sozial geteilt werden, c) plausibel (vor- und miteinander) begründet sowie d) in bisherige Wissenszusammenhänge eingeordnet werden können und insofern sowohl e) in ihrem Wissensstatus (z. B. methodisch oder methodologisch) thematisiert bzw. reflektiert werden als auch f) handlungsorientierend oder gar -leitend sind“[5]. Bei genauerer Betrachtung dieser „Einbettung jeden Wissens in (umgreifende) Wissensordnungen“[6] wird deutlich, dass „die Arten und Weisen, Wissen hervorzubringen, zu speichern und zu nutzen sowie sozial zu teilen, sich vom jeweilig vorhandenen Wissen nicht trennen lassen und auf konkrete Wissenspraktiken (und ihre Orte und Materialitäten)“[7] angewiesen sind.

Der Mehrwert einer Fokussierung auf Praktiken, Orte und Materialitäten der Wissensaneignung, -speicherung und -nutzung, die analytischen Möglichkeiten werden seit einiger Zeit auch in der historischen Bildungsforschung vermehrt diskutiert.[8] Die Idee, den wissenschaftlichen Betrieb ebenfalls primär als ein „Ensemble von Praktiken“[9] zu verstehen, wurde jüngst für den Bereich der geisteswissenschaftlichen Wissensproduktion ausgewiesen. Eine praxissensible Perspektive „richtet das Augenmerk auf eine Vielzahl von Phänomenen, die in gegenwärtigen Beschreibungen der Geisteswissenschaften häufig eine untergeordnete Rolle

4 Im Teilprojekt „Virtuelle Bildung. Formationen und Transformationen von Bildungswissen“, das im Projektbereich „Wissen“ des DFG-geförderten Sonderforschungsbereiches „SFB 1567 Virtuelle Lebenswelten“ an der Ruhr-Universität Bochum angesiedelt ist, werden „in einem ethnografisch-gegenwartsbezogenen und einem historischen Unterprojekt Wissenspraktiken des universitären Studierens“ (SFB1567 2023) erforscht. Dabei werden für „ausgewählte geisteswissenschaftliche Disziplinen […] Vorstellung vom richtigen Studieren sowie Praktiken der Aneignung, Ordnung und der Prüfung von Wissen rekonstruiert“ (ebd.), um zu erfahren, „wie welches Wissen bearbeitet, strukturiert und als Wissen über Wissen zu ‚Bildungswissen‘ und damit zum Bestandteil von Wissenskulturen und ihres historischen Wandels wird“ (ebd.).

5 Ricken/Reh/Scholz 2023, S. 322.

6 Ebd., S. 323.

7 Ebd.

8 Vgl. zur Vieldeutigkeit von Praxis(theorie) Hoffmann-Ocon/De Vincenti/Grube 2020.

9 Ricken 2018, S. 30.

https://doi.org/10.25658/2mxq-4a86

spielen“[10]. So wird mit Blick auf Bildungswissen betont, dass es sich dabei eben nicht um „bereits Feststehendes, sondern das Ergebnis immer wieder erneuter alltäglicher Anstrengungen“[11] handelt. Erst dann, wenn Bildungswissen in Praxis aufgeführt wird, d. h. durch eine „wiederholte Performanz von gebündelten beziehungsweise miteinander verknüpften einzelnen Praktiken entstehen und stabilisieren sich die akademischen“[12] Zusammenhänge, die hier im Mittelpunkt stehen. Prozesscharakter, Situativität, Alltäglichkeit, Materialität, aber auch Körperlichkeit, implizites Wissen und nicht zuletzt „‚gelebte‘ Sinnstiftung“[13] werden in den Blick genommen, wenn praxissensibel gedacht wird. Bildungswissen als Praxis macht es dementsprechend notwendig, die auf der Mikroebene verorteten Prozesse der Aneignung und Verearbeitung zu untersuchen, die sich unserer Meinung nach gerade auch in autobiographischen Materialien zeigen.

Denn während die Idee, Bildungswissen nicht auf ein eindimensionales Konzept z. B. zu vermittelnder Inhalte im Rahmen spezifischer Curricula zu beschränken, sondern den Blick auf die jeweils „für unverzichtbar gehaltenen Wissenspraktiken“[14] und die „Selbst- bzw. Subjekt- und Welt- bzw. Objektverständnisse“[15] zu erweitern, einen offensichtlichen Mehrwehrt darstellt, stellt sie den historischen Zugriff auf diesen Gehalt von Bildungswissen doch vor methodische Herausforderungen; Wissenspraktiken wie die „Produktion, Konservation, Distribution und Zirkulation sowie Rezeption“[16], die in ein Meta-Kategoriensystem von „Praktiken des Aneignens, Ordnens und Prüfens“[17] gebracht werden könnten, können hier nicht mehr in situ, sondern ausschließlich anhand von nachgelassenen Quellen ‚beobachtet‘ bzw. rekonstruiert werden. Dies geschieht im genannten Projekt z. B. anhand von studentischen Mit- und Nachschriften (und darin z. B.: Notizen, Annotationen oder Exzerpte), Prüfungsunterlagen, Zeugnissen etc.; Studienliteratur wie Hodegetiken und Lehrbücher, aber auch nachgelassene Materialien des jeweiligen Lehrkörpers bilden auf Quellenebene eine weitere Analyseachse der Wissenspraktiken.

Walter Bauer – bzw.: sein Nachlass – bietet vor diesem Hintergrund viele Anschlussmöglichkeiten: Zum einen sind in seinem Nachlass Dokumente aus seiner eigenen Studienzeit vorhanden, die Rückschlüsse auf Aneignungspraktiken zulassen. Zum anderen finden sich im Nachlass auch Materialien, die er während seiner eigenen Lehr- und Forschungstätigkeit angefertigt hat (siehe Abbildung 1). Wir können also nicht nur auf Quellen zurückgreifen, die eine bestimmte Phase seines akademischen Lebens dokumentieren, sondern können Elemente seiner Bildungsbiographie von

10 Martus/Spoerhase 2022, S. 23.
11 Ebd.
12 Ebd.
13 Ebd.
14 Ricken/Reh/Scholz 2023, S. 325f.
15 Ebd.
16 Ebd., S. 331.
17 Ebd.

https://doi.org/10.25658/2mxq-4a86

Beginn seines Studiums an bis zu seiner Emeritierung und seinen autobiographischen Aufzeichnungen zu diesem Zeitpunkt grundsätzlich anhand von praktischen Materialien nachzeichnen. Auf diese Art kann einerseits ein Beitrag zur sich ausdifferenzierenden praxissensiblen Wissensforschung geleistet werden, die in den letzten Jahren vermehrt Aufmerksamkeit erhält.[18] Andererseits kann so zumindest der Versuch unternommen werden, die umfangreiche Forschung zu Gelehrsamkeit im 18. Jahrhundert auch im 19. und 20. Jahrhundert fortzusetzen, wobei der Wandel und die Kontextbedingungen des Bildungswissens zu berücksichtigen sind.[19]

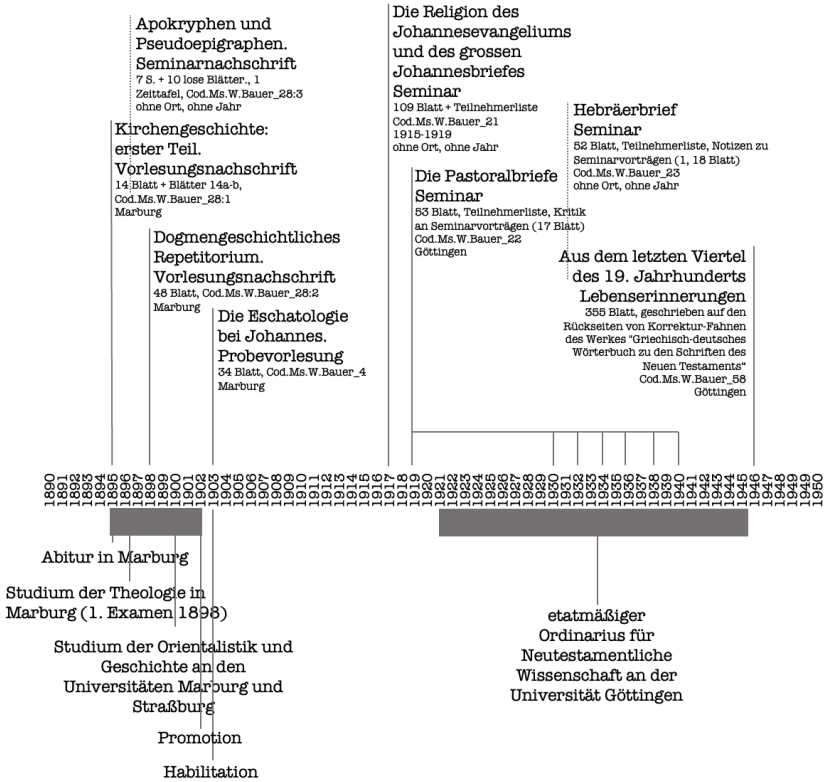


Abb. 1: Übersicht über zentrale Dokumente und biographische Passagen zur akademischen Karriere im Nachlass Walter Bauers. (https://bbf-pictura-paedagogica.de/viewer/image/3f1f52b9-2e9b-4e95-b9d3-901efcf9620e/)

18 Füssel 2006; Labouvie 2007.

19 Zur Diskussion von Gelehrsamkeit im 18. Jahrhundert und als Überblick vgl. Assinger/Ehrmann 2022.

Praktiken des Studierens, die im Rahmen dieses Forschungsdesigns rekonstruiert und analysiert werden, geben – bei entsprechend gesicherter und hinreichender Quellenlage und unter Berücksichtigung zu bedenkender Kontexte – also nicht nur einen bildungshistorisch interessanten Einblick in Studien- und Fachdisziplinwelten zu einem bestimmten Zeitpunkt. Sie lassen viel mehr auch Rückschlüsse auf die Erzeugung, Aneignung, Bearbeitung und Weitergabe von Bildungswissen zu. Diese primär praxeologisch orientierten Analysen sind aber – wie oben bereits erwähnt – in ihrer Reichweite in der Regel beschränkt auf Situationsaufnahmen. Sie lassen keine Aussagen über ein davor oder danach der jeweiligen Momentaufnahme zu. Sie sind zudem analog zu den spezifischen Bildungslaufbahnen zeitlich linear organisiert, perspektivisch also auf das Studium nach dem Abitur und vor dem Studienabschluss, auf die Promotion vor der eigenständigen wissenschaftlichen Tätigkeit etc. beschränkt. Die zeitliche Perspektive, die Aufschluss über die Konfrontation mit und die Bewältigung von Bildungswissen im vorgestellten Sinne zulässt, bleibt weitestgehend beschränkt auf das Hier und Jetzt der Studiensituation oder -phase. Durch die Quellen belegt kann eine eine chronologische Aneinanderreihung dieser Situationen, die wiederum der Logik der bildenden Institutionen folgen (und sich auf diese beschränken), rekonstruiert werden. Wir glauben, dass durch den Einbezug bildungsbiographischer Quellen und Elemente eine Analyseebene ergänzt werden kann, die insbesondere den Aspekt von Bildungswissen, der die „eingelagerten Selbst- bzw. Subjekt- und Welt- bzw. Objektverständnisse“[20] betrifft, jenseits solcher Logiken besser sichtbar macht. Zeitlichkeit wird durch diese zusätzliche Ebene als Element der Aneignung von Bildungswissen stärker berücksichtigt. Bevor wir das am Beispiel der Autobiographie Walter Bauers deutlich machen, wollen wir diese konkret auf Zeitlichkeit bezogenen Elemente zunächst etwas ausführlicher skizzieren.

1.2 Zeitlichkeit als Element von Bildungswissen und seiner Aneignung

Eine an biografieanalytischen Achsen orientierte Erweiterung des praxeologischen Zugriffes eröffnet uns in Anschluss an Dausien[21] mehrere Orientierungspunkte, die Zeit und Zeitlichkeit in den Mittelpunkt stellen. Davon wollen wir zwei Aspekte, die für unsere Analysen relevant sind, kurz ausführen. Hierbei handelt es sich um die von Dausien explizit auf den Aspekt der Zeitlichkeit hin befragten Konzepte von „Lebenslauf als Institution und die Biographisierung der Lebensführung“[22] und „Lebenslauf und Biographie als widersprüchliche Zeitgestalten und die Idee von Bildung als Leistung“[23]. Sie schließt dabei an die bekannte Figur an, dass

20 Ricken/Reh/Scholz 2023, S. 326.
21 Vgl. Dausien 2017.
22 Dausien 2017, S. 89.
23 Ebd., S. 92.

https://doi.org/10.25658/2mxq-4a86

> „Biografie Zeit in doppelter Weise erfasst. Zum einen nutzt biographische Strukturierung die Möglichkeiten zeitlicher Modalisierungen und verfügbarer sozialer Zeitmuster. Zum anderen erzeugen biographische Kommunikationen selber gesellschaftliche, soziale und individuelle Zeit und tragen so zur Komplexitätssteigerung der Gesellschaft bei“[24].

Für die Überlegungen dieses Beitrags ist die „Einsicht in die Verzeitlichung von Vergesellschaftungsprozessen und kulturellen Identitätsformaten, die mit dem Konzept der Biographie verknüpft sind“[25] von besonderem Interesse. Mit Dausien kann festgehalten werden, dass

> „die Vergesellschaftung der Individuen […] sich in modernen Gesellschaften nicht mehr wie in ständischen Gesellschaften über die kollektive und weitgehend unveränderliche Zugehörigkeit zu statischen Kategorien (Familie, Stand, Geschlecht), sondern durch ein zeitliches ‚Ablaufprogramm‘“[26]

vollzieht. In dieser für moderne Gesellschaften neuartigen Vergesellschaftungsform nehmen das Bildungswesen bzw. der individuelle Bildungsgang eine zentrale Rolle ein:

> „In einem längeren historischen Prozess bildet sich mit der Durchsetzung der allgemeinen Schulpflicht, der Einführung von Jahrgangsklassen und Curricula sowie dem System aufeinander aufbauender Bildungsphasen von der Vorschule bis zur Hochschule eine für alle Gesellschaftsmitglieder verbindliche, ggf. mit Gewalt durchgesetzte, linearisierte Zeitstruktur heraus“[27],

die durch anschließende Hochschulbesuche (und deren Normalisierung) ergänzt und erweitert – und: beobachtbar – wird.
So verstanden sind „Biographien bzw. die Biographisierungsleistung der Subjekte […] keine stringenten Ereignisabfolgen“[28]. Stattdessen ist es die konsequent zu erbringende Leistung der Subjekte selbst, ihr Leben zu ordnen und in Form zu bringen: „Erfahrungen werden nicht aufsummiert, sondern in diskontinuierlichen, kontextrelativen Prozessen überarbeitet, neu strukturiert, verworfen und wieder aktualisiert“[29]. Die Folge, nämlich eine mitzudenkende, potenziell „widersprüchliche Überlagerung zwischen biographischen und historischen Prozessstrukturen“[30] macht deutlich, dass die „Analyse von Bildungsbiographien […] unterschiedliche, miteinander verschränkte ‚Stränge‘ oder ‚Logiken‘ von Zeit berücksichtigen und

24 Fischer 2018, S. 462.
25 Dausien 2017, S. 89.
26 Ebd.
27 Ebd., S. 89f.
28 Ebd., S. 92.
29 Ebd.
30 Ebd.

https://doi.org/10.25658/2mxq-4a86

systematisch damit rechnen [muss], dass sich hieraus Widersprüche, Verwerfungen und nicht antizipierbare Strukturmuster“[31] ergeben. Für unser Vorhaben ist diese Feststellung deshalb relevant, weil es u. a. bedeutet, „dass temporale Normen des Bildungssystems, etwa im Feld der Universität (Regelstudienzeit, curriculare Voraussetzungsketten u. a.), keineswegs mit den sozialen Zeitstrukturen anderer Subsysteme – Erwerbsarbeit, Familie – kompatibel sind“[32]. Dies bedeutet, dass die Linearität von Bildungslaufbahnen, deren Momente wir praxeologisch mit Blick auf Quellen der Auseinandersetzung mit Bildungswissen gewissermaßen ‚aneinanderreihen‘ können, aus einer biographischen Perspektive betrachtet eben (gerade) nicht oder jedenfalls nicht zwangsläufig als lineare Abfolge von Auseinandersetzungen mit Bildungswissen verstanden werden können. Zwar lässt sich das Bildungssystem in seiner zunehmenden lebensweltlichen Dominanz und seiner im weitesten Sinne pädagogischen Funktion als „Biographiegenerator“[33] bezeichnen, das „den Anlass und möglicherweise eine ‚Grammatik‘ für biographische Selbstkonstruktionen“[34] liefert, die biographischen Selbstkonstruktionen selbst „werden jedoch in konkreten Situationen immer wieder neu performativ hergestellt“[35].

Zusammengefasst ist das Anliegen unseres Artikels, uns den Formationen und Transformationen von Bildungswissen im vorgestellten Sinn nicht allein praxistheoretisch und – mit Blick auf Quellen wie Mitschriften, Notizhefte etc. – in situ anzunähern. Stattdessen soll durch (auto-)biographische Quellen eine Zeitachse berücksichtigt werden, die Aneignungs- und Transformationsprozessen immanent ist. Das kann in unserem Fall, in dem der in Frage kommende Protagonist Walter Bauer nicht mehr interviewt, sondern lediglich auf Basis seines Nachlasses ‚adressiert‘ werden kann, nur insofern gelingen, als die Quellenlage es zulässt, in diesem Fall also durch einer Durchdringung seiner autobiographischen Ausführungen.

Sie ermöglichen uns Einblicke in die biographische Selbstkonstruktionen, die im Rahmen dieser Erzählung sichtbar werden – auch und vielleicht insbesondere dadurch, dass Bauer sein akademisches Leben im Sinne seiner institutionellen Bildungsbiographie ausspart. Bei diesen Annäherungen werden, wie sich zeigen wird, insbesondere die in 1.2 skizzierten ‚Ungleichzeitigkeiten‘ eine große Rolle spielen, die als Strukturmoment verzeitlichter Biographie verstanden werden müssen.

31 Ebd., S. 93.
32 Ebd.
33 Dausien/Kluchert 2016, S. 224.
34 Ebd., S. 225.
35 Ebd.

https://doi.org/10.25658/2mxq-4a86

2 Lebenserinnerungen als Gelehrtengeschichte: Walter Bauers Autobiographie

Zentral für die Beschäftigung mit autobiographischen Quellen ist

> „die für die Biographieforschung konstitutive Einsicht, dass die Art und Weise, wie Menschen in modernen Gesellschaften über ihre Biographie sprechen, keine naturwüchsige, fraglos gegebene Darstellung eines ‚gelebten Lebens' ist, sondern eine hoch voraussetzungsvolle Form der Selbstpräsentation und Selbstkonstruktion, die bestimmten gesellschaftlichen Regeln folgt und in hohem Maß kontextabhängig ist"[36]

Als Quellen eigener Art ermöglichen Autobiographien einen privilegierten Zugang zu den Innenansichten der Subjekte des Erlebens[37]. Wir haben skizziert (1.2), dass Zeit und Zeitlichkeit im Rahmen dieser Selbstkonstruktion mit Blick auf die Aneignung von Bildungswissen eine große Rolle spielen, indem einerseits ‚Ablaufprogramme', die durch das Bildungssystem erzeugt werden, einen zwar beobachtbaren, aber nicht zwingend sinnstiftenden Kontext bilden, und indem andererseits Zeit und Zeitlichkeit in biographischen Erzählungen selbst zur Konstruktion eigener Art gerinnt. In Autobiographien zeigt sich wie unter einem Brennglas, wie „Zeit nicht nur wahr- und hingenommen wird, sondern ebenfalls gemacht, gestaltet und modifiziert"[38] wird.

Die so umrissene bedeutende und komplexe Rolle, die Zeit und Zeitlichkeit damit als Sinnachse in der Aneignung von Bildungswissen über den Lebenslauf einnimmt, wird in Walter Bauers autobiographischen Lebenserinnerungen mehr als deutlich. Dabei folgt der Text dem von Alois Hahn identifizierten Musters der Identitätsdarstellung und Selbstreflexion, die im Nachhinein versucht zu erklären, wie es gewesen ist und warum es nun so ist[39]. Otto Merk schreibt, dass Bauer als „politisch völlig Unbelasteter"[40] Dekan in Göttigen geworden sei, was noch genauer zu prüfen ist. Dennoch muss der Text nicht in erster Linie als Beichte verstanden werden.[41]Konkret gegebener Anlass der Niederschrift sind die Forderung der Familie und wohl auch die Emeritierung Bauers.

Im Fall der hier im Mittelpunkt stehenden exemplarischen Auszüge der 330 Seiten umfassenden, handschriftlich auf der Rückseite von einer bereits mit einer Kommentierung versehenen Korrekturfahne niedergeschriebenen Lebenserinnerungen von Walter Felix Bauer beginnt der Text so zunächst nicht etwa in medias res, sondern mit einem Vorwort. Dieses Vorwort nutzt der Verfasser, um sich zu seinem eigenen geschriebenen Leben explizit in ein Verhältnis zu setzen. Der Autor leitet

36 Dausien/Kluchert 2016, S. 220.
37 Vgl. Häder 2021.
38 Geppert/Kössler 2015, S. 13.
39 Vgl. Hahn 1988.
40 Merk 2014, S. 179.
41 Vgl. Hahn 1982.

https://doi.org/10.25658/2mxq-4a86

seine Ausführungen damit ein, dass er den epistemischen Status der Autobiographie erläutert: „Die folgenden Blätter enthalten meine Erinnerungen. Sie bieten sie in der Gestalt, in der ich sie jetzt habe. Ich würde sie so niederschreiben auch dann, wenn irgendjemand auf dies oder jenes oder gar die Gesamtauffassung für verkehrt erklären würde“[42]. Einerseits zeigt Bauer damit an, dass es sich bei den Erinnerungen um seine eigenen Erinnerungen handelt, die ihm durch die in der Vergangenheit gemachten Erfahrungen gegeben sind. Die Unterstreichung macht deutlich, dass es ihm wichtig war, die subjektive Dimension des Lebensberichts zu verdeutlichen und er sich potenzieller Kritik an seiner Perspektive, vermeintlich falschen Erinnerungen oder nicht richtig wiedergegebenen Zuständen erwehren möchte. Zugleich ist die Betonung bzw. die Versicherung, dass dieser Bericht „so“ – also in der gleichen Form – erneut verfasst werden würde, entgegen jeder potenziellen Kritik an der Auffassung, Ausdruck davon, dass Bauer durch den Rekurs auf seine Erinnerungen verdeutlichen möchte, dass er die Relevanz seiner aus der Vergangenheit in die Gegenwart des Textes geholten Erinnerungen in den Mittelpunkt stellt. Er ist sich der Anfälligkeit der individuellen Erinnerung an die Vergangenheit für Verzerrungen bewusst, aber: „In meinem Gedächtnis haben die Dinge und Begebenheiten eben diese Form angenommen“[43]. Bauer positioniert sich hier gegen einen Einwand, der durch die aktuelle Biografieforschung – wie oben bereits erwähnt – bereits entkräftet wurde: Biografien sind eben nicht die Abbildungen von Erinnerungen. Sie sind nachträgliche Konstruktionen, die gerade aufgrund ihrer Performanz von Interesse sind, weil sie Aufschluss über ihre Konstruktionsbedingungen geben können.[44]
Obwohl Bauer mit seinen einleitenden Vorbemerkungen evoziert, es handele sich bei dem, was nun folgt, ausschließlich um persönliche Erinnerungen und subjektive Erfahrungen, zeigt sich das, was dann folgt, in weiten Teilen als durchaus angereicherte und objektivierbare Gelehrtenbiographie, denn Bauers „Erinnerungen“ beginnen mehrere Generationen vor seiner Geburt. Sie enden verhältnismäßig abrupt – aber absichtlich – nach seiner Schulzeit und thematisieren seine Universitätskarriere nicht. Wir möchten diesen in 1.2 bereits angedeuteten ‚Zeitbeugungen‘ in Bauers Autobiographie im Folgenden systematisch nachgehen, indem wir zunächst Bauers Idee seiner Herkunft skizzieren (2.1), darauf aufbauend beschreiben, welche Rolle das akademische Milieu für ihn spielt (2.2) und schließlich seine Ausführungen zu seiner Schulzeit als deutlich vom Rest abweichende Erzählung markieren (2.3).

2.1 Über die eigene Vergangenheit schreiben – Kommentare zur eigenen Herkunft

Nach den einleitenden Vorbemerkungen beginnt Bauers Erzählung nicht etwa mit Erinnerungen an seine Kindheit oder Jugend, sondern mit einer Auseinander-

42 Bauer 1946, S. 1.
43 Ebd.
44 Etzemüller 2012, S. 80-96.

https://doi.org/10.25658/2mxq-4a86

setzung mit seiner eigenen Familiengeschichte. Mit Blick auf den epistemischen Status seiner Erinnerungen haben wir oben darauf hingewiesen, dass Bauer darauf besteht, dass seine Geschichte von seinem subjektiven Standpunkt aus verfasst ist. Er betont, dass es sich gerade nicht um eine ausgefeilte, abgesicherte Historie, „nicht um ein einwandfreies, kritikfestes Geschichtsbild“[45] handelt, denn ein „solches zu entwerfen, würde ich weder die Zeit noch die Neigung haben“[46]. Nichtsdestotrotz folgt Bauer hier einem Muster der Biographie, indem er im Schreiben wortwörtlich „Zusammenhänge [stiftet, K. V. & S. E.], die es so vorher gar nicht geben konnte. Der Lebenslauf ist uns nur über die Fiktion biographischer Repräsentation als Wirklichkeit zugänglich“[47]. Die Auseinandersetzung mit seiner Familiengeschichte kleidet Bauer in das Gewand einer gelehrten Genealogie: Die eigene Herkunft wird dahingehend rekonstruiert, dass einerseits auf die Herkunft der eigenen Familie in langfristiger Perspektive hingewiesen, andererseits ein Bericht über den Großvater, den Vater und die Großeltern der Mutter geleistet wird. Der Modus des Erzählens entspricht hier der Vorstellung einer möglichst klar zu erfassenden Ansammlung von Daten und Zusammenhängen, die – wie sich zeigen wird – zugleich einen Überblick über eine mehr als komplexe lokale Traditionsgeschichte liefern soll. So lässt Bauer das Kapitel zur „Vorgeschichte“ seiner eigenen Lebenserinnerungen damit beginnen, dass zwei Familien sich miteinander „verbinden“[48]:

> „Im Jahre 1772 verbanden sich zwei urschwäbische Familien von hohem geistigem Rang, die der Faber und die der Schnurrer, indem der damalige außerordentliche Professor in Tübingen u. späterer Kanzler der Universität Christian Friedrich Schnurrer die Tochter Katharine (*1752) des Oberhofpredigers Johann Gottlieb Faber heimführte. In dieser Ehe ist die lose Verwandtschaft meiner Eltern begründet“[49].

Die skizzierte Vorgeschichte wird damit als Anfangspunkt der gesamten Lebensgeschichte Bauers in der Vergangenheit festgestellt. Bauer verortet sich hier genealogisch in einer Geschichte, die bereits über 200 Jahre vor seiner Geburt begonnen hat, was unter anderem immer wieder dadurch aufgerufen wird, dass es sich z. B. bei dem Familienteil der Schnurer um „eines der ältesten Geschlechter von Cannstatt“[50] handele, das urkundlich schon im Jahr 1443 erwähnt wird. Durch die Setzung dieses Datums in der Vergangenheit macht Bauer den Zeitraum zwischen dem hier markierten Beginn der Geschichte, seiner Geburt und dem bewussten Beginn der Erinnerung und der Rekonstruktion der Lebenserinnerungen zu einem kohärenten Ganzen. Obwohl Bauer in den einleitenden Passagen darauf

45 Ebd.
46 Ebd.
47 Hahn 1988, S. 99.
48 Bauer 1946, S. 1, SUB Cod. Ms. W. Bauer 58.
49 Ebd.
50 Ebd., S. 5.

https://doi.org/10.25658/2mxq-4a86

hinweist, dass sein Text nicht für die Öffentlichkeit bestimmt ist, ist hier doch deutlich, dass der Text „auf die Rezeption durch die Umwelt angelegt [ist, K. V. & S. E.], die ein Leben im Lichte von dessen Selbstdeutungen wahrnimmt“[51].
Dieses präsentierte kohärente Ganze wird wiederum genauer vermessen und ergänzt, denn anders als es das Vorwort ankündigt nutzt Bauer bei der Beschreibung seiner Familiengeschichte durchaus andere Quellen, die seine Darstellung durch akribische Quellenarbeit objektivieren sollen. Bauer wechselt in der Rekonstruktion die Ebene und kommentiert die Diskussion über die Geschichte der schwäbischen Gelehrten, wenngleich er sich dann wieder von ihr distanziert:

> „Einige Vertreter der gehobenen Geistigkeit Schwabens treiben einen gewissen Kultus mit der „Schwäbischen Geistesmutter“ [gemeint ist Regina Burckhardt-Bardili, *1599 in Tübingen, †1669 Tübingen, KV & SE], die durch eine Schrift von Rath über sie auch in die Literatur eingegangen ist. Sie wollen niemand als wirklich zu ihrer Schicht gehörig anerkennen der nicht von ihr abstammt. Wieweit diese Selbsteinschätzung zu Recht besteht, entzieht sich meinem Urteil, da ich mit der Geistesgeschichte Württembergs zu wenig vertraut bin und auch die Arbeit von Rath nicht kenne. Immerhin sei festgestellt daß auch wir zu dieser Zucht gehören“[52].

Bauer rekonstruiert die Geschichte seiner Vorfahren aufgrund ihrer Milieuzugehörigkeit konsequent als eine Geschichte der Gelehrten ihrer Zeit. Zahlreiche seiner Vorfahren waren Professoren an der Universität Tübingen und werden mit Praktiken des wissenschaftlichen Arbeitens in Verbindung gebracht. So schreibt er über die Reisen von Christian Friedrich Schnurrer, dass es z. B. während dessen Aufenthalts in Paris „vor allem die kgl. Bibliothek [war], die ihn fesselten“[53], in der Manuskripte gelesen, geprüft und exzerpiert wurden.
Die Betonung der insgesamt (jedenfalls für Nicht-Wissenschaftler*innen) unspektakulären Tätigkeiten des akademischen Betriebs weisen die Autobiographie Bauers als das aus, was sie ist: die Lebensgeschichte von einem Gelehrten, der den Versuch unternimmt, sich selbst in eine bereits vorhandene Tradition einzuschreiben und Kontinuität zu erzeugen. Unterstützt wird diese Deutung durch die an mehreren Stellen wiederkehrenden Verweise auf wissenschaftliche Erfolge der Vorfahren und auch auf wissenschaftliche Literatur, die durch sie verfasst wird. Schnurrer wird hier von Bauer z. B. auch dafür erwähnt, dass er die Bibliotheca Arabica verfasste, „die erste europäische Bibliografie arabischer Literatur, eine ganz grundlegende Arbeit“[54]. Zugleich werden Teile der Familie – der Zusammensetzung des gebildeten Milieus der Zeit entsprechend – als gläubige Personen, entschiedene Pfarrer und Theologen eingeführt, womit die andere Seite der aka-

51 Etzemüller 2012, S. 173.
52 Ebd., S. 2.
53 Ebd., S. 6.
54 Ebd., S. 8.

https://doi.org/10.25658/2mxq-4a86

demischen Identität Bauers ebenfalls aus der Geschichte der Familie durch den Rekurs auf die Vergangenheit begründet wird.
Zusammenfassend muss für die rückwirkende Auseinandersetzung und die damit verbundene Narration der Familiengeschichte festgehalten werden, dass Bauer hier einen Modus des Erzählens wählt, der sich vom Rest der Erinnerungen unterscheidet: Subjektive Eindrücke weichen in diesem ersten Abschnitt dem Anspruch darauf, dass die Vergangenheit durch die Darbietung stupender Kenntnisse und der Arbeit mit relevanten Dokumenten doch ‚richtig' erschlossen werden könne. Zugleich verknüpft Bauer die Vorgeschichte zu seiner Lebensgeschichte mit einer fokussierten Geschichte universitärer Gelehrsamkeit, zu der seine Vorfahren einen großen Beitrag geleistet haben. Auf diese Art grenzt er die Genealogie vom Rest der Darstellung seiner Lebensgeschichte ab und fügt sich selbst in das Narrativ ein. Auch für die Abschnitte über Königsberg oder Marburg habe er keine Informationen außer seiner eigenen Erinnerung herangezogen: „Aber ich habe keinen Stadtplan betrachtet, mir durch keinen Reiseführer das Bild von Königsberg oder Straßburg wieder auffrischen lassen oder Universitätsgeschichten oder Personalverzeichnisse bedient"[55]. Nichtsdestotrotz ändert sich an der Stoßrichtung der Lebensgeschichte Bauers nicht viel: Er schreibt seine Lebensgeschichte als gebildete Rekonstruktion eines Lebenswegs einer schon immer zur Bildung bestimmten und zur Bildung gelangten Person, wie in den nächsten Teilkapiteln deutlich werden wird.

2.2 Das akademische Milieu beschreiben – Königsberger Professoren als Ordnungsmarkierungen und die Universität Königsberg als Karriereort

„Aus dem letzten Viertel des neunzehnten Jahrhunderts"[56] – so lässt Bauer seine Erinnerungen an Königsberg beginnen, wo er geboren wurde und auch seine frühe Kindheit verbrachte. Festzuhalten ist, dass Bauer lediglich von seiner Geburt im Jahre 1877 bis 1884 in Königsberg lebte, was aufgrund der Auswahl der Themen, die in diesem Unterkapitel aufgegriffen werden, bemerkenswert erscheint. Erst mit seinen Erinnerungen an Kindheit und frühe Jugend in Königsberg taucht Bauer selbst als eigentlicher Akteur der Lebensgeschichte auf, und wieder sind es akademische Einflüsse, die sein Leben bis in die privatesten Entscheidungen wie die der Namensgebung bestimmen: „Schon 1875 erhielt mein Vater den Ruf als o. Professor der Mineralogie und Geologie nach Königsberg i. Pr."[57], wo er als zweites von drei Kindern geboren wurde – seine Namensgebung ist geradezu überschattet von der universitären Ordnung der Zeit: „Da ich in jenen Tagen geboren wurde, in denen die Tübinger Universitas Eberhardina ihr 400 jähriges Jubiliäum feierte, sollte ich zunächst nach der ehrwürdigen alma mater Eberhard genannt

55 Bauer 1946, S. 1, SUB Cod. Ms. W. Bauer 58.
56 Bauer 1946, S. 50, SUB Cod. Ms. W. Bauer 58.
57 Ebd., S. 51.

https://doi.org/10.25658/2mxq-4a86

werden“[58]. Im weiteren Verlauf liest sich die Lebensbeschreibung von Bauer wie ein who-is-who der gelehrten Community der Zeit in Königsberg, wenn er sich an den Wohnort seiner Jugend u. a. dadurch erinnert, dass er im Modus der Würdigung des wissenschaftlichen Werkes rekonstruiert, nach welchen Professoren die Straßen seiner Kindheit benannt waren. Bauer rekonstruiert in seiner eigenen Geschichte zugleich eine Geschichte des akademischen Milieus seiner Zeit und ist damit an der Tradierung der Bilder ebendieses Milieus beteiligt, indem er seine individuelle Geschichte mit der Wahrnehmung der sozialen Wirklichkeit verbindet.[59] So stand am Ende einer Straße das „Gebäude, das früher die Bibliothek geborgen hatte, und die Straße hieß nach dem berühmten Universitätsprofessor u. Bibliothekar Chr. A. Lobeck [gemeint ist Christian August Lobeck, K. V. & S. E.] der außer, noch heute wertvollen, sprachlichen Untersuchungen […] die gründlegende Behandlung des griechischen Mysterienwesens vorgenommen hat in seinem Aglaophamus [Aglaophamus sive de theologiae mysticae Graecorum causis, idemque poetarum Orphicorum dispersas reliquias collegit von 1829, K. V. & S. E.], einem 2Bänder von 1392 Seiten“[60].

Diese Vermischung von Lebenserzählung und Kommentierung des ihn sein gesamtes Leben umgebenden akademischen Milieus zeichnet schon den Abschnitt über Königsberg aus. Es ist aufgrund der bisher skizzierten Art des Erinnerns Bauers dementsprechend nicht verwunderlich, dass er den „Königsberger Professoren“ einen ganzen Abschnitt seiner Lebenserinnerungen widmet. Beiläufig – im Rückblick auf sein Leben die Erfahrungen aus der eigenen Universitätskarriere nutzend – gibt er Hinweise auf die Logiken des Universitätswesens der Zeit: „Königsberg gehörte zu den ‚kleinen‘ Hochschulen, an denen der Dozent sich die Sporen verdiente“[61]. Wenn der besagte Dozent dann in Königsberg und darüber hinaus Bekanntheit erlangt hatte „kamen die größeren Raubfische u. schnappten ihn weg. Man ging mit Tränen im Herzen, so freiwissenschaftlich war der Verkehr gewesen, so herzlich der kollegiale Zusammenhalt“[62]. Aber die Situation an der Universität Königsberg wird von Bauer nicht immer nur positiv dargestellt: So sei mit der Theologischen Fakultät „nur wenig Staat zu machen“, denn das „AT und Kirchengeschichte wurden von zwei müden Greisen vertreten, die im Halbschlaf ihre Hefte vorlasen und nur durch lauten Zuruf der Hörer“[63] geweckt werden konnten. Aber nicht nur die Theologie und die Philologie werden berücksichtigt, sondern auch die Philosophische Fakultät wird von Bauer mit ihrem Personal genau beschrieben: „Auch die geisteswissenschaftl. Abteilung hatte klangvolle Na-

58 Ebd.
59 Vgl. Depkat 2003.
60 Ebd., S. 52.
61 Ebd., S. 95.
62 Ebd., S. 95f.
63 Ebd., S. 96.

https://doi.org/10.25658/2mxq-4a86

men und brauchte sich ihrer Vergangenheit nicht zu schämen. Auf die Philosophen Kant, Herbart u. Rosenkranz war eine Mittelmäßigkeit gefolgt, und blieb ewig auf dem geweihten Lehrstuhl sitzen"[64].

Im Abschnitt über die Königsberger Professoren – der von Bauer in seine eigene Kindheit und Jugendzeit in Königsberg eingefügt wird – schreibt Bauer nicht über die Erfahrungen mit ebendiesen Professoren. Stattdessen liefert Bauer im distanzierten Modus der vermeintlichen Beschreibung seines Lebens einen Abriss über den Teil der Universitätsgeschichte Königsbergs, der für ihn von Interesse ist. Wie auch schon im Abschnitt über die Genealogie der eigenen Familie ist auch hier der Blick darauf gerichtet, dass eigene Aufwachsen eng mit dem zu verknüpfen, was später in seinem eigenen Lebensweg aus ihm werden soll und wird. Darstellungsweise und die Fokussierung auf das universitäre Milieu in Königsberg lassen die Deutung zu, dass Bauer sich selbst als bildungsnah, akademisch vorgeprägt und von Beginn an mit Wissen über die universitären Gepflogenheiten und Praktiken verstanden wissen will. In der Autobiographie wird von Bauer das genutzt, was Achim Landwehr als Chronoreferenz bezeichnet. Eine Chronoreferenz ist mit Landwehr gesprochen eine Relationierung, „mit der anwesende und abwesende Zeiten gekoppelt, Vergangenheiten und Zukünfte mit Gegenwarten verknüpft werden können"[65]. Gerade diese Arbeit mit Chronoreferenzen ist es, die die verschiedenen Zeitschichten in der Autobiographie möglich macht. Der Eindruck eines bewussten Umgangs mit der Relation von Darstellung von Vergangenheit und Beschreibung des Lebenslaufs wird dadurch unterstützt, dass Bauer auch im Abschnitt zu seiner Jugendzeit in Marburg – weiter unten werden wir auf seine Erfahrungen am Gymnasium eingehen – eine ähnlich gestaltete Passage über das Leben an der Universität in Marburg einfügt. Die Abschnitte zu den Praktiken des universitären Lebens sind eindeutig durch das erst später erworbene Wissen von Bauer angereichert worden. Die Erinnerung wird durch die nachträglich erworbenen Wissensbestände erst rekonstruierbar. Fraglich ist nun, wie sich Abschnitte darstellen, die Episoden fassen wollen, die auch in der Jugend erlebt werden konnten. Werden diese Abschnitte ebenfalls durch das gelehrte Wissen der Zeit ergänzt, oder bleiben sie als Erfahrungsbericht präsentischer?

2.3 Die eigene Schulzeit – Genaue Beobachtungen und Abbrüche

Auch wenn die bisherigen Ausführungen den Anschein erwecken, dass die Lebenserinnerungen Bauers kaum Elemente erhalten, die eine unvermittelter erlebte Vergangenheit erzählen, sind diese Passagen doch vorhanden. Ein Beispiel dafür sind einerseits die Ausführungen zu Reisen, welche die Familie rund um Königsberg unternommen hat. Diese Abschnitte entsprechen wohl am ehesten dem, was Leser*innen von einem Erfahrungsbericht erwarten dürften. Sie sind gespickt mit

64 Ebd., S. 96f.
65 Landwehr 2016, S. 28.

https://doi.org/10.25658/2mxq-4a86

Passagen, die das Gestern über die erfahrungsbedingte Wiedererinnerung mit dem Heute verknüpfen: „Das Haus lag unter Kiefern, und ein Weg von kaum mehr als einer Viertelstunde führte […] zum Strande der Ostsee. Noch heute kann ich durch keinen […] Kiefernwald gehen, und den einzigartigen Durft einatmen, ohne das sofort“[66] die Erinnerungen an die Reisen aus der Jugend wieder auftauchen würden. Kurzum: Zusätzlich zu den nachträglich informierten Beschreibungen des akademischen Milieus lässt Bauer auch das einfließen, was als eher persönliche Erinnerung verstanden werden muss und schon im Erleben formend für den Lebenslauf erschien. Ein besonderer Fokus wird daher nun andererseits auf der größtenteils in Marburg verbrachten Schulzeit liegen, die Bauer zum Ende seiner Lebenserinnerungen platziert. Dieser letzte Abschnitt seiner Autobiographie ist von besonderem Interesse, denn mit ihm bricht die Lebenserzählung von Bauer ab – Ausführungen zur Studienzeit fehlen.

Im Gegensatz dazu liegen Erinnerungen an die frühe Schulzeit und auch an die spätere Gymnasialzeit in Marburg in differenzierter Form vor. Bauer schreibt bspw. darüber, wie er erzogen wurde und welche Gedanken er zu den Erziehungsvorstellungen hatte, die ihm oktroyiert wurden: „Ein nicht unerhebl. Teil der Erziehung bestand in der Einübung ‚guter Manieren‘. […] Respekt vor den Eltern u. überhaupt vor den Erwachsenen, das war eine große, wenn nicht die Hauptsache. ‚Erwachsene‘ durften eben, u. Kinder durften nicht“[67]. Der junge Bauer wechselt von Königsberg – dort war er in der zweiten Klasse – in Marburg wieder in die zweite Klasse. Er wechselte auf eine Schule, die wiederum den Besuch der höheren Schule vorbereiten sollte: „Niemand, der diese [die höher Schule, K. V. und S. E.] besuchen sollte, ging in die Volksschule, wo die unteren Schichten unter sich waren“[68]. Die pädagogische Praxis beschreibt Bauer im Detail. Ein beliebtes Beispiel war die Aufgabe „Bilde Sätze“: „Dafür wurde ein Dutzend Hauptwörter diktiert, die den Kern dieser Sätze ausmachten“[69]. Bauer kommentiert das pädagogische Vorgehen ausführlich und schildert weitere Bestandteile seiner schulischen Ausbildung. Der Übergang von der privat geführten Vorschule zum Gymnasium ist für Bauer eine bedeutende Zäsur. Seine Gymnasialzeit beschreit ber differenziert, berichtet von Erfahrungen auf dem Schulweg, sogar von Streichen. Über die Lehrer in den unteren Klassen des Gymnasiums hat er wenig zu berichten: „Was die Lehrer in den untersten Gymnasialklassen anbetrifft, so ist über die meisten sehr wenig zu sagen. Es waren brave Leute mit bemerkenswert schwach entwickeltem Sinn für Humor“[70]. Weitere detailreiche Berichte zu Lehrertypen folgen – der eine Lehrer war aufgrund seiner Größe beeindruckend, der andere wiederum konnte „keine

66 Bauer 1946, S. 107, SUB Cod. Ms. W. Bauer 58.
67 Ebd., S. 205.
68 Ebd., S. 206.
69 Ebd.
70 Ebd., S. 213.

https://doi.org/10.25658/2mxq-4a86

Klasse in Ordnung halten“[71]. Die durchaus humorvoll verfassten Ausführungen zur frühen Schulzeit in Marburg – ganz anders als die Ausführungen zur Familiengeschichte oder zu den Professoren in Königsberg oder Marburg – werden durch eine Rekapitulation des Tagesablaufs in dieser Zeit ergänzt[72], in denen Bauer erläutert, wie ein Tag ausgesehen habe.

Erinnerte Episoden aus der Badeanstalt ergänzen die sehr alltagsnahe Vergegenwärtigung der Erinnerungen, die auch dort sichtbar werden, wo Bauer auf die Lektürepraxis in der Jugend hinweist. Denn dort, wo die Schule die Schüler nicht völlig in Beschlag nahm, „las man gerne. Zunächst die Sachen für d. mehr o. weniger reife Jugend, die man zu Festtagen geschenkt bekam“[73] und fand auch allerlei andere Möglichkeiten, sich zu vergnügen. In den Abschnitten zu den Reisen in Königsberg (Kiefernwald) und der Schulzeit in Marburg (Badeanstalt) finden sich zahlreiche Passagen, die Situationen aufrufen, die der Erinnerung wert scheinen und die von Bauer ausführlich geschildert werden. In diesen Passagen tritt keine weitergehende Reflexion hinzu, wie es in den Ausführungen zur Familiengeschichte oder zur Professorenschaft der Städte der Fall ist. Stattdessen ist Bauer hier viel eher ein humoristischer Kommentator, der sein Leben farbenfroh in kleinen Episoden schildert. Dieser Modus wiederum tritt zurück, wenn Bauer kurz vor Ende seiner Autobiographie von der letzten Zeit am Gymnasium berichtet. Er schreibt davon, dass Wilhelm der Zweite, „der auf dem Gymnasium in Kassel wenig Liebe genossen hatte“[74] eine Schulreform anregte, die das Gymnasium reformieren sollte – das Gymnasium veränderte sich im Anschluss an die reformerischen Ideen von Wilhelm II aus dem Jahr 1890 und Bauer erlebte die Auswirkungen dieser Reformversuche mit. Auch hier bewertet Bauer seine Lehrer: „Da gab es sehr verschiedene Typen, ungleich an wissenschaftl. Qualität und geistiger Kraft und charakterlicher Haltung“[75]. Zudem berichtet er in vielen kleinen Episoden von in Erinnerung gebliebenen Situationen, Gesprächen, Eindrücken und Beziehungen, die er während seiner letzten Zeit am Gymnasium erlebt hat. Insbesondere der Bericht über die Schulzeit Bauers ist somit als ein relevantes Dokument für die Bildungsgeschichte markiert, welches auf die Praktiken der Aneignung von Bildungswissen hindeutet. Im Rahmen dieses Beitrags interessiert die genaue Auswertung der Beschreibung aber weniger. Stattdessen ist hervorzuheben, dass Bauer seine Erinnerungen an die Schulzeit anderes vergegenwärtigt: Er tritt als Subjekt des Erlebens hier viel mehr in den Mittelpunkt als in den übrigen Abschnitten seiner Lebenserinnerungen. Zugleich wird deutlich, dass er das Beschriebene mit einer gewissen Distanz der nachträglichen Reflexion be-

71 Ebd., S. 214.
72 Vgl. ebd., S. 216.
73 Ebd., S. 222.
74 Ebd., S. 268.
75 Ebd., S. 270.

https://doi.org/10.25658/2mxq-4a86

trachten kann – nur so kommt es zu der humoristischen Bewertung von Lehrertypen oder auch dem kritischen Blick auf die eigene Erziehungspraxis und ihrer teilweise kaum einsichtigen Regeln (Erwachsene dürfen, Kinder dürfen nicht). Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass Bauer in den Abschnitten zur Beschreibung seiner Erziehung und Schulzeit einen anderen Modus der Vergegenwärtigung wählt. Wo er in den Abschnitten über seine eigene Familiengeschichte einen wissenschaftlich distanzierten Modus des Schreibens wählt, um sich selbst erst als Subjekt in der langen Geschichte zu verorten, unterscheidet sich der Bericht über das akademische Milieu in Königsberg davon, dass Bauer in der Rückschau die Relevanz von vergangener – und eben nicht erlebter Erfahrung – und so seine enge Bindung zu ebendiesem Milieu betont. In der Autobiographie wird dadurch der Eindruck erzeugt, dass Bauer schon immer im akademischen Milieu verortet war. Die Berichte über Erfahrungen aus der Schulzeit wechseln dann wiederum den Modus des Erzählens. Sie führen das Geschilderte als ein unmittelbares Erleben ein. Bauer spielt hier mit der Erzählung über eine akademische Karriere, die schon immer mit Bildung verbunden war, und gewährt durch die Schulgeschichten einen Einblick in das, was für ihn – ohne, dass er es ausführt – mindestens ebenso prägend gewesen sein muss wie die latente Anwesenheit des akademischen Milieus durch seine gesamte Kindheit und Jugend hinweg: seine eigenen, aktiv vollzogenen Praktiken der Aneignung von Bildungswissen.

3 Wissenschaftler*in werden, sein und bleiben – Universität, Bildungswissen und Zeitlichkeit

Während Dausien und Kluchert kritisieren[76], dass die empirische Biographieforschung in der Bildungswissenschaft häufig „ohne historische Kontextualisierung auszukommen scheint“[77], nähern wir uns in der vorgestellten Projektlage der Verbindung von zu kontextualisierender historischer Situation und Biographie dabei gewissermaßen aus entgegengesetzter Richtung. Aufgrund der Projektlage wird beinahe ausschließlich auf Kontextquellen zurückgegriffen, ohne in der Regel auch (auto-)biographische Materialien zu berücksichtigen. Dies wird zum Problem, wenn der Kontext der betrachteten Materialien nicht berücksichtigt wird und damit Bedeutungsdimensionen nicht erschlossen werden können. Der im Rahmen dieses Beitrags skizzierte Fall Walter Bauers zeigt, dass genau dieser Zugriff, wann immer es quellentechnisch möglich ist, eine wertvolle Ergänzung zu den eingangs skizzierten Zugriffen im vorgestellten Kontext darstellt. Dies gilt insbesondere dann, wenn die auch in den beobachteten Wissenspraktiken selbst

76 Vgl. Dausien/Kluchert 2016.
77 Ebd., S. 222.

https://doi.org/10.25658/2mxq-4a86

„eingelagerten Selbst- bzw. Subjekt- und Welt- bzw. Objektverständnisse“[78] möglichst umfassend rekonstruiert werden sollen. Erst der durch weitere Quellen angereicherte Korpus macht es möglich, die Wissenspraktiken von Bauer in ihrer idiosynkratischen Gestalt zu begreifen: Ausbildungsweg, Schulerfahrungen, familiärer Hintergrund sind dabei die ‚harten‘ Faktoren, welche den Lebensweg von Bauer prägten. Seine eigene Interpretation dieser Faktoren – erschlossen durch die Autobiographie – zeigt aber zusätzlich ‚weiche‘ Faktoren auf, die seinen Umgang mit Bildungswissen verdeutlichen: Bildungsaspirationen sind gemischt mit einer Art familiärer Vorbestimmung zur Bildung und einer von Beginn an akademischen Rahmung des eigenen Lebens.

Zeit und Zeitlichkeit als sinnstiftende Analysekategorien der Beobachtung spielen dabei als grundlegende Sinnkategorien biographischen Materials im vorgestellten Sinne eine tragende Rolle. Sie markieren Bildungslaufbahnen als maßgebliche, immer aber auch kontingente „Biographiegeneratoren“[79]. Anomien und Kontingenzen im zu rekonstruierenden Prozess nicht nur der Aneignung von (universitär vermitteltem) Bildungswissen, sondern auch in den Formationen und Transformationen des Bildungswissens selbst lassen sich nicht im Rahmen einer ‚Beamtenlaufbahn‘ beobachten, nicht als „institutionalisiertes ‚Ablaufprogramm‘“[80]. Das Beispiel Bauer zeigt dies eindrücklich auf. Immer wieder werden Reflexionen über den Bruch mit dem vermeintlich standardisierten Programm aufgezeigt: Schulwechsel und die Logik der Lehrstuhlbesetzung an der Königsberger Universität sind hier nur zwei der zahlreichen Beispiele in der Autobiographie. Der Hinweis auf das Fehlen eines ‚Ablaufprogramms‘ hilft uns allerdings noch nicht bei der Frage, wie und unter welchen Bedingungen aus den vielen einzelnen, teils (un-) zusammenhängenden Praktiken der Aneignung und Weitergabe von Bildungswissen letztendlich etwas wird, das als Summe seiner Teile zu wissenschaftlichem Wissen und Wissenschaft als Lebensform gerinnt. In Walter Bauers Lebenserinnerungen wird, obwohl er ausgerechnet all diejenigen Elemente ausspart, die seine akademische Karriere betreffen, deutlich, dass und wie er sich selbst als Wissenschaftler und als Teil von Wissenschaft denkt und wie eng sich die Verbindung von Person und Wissenschaft als Herkunfts- und Zielmilieu sich (in diesem Fall) zeigt. Dabei wird aber auch die poröse und flexible Idee von Zeit und Zeitlichkeit deutlich, die zulässt, sich selbst als Teil einer wissenschaftlichen Genealogie zu ‚erinnern‘, ohne dabei auch nur annähernd auf die eigene, erlebte Position in der Wissenschaft und die ‚Konfrontation‘ mit Bildungswissen einzugehen, was in weiteren Arbeiten mit diesem Zuschnitt noch genauer ausgeführt werden muss.

78 Ricken/Reh/Scholz 2023, S. 326.
79 Dausien/Kluchert 2016, S. 224.
80 Ebd., S. 221.

https://doi.org/10.25658/2mxq-4a86

Quellen und Literatur

Ungedruckte Quellen

Bauer, Walter (1946): Aus dem letzten Viertel des 19. Jahrhunderts: [Lebenserinnerungen]. Staats- und Universitätsbibliothek Göttingen (SUB), Nachlass Walter Bauer, Cod. Ms. W. Bauer 58.

Literatur

Assinger, Thomas/Ehrmann, Daniel (2022): Zur Einführung: Gelehrsamkeit zwischen Gelehrtenkultur und Wissenschaftskultur. In: Assinger, Thomas/Ehrmann, Daniel (Hg.): Gelehrsamkeit(en) im 18. Jahrhundert. Heidelberg, S. 9-33.

Bauer, Walter (1988): Griechisch-deutsches Wörterbuch zu den Schriften des Neuen. Testamentes und der frühchristlichen Literatur. Berlin/New York.

Dausien, Bettina (2017): „Bildungsbiographien" als Norm und Leistung gesellschaftlicher Teilhabe. Biographietheoretische Perspektiven. In: Miethe, Ingrid/Tervooren, Anja/Ricken, Norbert (Hg.): Bildung und Teilhabe Zwischen Inklusionsforderung und Exklusionsdrohung. Wiesbaden, S. 87-110.

Dausien, Bettina/Kluchert, Gerd (2016): „Mein Bildungsgang" – Biographische Muster der Selbstkonstruktion im historischen Vergleich Beispiele und Argumente für eine historisch-empirische Forschungsperspektive, in: Bios. Zeitschrift für Biographieforschung, Oral History und Lebensverlaufsanalysen 29, S. 220-240.

Depkat, Volker (2003): Autobiographie und die soziale Konstruktion von Wirklichkeit, in: Geschichte und Gesellschaft 29, S. 441-476.

Etzemüller, Thomas (2012): Biographien. München.

Fischer, Wolfgang (2018): Zeit und Biographie. In: Lutz, Helma/Schieble, Martina/Tuider, Elisabeth (Hg.): Handbuch Biographieforschung. Wiesbaden, S. 451-472.

Füssel, Marian (2006): Gelehrtenkultur als symbolische Praxis. Rang, Ritual und Konflikt an der Universität der Frühen Neuzeit. Bielefeld.

Häder, Sonja (2021): Historische Biografieforschung. In: Kluchert, Gerhard/u. a. (Hg.): Historische Bildungsforschung. Konzepte – Methoden – Forschungsfelder. Bad Heilbrunn, S. 103-111.

Hahn, Alois. (1982): Zur Soziologie der Beichte und anderer Formen institutionalisierter Bekenntnisse: Selbstthematisierung und Zivilisationsprozess. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 34, H. 3, S. 407-434.

Hahn, Alois (1988): Biographie und Lebenslauf. In: Brose, Hanns-Georg/Hildenbrand, Bruno (Hg.): Vom Ende des Individuums zur Individualität ohne Ende, Opladen, S. 91-105.

Heinze, Carsten (2007): Der paratextuelle Aufbau der Autobiographie. In: Bios. Zeitschrift für Biographieforschung, Oral History und Lebensverlaufanalyse 20, S. 19-39

Hessische Biografie [o. A.] (2022): „Bauer, Walter Felix", in: Hessische Biografie https://www.lagis-hessen.de/pnd/119513366 (Stand: 08.08.2022) [zuletzt abgerufen am 01.05.2023].

Geppert, Alexander C. T./Kössler, Till (2015): Zeit-Geschichte als Aufgabe. In: Geppert, Alexander C.T./Kössler, Till (Hg.): Obsession der Gegenwart. Zeit im 20. Jahrhundert (Geschichte und Gesellschaft, Sonderheft 25), Göttingen, S. 7-36.

Hoffmann-Ocon, Andreas/De Vincenti, Andrea/Grube, Norbert (2020): Möglichkeiten und Grenzen der Praxeologie in der Historischen Bildungsforschung Einleitende Überlegungen zu einem facettenreichen Forschungsansatz. In: Hoffmann-Ocon, Andreas/De Vincenti, Andrea/Grube, Norbert (Hg.): Praxeologie in der Historischen Bildungsforschung. Möglichkeiten und Grenzen eines Forschungsansatzes. Bielefeld, S. 7-50.

Labouvie, Eva (2007): Alltagswissen – Fachwissen – Körperwissen. Zur Aneignung, Bewertungs- und Orientierungslogik von Wissenskulturen, in: Berichte zur Wissenschaftsgeschichte 30, S. 119-134.

https://doi.org/10.25658/2mxq-4a86

Landwehr, Achim (2016): Die anwesende Abwesenheit der Vergangenheit. Essay zur Geschichtstheorie. Frankfurt am Main.

Martus, Steffen/Spoerhase, Carlos (2022): Geistesarbeit. Eine Praxeologie der Geisteswissenschaften. Frankfurt am Main.

Merk, Otto (2014): Walter Felix Bauer (1877-1960) Professor für Neues Testament. In: Merck, Otto (Hg.): Wissenschaftsgeschichte und Exegese. Band 2: Gesammelte Aufsätze 1998-2013. Berlin, S. 179-184.

Ricken, Norbert/Reh, Sabine/Scholz, Joachim (2023): Transformationen des Bildungswissens. Eine wissenstheoretische und -geschichtliche Perspektive auf digitale Wissenskulturen. In: Sandra Aßmann/Norbert Ricken (Hg.): Bildung und Digitalität. Analysen – Diskurse – Perspektiven. Wiesbaden, S. 313-347.

Ricken, Norbert (2018): Aspekte einer Praxeologik. Beiträge zu einem Gespräch. In: Kathrin Berdelmann/u. a. (Hg.): Transformationen von Schule, Unterricht und Profession. Wiesbaden, S. 29 – 48.

SFB 1567 (2023): B03 Virtuelle Bildung. Formationen und Transformationen von Bildungswissen. Online abrufbar unter
https://www.sfb1567.ruhr-uni-bochum.de/forschung/b-infrastrukturen-copy [zuletzt abgerufen am 01.05.2023].

SUB (2017): [Findbuch:] Nachlass Walter Bauer. Theologe. 1877 – 1960. Göttingen. Online abrufbar unter
https://www.sub.uni-goettingen.de/fileadmin/media/texte/spezialsammlungen/Nachl%C3%A4sse/Bauer.pdf [zuletzt abgerufen am 01.05.2023].

https://www.zotero.org/groups/4596542/collections/P7XIXHG3

Autor:innen

Prof. Dr. Katharina Vogel
https://orcid.org/0000-0002-0071-9264

Jun.-Prof. Dr. Sebastian Engelmann
https://orcid.org/0009-0007-2640-140X

https://doi.org/10.25658/2mxq-4a86

Nina Rabuza

Das „*geheime Signal* des Kommenden". Pädagogische Zeitverhältnisse in Walter Benjamins ‚Programm eines proletarischen Kindertheaters'

Zusammenfassung
Der Beitrag untersucht den Entwurf pädagogischer Zeitlichkeit in Walter Benjamins Text ‚Programm eines proletarischen Kindertheaters'. Im Mittelpunkt steht dabei Benjamins Begriff der Erfahrung, der sowohl seinem Konzept von Erziehung als generationale Tradierung als auch seinen Überlegungen zum kindlichen Selbst-Weltverhältnis zu Grunde liegt. Erfahrung im benjaminischen Sinne, so die These, basiert auf einer nicht-linearen Zeitordnung und ist am Begriff der Wiederholung ausgerichtet. Zudem analysiert der Artikel die utopischen Momente des pädagogischen Zeitdenkens Benjamins.

Walter Benjamin, Erfahrung, Kindertheater, Philosophie der Zeit

Abstract
This article examines Walter Benjamin's concept of pedagocial temporality in his 'Programm eines proletarischen Kindertheaters'. It focuses on Benjamin's notion of experience, which underlies both his concept of education as intergenerational education and his reflections on the child's relationship to the world and itself. The article argues that Benjamin's understanding of experience is based on a non-linear time order and is oriented towards the concept of repetition. Further on, it analyses the utopian moments of Benjamin's pedagogical thinking on time.

Walter Benjamin, experience, Children's theatre, philosophy of time

In seinem Text ‚Das Leben der Studenten', der aus zwei Vorträgen hervorgegangen ist, die Walter Benjamin 1914 als Vorsitzender der Berliner „Freien Studentenschaft" gehalten hatte,[1] formuliert Benjamin eine Kritik an linearen Zeitkonzepten und der Idee des Fortschritts der Geschichte:

1 Vgl. Benjamin 1977, S. 915.

https://doi.org/10.25658/5cq4-d228

> „Es gibt eine Geschichtsauffassung, die im Vertrauen auf die Unendlichkeit der Zeit nur das Tempo der Menschen und Epochen unterscheidet, die schnell oder langsam auf der Bahn des Fortschritts dahinrollen. […] Die folgende Betrachtung geht dagegen auf einen bestimmten Zustand, in dem die Historie als in einem Brennpunkt gesammelt ruht, wie von jeher in den utopischen Bildern der Denker. Die Elemente des Endzustandes liegen nicht als gestaltlose Fortschrittstendenzen zutage, sondern sind als gefährdetste, verrufenste und verlachte Schöpfungen und Gedanken tief in jeder Gegenwart eingebettet.“[2]

Benjamin kontrastiert hier zwei Geschichts- und Zeitauffassungen: zum einen eine Geschichtsauffassung, die Zeit als eine lineare Bewegung in Richtung Zukunft versteht. Die Geschichte der Menschheit schreitet in der Zeit voran, allein die Geschwindigkeiten würden sich, je nach Epoche, unterscheiden. Zum anderen skizziert Benjamin, wenn auch rudimentär, eine eigene, andere Geschichts- und Zeitauffassung, in der die Vergangenheit in der Gegenwart enthalten ist und die in seinem eigenen Text zum Ausdruck gebracht werden soll.
Die Kritik am linearen Zeit- und Geschichtsdenken wie auch das eigene Modell von Zeit und Geschichte sind in Benjamins frühen Schriften nicht ausgearbeitet. Zudem steckt das geschichtsphilosophische und zeitkritische Denken noch in der „romantischen Verpackung“[3] der Sprache der Jugendkulturbewegung, in der sich Benjamin während seiner Schul- und Studentenzeit engagierte. Dennoch verdeutlicht das Zitat, dass die Kritik an Zeitdenken und Geschichtsphilosophie sowie die Entwicklung einer „alternative temporality“[4] schon im frühen Werk Benjamins angelegt sind. Nach 1924, dem Jahr der „politischen Wende“[5] Benjamins, steht seine Zeit- und Geschichtskritik philosophisch im Zeichen des Materialismus. Benjamin habe entdeckt, so Stefan Gandler, dass Zeit „als etwas Lineares, Stetiges und mit festgelegter Richtung eine ideologische Konstruktion ist“[6], die in der kapitalistischen Moderne aber notwendig sei, um die unterschiedlichen Formen konkreter menschliche Arbeit messbar und damit vergleich- und austauschbar zu machen.[7] Benjamins Kritik der Zeit richte sich aber auch gegen die Sozialdemokratie und den zeitgenössischen Marxismus, die das fortschrittsorientierte Zeitmodell des bürgerlich-kapitalistischen Denkens weitgehend teilen würden.[8]
Benjamin befasst sich jedoch nicht nur in seinen genuin geschichtsphilosophischen Arbeiten wie der unvollendeten Passagen-Arbeit oder dem Fragment ‚Zum Begriff der Geschichte‘ mit Fragen von Zeit und Geschichte. In seinen mediengeschichtlichen (z. B. ‚Der Erzähler. Betrachtungen zum Werk Nikolai Lesskows‘) und in seinen kunsttheoretischen Arbeiten (z. B. ‚Was ist das epische Theater?‘)

2 Benjamin 1977 [1915], S. 75.
3 Palmier 2009, S. 187.
4 Pensky 2006, S. 191.
5 Palmier 2009, S. 417.
6 Gandler 2008, S. 12.
7 Vgl. ebd., S. 11.
8 Vgl. ebd., S. 10.

https://doi.org/10.25658/5cq4-d228

finden sich ebenfalls wiederkehrende Motive der Zeitkritik sowie Entwürfe nichtlinearer Zeitmodelle. Und auch in Benjamins pädagogischen Schriften ist die Frage nach Zeit und Geschichte präsent: Das verdeutlichen zum einen seine frühen bildungspolitischen Arbeiten, in denen Benjamin die Jugend als Träger einer utopischen Erneuerung der Gesellschaft imaginiert.[9] Zum anderen, und das will dieser Beitrag herausarbeiten, befasst sich Benjamin in seinen Schriften zur Kindheit, die maßgeblich nach 1924 entstanden sind, mit der Zeitlichkeit pädagogischer Ansätze. Insbesondere im ‚Programm eines proletarischen Kindertheaters‘, das Benjamin wahrscheinlich Anfang 1929 verfasste, entwirft er eine eigene Zeitordnung der Pädagogik, die eng verknüpft ist mit seinem zeit- und geschichtsphilosophischen Denken. Benjamin kritisiert in der Kindertheaterschrift das Fortschritts- und Entwicklungsdenken der „bürgerlichen Pädagogik“ und skizziert eine pädagogische Zeitlichkeit, die den Kindern selbsttätige Erfahrung ihrer Welt und von sich selbst im Modus des Spiels ermöglichen soll. Die Kindertheaterschrift geht aber über den unmittelbaren pädagogischen Bereich hinaus und trägt ein utopisches Moment in sich: Im Spiel der Kinder würden die revolutionären Potentiale der kommenden Gesellschaft in der Gegenwart als das „*geheime Signal* des Kommenden“[10] sichtbar.

Der erste Teil des Beitrags geht zunächst knapp auf Benjamin als Verfasser pädagogischer Texte und die Entstehungsgeschichte der Kindertheaterschrift ein und arbeitet Benjamins Modell der pädagogischen Zeit in der Kindertheaterschrift heraus. Der zweite Teil fokussiert die Frage nach den Zeitkonzepten im ‚Programm eines proletarischen Kindertheaters‘ in Bezug auf das Generationenverhältnis und das pädagogische Handeln. Im Mittelpunkt steht dabei einerseits seine Auffassung des Generationenverhältnisses als Dialektik von Tradition und Neuschöpfung sowie andererseits seine Strukturierung der Zeitlichkeit der Pädagogik anhand der Kategorien Aktualität und Wiederholung. Beide Aspekte des Zeitdenkens stehen im Kontext von Benjamins Überlegungen zur Erfahrung als Modus des menschlichen Welt- und Selbstverhältnisses. In einem dritten Teil arbeitet der Artikel anhand des Begriffs der Unterbrechung Bezüge zwischen der Kindertheaterschrift und Benjamins Zeitkritik in seinen ästhetischen und geschichtsphilosophischen Schriften heraus, insbesondere im ‚Passagen-Werk‘ und in seiner Abhandlung ‚Was ist das epische Theater?‘.

Eine Bemerkung zum methodologischen Zugang: Die Kindertheaterschrift umfasst nur wenige Seiten, sie ist dicht geschrieben und beim ersten Lesen erscheint sie mitunter enigmatisch, was Benjamins einzigartigem Umgang mit Sprache geschuldet ist. Benjamin nutzt Begriffe in ihrer „Bedeutungsbreite“[11]. Er entzieht sie so eindeutigen Bestimmungen; wenngleich sein Begriffsgebrauch keineswegs

9 Vgl. Palmier 2009, S. 183.
10 Benjamin 1977 [1929], S. 769.
11 Opitz/Wizisla 2000, S. 10.

https://doi.org/10.25658/5cq4-d228

willkürlich ist: Die Nuancierungen und Veränderungen der Begriffe sind Ausdruck des beweglichen Denkens Benjamins, das seine Gegenstände fortwährend differenziert. Bei der Deutung der benjaminischen Texte ist daher eine „falsche Eindeutigkeit“[12] zu vermeiden, vielmehr müssen die Begriffsbewegungen im Werk nachvollzogen werden.[13] Dementsprechend folgt die Interpretation der Kindertheaterschrift in der vorliegenden Studie einem Ansatz, in dem die zentralen Begriffe des Zeitdenkens Benjamins in der Kindertheaterschrift im weiteren Kontext seiner Schriften zur Pädagogik, zur Zeitkritik und zur Geschichtsphilosophie gedeutet werden. Der Deutungsansatz untersucht die Begriffe in ihrer Genese, wenngleich dabei nicht von einer chronologischen Werksentwicklung im Sinne einer Vervollkommnung ausgegangen wird. Es werden vielmehr behutsame Bezüge zwischen den Texten Benjamins hergestellt, vor allem zu seinen Schriften zum Thema Kindheit wie seiner Rezension von Edwin Hoernles ‚Grundfragen der proletarischen Erziehung‘ und seinen Überlegungen zum Spiel. Die Interpretation folgt damit einer philosophisch-kritischen Begriffsarbeit, wie sie Martin Opitz und Erdmut Wizisla für das Werk Benjamins vorschlagen.[14] Außerdem stützt sich die Untersuchung auf einschlägige Forschungsliteratur zu Benjamins pädagogischem Denken wie die Arbeiten von Giulio Schiavoni und die jüngere Studie zur Kindertheaterschrift von Karin Burk. Zudem werden Sekundärtexte zu Benjamins Zeit- und Geschichtsphilosophie hinzugezogen, beispielsweise die Untersuchung zu Zeit und Materialismus von Stefan Gandler sowie Burkhardt Lindners Studie zur ‚Heiterkeit des Kommunismus‘ bei Benjamin.

1 Benjamins pädagogische Schriften

Benjamin verstand sich selbst nicht als Pädagoge, dennoch setzte er sich in seinen Texten wiederholt mit pädagogischen Themen auseinander. Er verfasste zahlreiche, zumeist kleinere Schriften zu Bildungs- und Erziehungsfragen und war durch seine Rundfunkarbeiten für Kinder selbst pädagogisch tätig. Schiavoni teilt die pädagogischen Schriften Benjamins in zwei zeitliche Phasen ein: In den frühen Texten, die maßgeblich zu Benjamins Zeit in der Jugendkulturbewegung Gustav Wynekens und als Student in Berlin entstanden, befasst sich Benjamin vor allem mit der Jugend als erneuernder Kraft der Gesellschaft, mit jugendlicher Selbsterziehung und Bildung sowie mit dem staatlichen Erziehungssystem.[15] 1914/1915 wendet sich Benjamin, der als Schüler im Landschulheim Haubinda in den Wor-

12 Ebd.
13 Ebd., S. 11.
14 Ebd., S. 11f.
15 Vgl. Schiavoni 2006, S. 373.

https://doi.org/10.25658/5cq4-d228

ten Heinz-Elmar Tenorths auch „Objekt“[16] der Reformpädagogik war, von seinem Lehrer Wyneken wegen dessen Begeisterung für den Ersten Weltkrieg ab.[17]
Schiavoni datiert die zweite Phase der Entstehung von Benjamins Arbeiten zur Pädagogik auf die Jahre 1924 bis 1932.[18] Er verfasst vor allem Rezensionen zu Kinderliteratur, zur Spielzeuggeschichte und zu pädagogischen Werken, aber auch Rundfunktexte für Kinder wie das Hörspiel ‚Radau um Kasperl‘.[19] Benjamins Texte zur Kindheit sind häufig im Modus der Kritik an pädagogischen Positionen formuliert. Er richtet sich wiederholt gegen die „unterschiedlichen Formen des pädagogischen Terrors“[20], denen die Kinder im Lauf der Geschichte zum Zwecke des Lernens und der Erziehung ausgesetzt gewesen seien. Er kritisiert besonders die bürgerliche Erziehung des öffentlichen Bildungssystems, dass die Kinder zu braven Staatsbürgern erziehe.[21] Aber auch den kommunistischen Erziehungskonzepten der 1920er Jahren begegnet Benjamin mit Skepsis. Zwar lobt er Edwin Hoernles Analyse der Lebenssituation des proletarischen Kindes in den ‚Grundfragen der proletarischen Erziehung‘, jedoch beanstandet Benjamin auch die Ideologisierung und die ungebremste Einbeziehung der Kinder in den Klassenkampf.[22]
Das ‚Programm eines proletarischen Kindertheaters‘ nimmt innerhalb der pädagogischen Texte Benjamins eine zentrale Stellung ein, da sie dessen einzige pädagogische Schrift seit den Jugendschriften darstellt, die nicht als Kritik oder Rezension verfasst ist, sondern ein eigenes Modell einer politisch-ästhetischen Erziehungspraxis entwirft. Das ist bemerkenswert, da die Kindertheaterschrift als Auftragsarbeit für die KPD entstand.[23] Benjamin sollte die Theorie zur Theaterpädagogik von Asja Lacis verfassen.[24] Er legte mit der Kindertheaterschrift jedoch ein Konzept vor, das in zentralen Punkten von Lacis‘ Theaterarbeit abweicht.[25] Die theaterpädagogischen Überlegungen der Kindertheaterschrift unterscheiden sich auch deutlich vom Agitproptheater der KPD, das seit 1925 ein maßgebliches Instrument des Klassenkampfes, zur Organisierung und Ideologisierung von Erwachsenen, aber auch von Kindern und Jugendlichen darstellte[26]: Benjamin spricht sich gleich zu Beginn der Kindertheaterschrift dagegen aus, Kinder durch

16 Tenorth 1988, S. 31.
17 Ebd.
18 Schiavoni 2006, S. 373.
19 Vgl. ebd., S. 374.
20 Ebd., S. 379.
21 Benjamin 1991 [1929], S. 206.
22 Ebd., S. 207-209.
23 Linder 2016, S. 59.
24 Vgl. Lacis 1971, S. 29f.
25 Zu den Unterschieden und Gemeinsamkeiten der Theaterarbeit Lacis‘ und der Kindertheaterschrift vgl. Burk 2015, S. 125f.
26 Vgl. Ko 2002, S. 58.

https://doi.org/10.25658/5cq4-d228

die Erziehung politisch zu beeinflussen, stattdessen skizziert er ein pädagogisches Modell, das auf der freien Selbsttätigkeit des Kindes beruht.
Die Kindertheaterschrift umfasst wenige Seiten. Benjamin stellt dem Hauptteil eine kurze „Vorbemerkung" voran, in der er auf die Aufgaben und Probleme der proletarischen Erziehung eingeht, auch im Gegensatz zur bürgerlichen Erziehung. Darauf folgt die knappe Darlegung der theaterpädagogischen Arbeit im Kindertheater in dem Abschnitt mit der Überschrift „Schema der Spannung" sowie der Diskussion der Bedeutung der Aufführung für das Kindertheater im Abschnitt „Schema der Lösung". Benjamin nutzt kein pädagogisches Vokabular, um seinen Text zu gliedern, sondern mit dem Begriff der Spannung einen dramentheoretischen Begriff. „Spannung" bezeichnet, so Peter Pütz, die dramatische Technik der zeitlichen Anordnung und Ausrichtung der Handlung eines Stückes.[27] Möglicherweise gibt Benjamin hier schon Hinweise auf die Bedeutung der Zeitordnung für die Kindertheaterschrift und auf die Nähe des proletarischen Kindertheaters zum zeitgenössischen Theater der Avantgarde.
Auch der Titel der Kindertheaterschrift deutet an, dass Fragen von Zeitlichkeit der Erziehung ein zentrales Thema des Textes sind: Primär weist der Titel ‚Programm eines proletarischen Kindertheaters' zwar auf die Erziehung der Kinder der Arbeiterklasse hin. Jedoch war sich Benjamin auch der ursprünglichen lateinischen Wortbedeutung von proles als „Nachkommenschaft" bewusst, was aus seiner Rezension von Bertolt Brechts Stück ‚Die Mutter' deutlich wird.[28] Benjamin stützt sich mit dem Titel der Kindertheaterschrift auf die Bedeutungsbreite des Begriffs und so ist das Kindertheater nicht nur ein Theater für proletarische Kinder, sondern auch für Kinder als die nachkommende Generation, insbesondere in einer revolutionären Gesellschaft, wie im Folgenden untersucht wird.

2 Pädagogische Zeitverhältnisse im ‚Programm eines proletarischen Kindertheaters'

2.1 Das Generationenverhältnis: Tradition und Neuschöpfung

Benjamin eröffnet die Kindertheaterschrift in der „Vorbemerkung" mit dem Problem des Generationenverhältnisses:

> „Jede proletarische Bewegung, die einmal dem Schema der parlamentarischen Diskussion entronnen ist, sieht unter den vielen Kräften, denen sie plötzlich unvorbereitet gegenübersteht, als die allerstärkste, aber auch allergefährlichste vor sich die neue Generation."[29]

27 Pütz 1970, S. 11.
28 Benjamin 1977 [1932], S. 511.
29 Ebd., S. 763.

https://doi.org/10.25658/5cq4-d228

Benjamin geht also von einer Situation in oder nach der proletarischen Revolution aus. In dieser Situation könne die nachfolgende Generation entweder zur „allerstärksten“ Kraft werden, wenn sie die Errungenschaften der Revolution erhalte und weiterführe. Sie könne sich aber auch zur „allergefährlichsten“ Kraft entwickeln, nämlich dann, wenn sie die Revolution und ihre Ziele aufgebe. Da über Kinder „Phrasen gar keine Gewalt“ hätten, ließe sich die Revolution nicht über die propagandistische Formierung der Gesellschaft sichern.
Hinter dem Vokabular des Klassenkampfs formuliert Benjamin ein Problem, das ihn in zahlreichen Texten beschäftigt, nämlich das Verhältnis von Tradition und Neuschöpfung, von „Überlieferung, Aktualität und Zukunft“[30]. In einem Brief an Gershom Scholem aus dem Jahr 1917 spricht er davon, dass Erziehung immer abhängig von der Tradition sei:

> „Ich bin überzeugt: die Tradition ist das Medium in dem sich *kontinuierlich* der Lernende in den Lehrenden verwandelt und das im ganzen Umfang der Erziehung. […]
> Jeder Irrtum in der Erziehung geht darauf zurück daß man in irgend einem letzten Sinn unsere Nachkommen von *uns* abhängig denkt. Sie sind von uns nicht anders abhängig als von Gott und der Sprache in die wir uns daher um irgend einer Gemeinsamkeit mit unsern Kindern willen versenken müssen.“[31]

Benjamin vertritt hier eine Auffassung von Erziehung als Einführung der Kinder in die kulturelle Überlieferung, die zwar durch die Erwachsenen vermittelt wird, welche aber als Subjekte die vorhergehenden, objektiven Strukturen der Kultur nicht beherrschen und somit auch keine Vorrangstellung gegenüber den Kindern innehaben. Benjamin entwickelt hingegen eine Idee von Generationenerziehung als „Einführung des subjektiven in den objektiven Geist“[32].
Der modernen, aufgeklärten Generationenerziehung ist jedoch eine spezifische Dialektik inhärent: Einerseits gliedern sich die Individuen in die überlieferte Kultur ein. Andererseits zielen aufgeklärte Pädagogiken darauf ab, die Individuen dazu zu befähigen, eigenständig zu handeln und die überlieferten gesellschaftlichen Strukturen in der Zukunft zu verbessern.[33] Theodor W. Adorno beschreibt dieses Verhältnis in der ‚Theorie der Halbbildung‘ bildungsphilosophisch als Dialektik von Freiheit und Anpassung, deren Ursprung in den bürgerlichen Gesellschaften des 18. und 19. Jahrhunderts liege.[34] Während Adorno den Verfall der Freiheitspotentiale in der Bildung aufgrund der Zunahme der gesellschaftlichen Integration konstatiert,[35] stellt sich für Benjamin 30 Jahre zuvor die Frage, wie

30 Lehman 2003, S. 184.
31 Benjamin 1978, S. 145f.
32 Wulf/Zirfas 2014, S. 345.
33 Vgl. Leineweber 2020, S. 220; De Haan 2014, S. 376.
34 Vgl. Adorno 2020 [1959], S. 94.
35 Ebd., S. 94f.

https://doi.org/10.25658/5cq4-d228

sich Anpassung und Freiheit angesichts der Möglichkeit einer revolutionären Veränderung von Gesellschaft zueinander verhalten.
Benjamin gibt in der Kindertheaterschrift darauf eine doppelte Antwort. Er geht erstens davon aus, dass die abstrakte moralische oder politische Beeinflussung von Kindern und Jugendlichen nicht erfolgreich sei.[36] Sie widerspricht zudem seiner Kritik an der Ideologisierung des Kindes und seinem Verständnis von Kommunismus als Experiment oder Spiel, in dem sich gesellschaftliche und individuelle Freiheitspotentiale erfüllen,[37] die auch dem Kinde zu garantieren sind. Benjamin spricht sich dementsprechend gegen Erziehung im Sinne der Herrschaft der vorangegangenen Generation über die nachkommende Generation aus. In seinem Aphorismus ‚Planetarium' plädiert er dafür, Erziehung vielmehr als „die unerläßliche Ordnung des Verhältnisses zwischen den Generationen" [38] aufzufassen.
Zweitens antwortet Benjamin auf die Dialektik von Freiheit und Anpassung in der Erziehung mit der selbsttätigen Aneignung der kulturellen Überlieferung im Theaterspiel. Weil im Theater „das ganze Leben in seiner unabsehbaren Fülle gerahmt"[39] sei, kann es die gesellschaftliche Überlieferung repräsentieren und vermitteln. Die Erzieher schaffen im Kindertheater einen Rahmen für die selbsttätige Interaktion der Kinder mit der Kultur, indem sie Theaterstoffe auswählen, die sich die Kinder spielerisch zu eigen machen.[40] Das Theaterspiel der Kinder unterscheidet sich deutlich von dem, was Benjamin bürgerliches Theater nennt: Das proletarische Kindertheater sei nicht linear auf die Aufführung des Theaterstückes ausgerichtet – die Aufführung käme vielmehr „nebenbei" zustande – sondern auf die kindliche Improvisation ausgehend von den theatralen Stoffen.[41] Durch die Interaktionen mit den Theaterstoffen eigenen sich die Kinder die gesellschaftliche Überlieferung einerseits an, diese wird jedoch anderseits von den Kindern im Theaterspiel als Improvisation aktualisiert und spontan neugestaltet. Eine Erziehung anhand von normativen Vorstellungen der Erwachsenen findet im Kindertheater hingegen nicht steht. Die moralische und soziale Erziehung geschieht allein durch die gegenseitige Regulation im Kollektiv der Kinder.[42]
Das Kinderkollektiv ist jedoch nicht getrennt von der Welt der Erwachsenen: So sei das Kindertheater auf das Publikum angewiesen, um „fruchtbar" zu sein. Das Kindertheater seinerseits wirke auf die Erwachsenen als „echte moralische Instanz"[43];

36 Vgl. Benjamin 1977 [1929], S. 763.
37 Vgl. Wizisla 2011, S. 667; Lindner 2016.
38 Benjamin 1972 [1928], S. 147.
39 Benjamin 1977 [1929], S. 764.
40 Ebd., S. 765.
41 Ebd.
42 Ebd.
43 Ebd.

https://doi.org/10.25658/5cq4-d228

zugleich sei es „das Vorrecht der Arbeiterklasse, für das kindliche Kollektivum […] das offenste Augen zu haben“[44].

Die Kinder stehen mit der Welt der Erwachsenen also in einem Austauschverhältnis, jedoch nicht durch eine direkt mitteilende Kommunikation, sondern durch ihre spielerische Interaktion mit den Dingen. In seiner Rezension ‚Kulturgeschichte des Spielzeugs‘ beschreibt Benjamin das kindliche Spielzeug auch als Medium, durch das Kinder mit der Welt der Erwachsenen in einen Dialog treten.[45] In der Kindertheaterschrift findet sich ein ähnlicher Gedanke: Das kindliche Spiel sei „Signal aus einer Welt, in welcher das Kind lebt und befiehlt“[46]. Die Aufgabe der Leiter sei es, diese Signale zu beobachten und zu deuten, um so den spezifischen kindlichen Weltbezug zu verstehen. Die Erwachsenen als Zuschauer des Kindertheaters würden durch die Beobachtung der Kinder die eigene Wahrnehmung der Welt, auch in ihrer Entstellung und Verhärtung, in Kontrast zu den kindlichen Weltverhältnissen, reflektieren können: „Es gibt keinen möglichen Standort für überlegenes Publikum vorm Kindertheater. Wer noch nicht ganz verblödet ist, der wird sich vielleicht schämen.“[47]

Das kindliche Spiel und die Beobachtung durch die Erwachsenen werden vermittelt durch die kindliche Geste, also die expressiven leiblichen Zeichen. Die Geste weist sowohl eine bewusste Ebene der zeichenhaften, stummen Kommunikation als auch eine triebhafte, unbewusste Komponente auf.[48] Sie stammt aus einem kulturellen Repertoire, die das gestikulierende Subjekt leibhaft erlernt hat, zugleich ist sie in der Gegenwart spontan hervorgebracht, und erlaubt dem Subjekt sie im Augenblick des Gestikulierens frei zu verändern.[49] Laut Kindertheaterschrift werde somit durch die Geste das Spiel der Kinder erst beobachtbar und deutbar, zugleich realisiere sie für das kindliche Subjekt die eigene Spontanität und Ausdrucksfähigkeit. Auch in der Geste findet sich also die Dialektik von Tradierung und Neuschöpfung wieder.

In der Forschung zur Kindertheaterschrift wird diskutiert, ob diese punktuelle Umkehrung der Erziehungsverhältnisse als ein Hinweis auf Benjamins Einfluss durch die Reformpädagogik zu deuten ist.[50] So scheint Benjamins Formulierung, dass die Kinder in der Aufführung die Erwachsenen „belehren und erziehen“[51], der reformpädagogischen Überhöhung des Kindes als Garant und „Verheißung einer besseren Zukunft“[52] zu ähneln. Zweifelsohne erblickt Benjamin ein utopi-

44 Ebd., S. 766.
45 Benjamin 1991 [1928]a, S. 117.
46 Benjamin 1977 [1929], S. 766.
47 Ebd., S. 765.
48 Burk 2015, S. 275.
49 Vgl. Gebauer 2020, S. 122.
50 Vgl. Lehmann 2003, S. 181. Die Gegenposition vertritt Schiavoni (vgl. Schiavoni 1985, S. 53).
51 Benjamin 1977 [1929], S. 768.
52 Baader 1999, S. 160.

https://doi.org/10.25658/5cq4-d228

sches Potential im Spiel der Kinder, worauf im dritten Teil des Beitrags genauer eingegangen wird. Jedoch fasst Benjamin das Kind nicht als Heilsbringer auf, vielmehr wird Erziehung als Aneignung von Tradition durch die freie Selbsttätigkeit in der Gegenwart realisiert, die die Kinder für die zukünftige Gestaltung von Gesellschaft befähigen soll. Die Erwachsenen lernen durch die Beobachtung von den Kindern, weil sie die freiheitlichen Potentiale der Weltzugänge und Interaktionen im Kinderspiel erkennen; sie haben jedoch zugleich die Aufgabe, den (zeitlichen) Rahmen für das Spiel zu schaffen. Das Spiel folgt nach Benjamin einer spezifischen Zeitlichkeit von Wiederholung und Aktualität und bildet die Grundlage für Erfahrung, wie im Folgenden diskutiert wird.

2.2 Wiederholung und Aktualität als Grundlage von Erfahrung

Die Erzieher schaffen im Kindertheater also einen Rahmen, in dem die Kinder die Möglichkeiten haben, sich spielend die kulturelle Tradierung anzueignen. Dies geschieht nun nicht durch die diskursive Vermittlung, wie oben erläutert, sondern durch die selbsttätige Aneignung der theatralen Stoffe im Modus des Spiels. Das Spiel weist nach Benjamin eine eigentümliche Zeitlichkeit auf. Er versteht das Spiel nicht als eine Nachahmung der Realität, vielmehr würden Wirklichkeit und Spiel darin „verschmelzen“[53]. Im Spiel als ein „niemals abgeschlossene[s] Studium“[54] wiederhole das Kind immer wieder die gleichen Interaktionen und ändere sie nur minimal ab.[55] Für Benjamin ist dieses „Gesetz der Wiederholung“ [56] der Kern des Spiels, wie er 1928 in seiner Rezension ‚Spielzeug und Spielen‘ in Rekurs auf Sigmund Freuds Abhandlung ‚Jenseits des Lustprinzips‘ dargelegt:

> „Das Kind schafft sich die ganze Sache von neuem, fängt noch einmal von vorne an. Vielleicht ist hier die tiefste Wurzel für den Doppelsinn in deutschen ‚Spielen‘: Dasselbe wiederholen wäre das eigentlich Gemeinsame. Nicht ein ‚So-tun-als-ob‘, ein ‚Immer-wieder-tun,‘ Verwandlung der erschütternden Erfahrung in Gewohnheit, das ist das Wesen des Spielens.“[57]

Das Kind durchlebt im Spiel immer wieder die gleiche Szene. Dies sei einerseits ein Mittel zur Bewältigung verstörender Erfahrungen in der unheimlichen, mitunter auch grausamen, unverständlichen Welt der Erwachsenen. Andererseits bereite die Wiederholung dem Kind Lust, weil es durch sie sein Interaktionsobjekt beherrschen und seinen Triumph über die Dinge wiederholt auskosten könne.[58] Die Wiederholung meint hier nicht eine nietzscheanische ewige Wiederkehr des immer Gleichen, gleichsam als Gegenteil des vernünftigen Fortschritts, der sich

53 Benjamin 1977 [1929], S. 765.
54 Ebd.
55 Ebd., S. 767.
56 Benjamin 1991 [1928]b, S. 131.
57 Ebd.
58 Ebd.

https://doi.org/10.25658/5cq4-d228

scheinbar nur in den Handlungen der Erwachsenen manifestiert. Die Wiederholung befähigt das Kind vielmehr, den erschreckenden Anforderungen der Welt Herr zu werden und ihnen in unterschiedlichen Varianten und Interaktionszusammenhängen spielerisch zu begegnen. Das pädagogische Handeln besteht nun darin, den Kindern das Spiel zu ermöglichen. Dem Erzieher gelingt dies wiederum nicht durch die Leitung des kindlichen Wiederholungsdrangs, sondern indem er durch das Kindertheater einen Raum eröffnet, in dem das Kinderkollektiv weitgehend autonom spielt.

Das kindliche Spiel unterscheidet sich, neben der Wiederholung, noch in einer weiteren Zeitdimension vom Handeln der Erwachsenen. Sind deren Handlungen zumeist an der Zukunft orientiert, so zeichnet sich nach Benjamin das kindliche „Formen[s] und Gebaren[s]“[59] durch seine „Aktualität“[60] aus. Die zeitliche Ausrichtung der kindlichen Interaktion auf die Gegenwart liegt für Benjamin in der kindlichen Welt- und Selbstwahrnehmung begründet, die weder zukünftiges Planen umfasst noch einen bewussten Zugriff auf die Vergangenheit zulassen würde.[61]

Aktualität und Wiederholung sind nach Benjamin eng miteinander verknüpft: Das Kind entdecke im wiederholenden Spiel die Welt immer wieder in der Aktualisierung von Neuem.[62] Das Verhältnis von Wiederholung und Aktualität beschreibt Benjamin in der Kindertheaterschrift theaterpädagogisch mit dem Begriff der Improvisation.[63] Nicht das Auswendiglernen von Stoffen, sondern die spontane, variantenreiche Aneignung der Welt steht dabei im Vordergrund. Benjamins Auffassung des Spiels als Aktualität und Wiederholung folgt nun, so die These, Benjamins Begriff der Erfahrung.

Unter Erfahrung fasst Benjamin, insbesondere in seinen späteren Schriften, einerseits die generationale Tradierung von Wissen und andererseits die eigenständige Aneignung von Kultur und die Ausbildung eines subjektiven Welt- und Selbstverhältnisses.[64] Erfahrung wird nach Benjamin vor allem in einer spezifischen medialen Form, nämlich dem Erzählen, weitergegeben.

Das wird deutlich in Benjamins Essay ‚Erfahrung und Armut‘. Dort erläutert Benjamin Erfahrung als Wissen, das von den Älteren an die Jüngeren weitergegeben wird. Er illustriert seine Überlegung anhand einer Fabel, die an Gottfried August Bürgers Gedicht ‚Die Schatzgräber‘ angelehnt scheint: Auf dem Sterbebett erzählt ein Winzer seinen Söhnen, dass im Weinberg ein Schatz versteckt sei. Die Söhne graben den Weinberg auf der Suche nach dem Schatz um, bis sie nach

59 Benjamin 1977 [1929], S. 766.
60 Ebd.
61 Ebd.
62 Vgl. Burk 2015, S. 226.
63 Benjamin 1977 [1929], S. 767.
64 Vgl. Weber 2000, S. 246.

https://doi.org/10.25658/5cq4-d228

Jahren erkennen, dass der Weinberg selbst der Schatz ist. Durch die Arbeit im Weinberg haben sie gleichsam ihn selbst zum Schatz gemacht, weil sie den Wert des Weinbergs und die Bedeutung der Arbeit erkannt haben.[65] Erfahrung ist hier keine Information, die direkt kommuniziert wird, sondern sie wird in den Worten des Vaters indirekt tradiert. Für die Subjekte wird die Erfahrung erst zugänglich durch einen Prozess der Reflexion vor dem Hintergrund des eigenen Selbst- und Weltverhältnisses. Hier deutet sich die zweite Bedeutung von Erfahrung an. Erfahrung bildet sich in den Subjekten durch die eigenständige Tätigkeit mit und in der Welt. Thomas Weber weist darauf hin, dass Benjamin den Begriff der Erfahrung an der Arbeit des Handwerkers orientiert: Die handwerkliche Tätigkeit ist einerseits ein Erlernen von überliefertem praktischen Wissen, das sich in der wiederholten Interaktion mit den Dingen bildet.[66] Andererseits führt Erfahrung aber auch zu Neuschöpfung, wie jedes handwerkliche Produkt ein Unikat, eine Variante des Überlieferten ist.[67]

In seinem Essay ‚Über einige Motive bei Baudelaire' erläutert Benjamin anhand einer kritischen Rezeption der Gedächtnis- und Zeittheorie von Henri Bergson, wie Erfahrung als habituelles Wissens des (kollektiven) Subjekts entsteht:

> „Sein Titel (Henri Bergsons ‚Matière et Mémoire', N. R.) zeigt an, daß es die Struktur des Gedächtnisses als entscheidend für die philosophische der Erfahrung ansieht. In der Tat ist die Erfahrung eine Sache der Tradition, im kollektiven wie im privaten Leben. Sie bildet sich weniger aus einzelnen in der Erinnerung streng fixierten Gegebenheiten, denn aus gehäuften, oft nicht bewußten Daten, die im Gedächtnis zusammenfließen."[68]

Erst durch die dauerhafte und wiederholte Interaktion mit der Welt würde das Subjekt Erfahrungen machen, in dem sich nicht bewusste Gedächtnisinhalte ausformen würden. Benjamin teilt an dieser Stelle Bergson Auffassung, dass die Zeit, verstanden als Dauer, Erfahrung ermöglicht.

Benjamin wendet jedoch gegen Bergsons Begriff der Erfahrung ein, dass dieser „jedwede geschichtliche Determinierung der Erfahrung"[69] zurückweisen oder als Verfall beklagen würde. Benjamin geht zwar auch davon aus, dass die Erfahrung in der Moderne im Niedergang begriffen sei, jedoch zielt seine Analyse des Erfahrungsverlusts nicht auf die Restitution der Erfahrung ab, was er Bergsons Lebensphilosophie unterstellt.[70] Er deutet den Erfahrungsverlust vielmehr als eine „Begleiterscheinung säkularer geschichtlicher Produktivkräfte"[71]. Durch die Technisierung des Alltags, durch die Urbanisierung und das Leben in der Massenge-

65 Vgl. Benjamin 1977 [1933], S. 213f.
66 Vgl. ebd.
67 Vgl. ebd.
68 Benjamin 1974 [1939].
69 Ebd., S. 608f.
70 Vgl. Denschlag 2017, S. 112.
71 Benjamin 1977 [1936], S. 442.

https://doi.org/10.25658/5cq4-d228

sellschaft, aber auch durch neue Medien wie Film und Fotografie, verändern sich die subjektiven Interaktionen mit der Welt und den Dingen sowie die Wahrnehmung grundlegend:

> „Mit der Erfindung des Streichholzes um die Jahrhundertmitte tritt eine Reihe von Neuerungen auf den Plan, die das eine gemeinsam haben, eine vielgliedrige Ablaufsreihe mit einem abrupten Handgriff auszulösen (…). Haptischen Erfahrungen dieser Art traten optische an die Seite, wie der Inseratenteil einer Zeitung sie mit sich bringt, aber auch der Verkehr in der großen Stadt. Durch ihn sich zu bewegen, bedingt für den einzelnen eine Folge von Chocks und von Kollisionen.“[72]

Die Interaktion mit der Welt erfolge nun laut Benjamin nicht länger im Modus der Dauer, die Erfahrung ermögliche, sondern die Interaktion werde durch „Chocks“ abrupt unterbrochen.[73] Insbesondere die Arbeit an der modernen Maschine verwandle das Subjekt, so Benjamin in Rekurs auf Karl Marx, zum Anhängsel der Maschine, das sich dem Takt der Produktion weder entziehen noch wiedersetzen könne.[74] Statt der variantenreichen, wiederholenden Übung der handwerklichen Produktion, werde der Arbeiter an der Maschine dressiert und gegen Erfahrung „abgedichtet“[75]. So wird nach Benjamin in der kapitalistischen Produktionsweise einerseits die Interaktion mit den Dingen nicht durch den Menschen, sondern durch die Maschine bestimmt und folgt einer zeitlichen Struktur der schockhaften Unterbrechung der Tätigkeit. Andererseits schreitet die Zeit in der kapitalistischen Produktionsweise ständig voran. Nicht die Subjekte beherrschen die Einrichtung der menschlichen Zeitverhältnisse, sondern die lineare Zeit erscheint als objektive Struktur der Welt, die auf die Zukunft ausgerichtet ist und deren Bewegung die Subjekte untergeordnet sind.[76]

Benjamin sieht also die Möglichkeit, Erfahrungen zu machen von der kapitalistischen Produktionsweise, der Technik und den urbanen Lebensverhältnissen verstellt, da sie die dauerhafte Interaktion mit der Welt abrupt unterbrechen. Statt Erfahrung konservativ zu bewahren, sucht Benjamin nach Mitteln, wie das Subjekt sich in der Welt als einer Abfolge von überwältigenden Schocks behaupten kann. Gerade in der Kunst und den neuen technisierten Medien wie Film und Fotografie lotet Benjamin Möglichkeit aus, durch die das Subjekt lernen kann, den „Chock […] zu parieren“[77].

Wie verhalten sich Benjamins Überlegungen zu Erfahrung und dem modernen Erfahrungsverlust zur Kindertheaterschrift? Benjamins Beschreibungen des kindlichen Spiels und seine Beschreibung des Machens von Erfahrungen ähneln ein-

72 Benjamin 1974 [1939], S. 630.
73 Vgl. Denschlag 2017, S. 96.
74 Benjamin 1974 [1939], S. 631f.
75 Ebd., S. 632.
76 Vgl. Gandler, S. 23.
77 Ebd., S. 616.

https://doi.org/10.25658/5cq4-d228

ander in Bezug auf ihre Zeitlichkeit strukturell. So basiert das Spiel im Kindertheater wie die Erfahrung auf Übung und die variantenreiche Wiederholung, also auf Formen der dauerhaften Interaktion mit der Welt. Benjamin scheint also in der Kindertheaterschrift doch eine spezifische Erfahrung, nämlich die kindliche Erfahrung im Spiel, unter den Vorzeichen des modernen Erfahrungsverlusts retten zu wollen.

Daran knüpft auch Benjamins Kritik an der proletarischen Erziehung Hoernles an. Hoernles Auffassung, dass Kinder auf die gleiche Weise wie Erwachsene erzogen werden könnten, teilt Benjamin nicht.[78] Er fordert vielmehr, dass die Erfahrungen der proletarischen Kinder die Grundlage einer Anthropologie bilden, auf der die kommunistische Pädagogik fußen sollte.[79] Benjamin führt in seiner Kritik an Hoernle nicht weiter aus, was er an dieser Stelle genau unter „Erfahrung" versteht. Jedoch weist Benjamins Rekurs darauf hin, dass seinem Verständnis nach die Erfahrung des Kindes zentral für die Pädagogik ist. Sie bildet den wissenschaftlichen Ausgangspunkt für Fragen nach dem kindlichen Alltagserleben und die Grundlage für das pädagogische Handeln, das auf der Beobachtung basiert. Benjamin geht sogar davon aus, dass der Zweck der proletarischen Erziehung darin liege, den „Kindern die Erfüllung ihre Kindheit"[80] zu garantieren, und zwar indem sie im ungebremsten Spiel Erfahrungen machen können. Dies wirke sich auch auf das Erwachsenenalter aus: „Im Spielen hat sich ihre Kindheit erfüllt. Sie nehmen keine Restbestände mit, die später eine unsentimentale Aktivität durch larmoyante Kindheitserinnerungen hemmen."[81] Indem die Kinder im Kindertheater nicht auf abstrakte Entwicklungsziele hin erzogen worden seien, sondern im Spiel ihr Kindsein verwirklicht hätten, würden sie später keinem Glücksversprechen aus der Kindheit nachhängen, sondern zu selbstständigen Menschen heranwachsen.

Im Kindertheater wird so ein Raum für die kindliche Erfahrung geschaffen, in dem die gesellschaftliche Realität der Moderne mit dem Schock als Modus des Erlebens keinen Eingang findet. Dort werden nach Benjamin Freiheitspotentiale durch die selbsttätige Interaktion und Neuschöpfung realisiert, die in der Moderne eigentlich verstellt sind und für die die Veränderung der Zeitlichkeit der Pädagogik zentral ist. Das Kindertheater orientiert sich nicht auf ein Ziel, sei es die Aufführung oder ein pädagogisches Entwicklungsideal, das auf der linearen Ausrichtung der Zeit basiert.[82] Im Kindertheater herrscht vielmehr eine eigene Zeitlichkeit, die an der Struktur von Erfahrung als zeitliche Dauer ausgerichtet ist.

78 Benjamin 1991 [1929], S. 208.
79 Ebd.
80 Benjamin 1977 [1929], S. 768.
81 Ebd.
82 Vgl. ebd., S. 764f.

https://doi.org/10.25658/5cq4-d228

Benjamin gestaltet also erstens das Generationenverhältnis als Dialektik von Tradition und Neuschöpfung. Zweitens entwirft er eine neue Zeitlichkeit des pädagogischen Handelns, das nun darauf abzielt, den Kindern eigene Weltzugänge durch das Spiel zu ermöglichen. Für beide Aspekte des Zeitverhältnisses ist der Begriff der Erfahrung zentral: So geschehen die Tradierung und Neuschöpfung der kulturellen Überlieferung im Modus der freien und selbststätigen Interaktion der Kinder mit der Welt, die eben Benjamins Begriff der Erfahrung als variantenreiche Aneignung von Welt entspricht. Benjamins Emphase auf Wiederholung und Aktualität als Zeitdimensionen des Spiels in der Kindertheaterschrift folgt strukturell der Zeitlichkeit seines Erfahrungsbegriffs.
Im letzten Teil des Artikels wird nun abschließend das Verhältnis zwischen Kindertheaterschrift und Benjamins Zeit- und Geschichtsdenken in den späteren Texten untersucht.

3 Revolutionäre Potentiale im Kinderspiel: Unterbrechung und Utopie

Das Kindertheater bietet also den Rahmen, in dem die Kinder anhand von ausgewählten Theaterstoffen Erfahrungen machen. Benjamin charakterisiert die „Arbeit“ des Kindertheaters als die kontinuierliche, übende und variantenreiche Beschäftigung mit der Welt vermittelt durch das Medium des Theaters. Die Aufführung käme „aus Versehen“[83], als „Schabernack“[84] zustande. Benjamin versteht sie als „große schöpferische Pause im Erziehungswerk“[85]: In ihr werde einerseits das Generationenverhältnis, wie schon erwähnt, punktuell umgekehrt. Andererseits irritiert die Aufführung aber auch die Welt der Erwachsenen, weil in ihr „[n]eue Kräfte, neue Innervationen“[86] auftreten würden, die deren Wahrnehmungsweisen in Frage stellen.
Die Bedeutung der Unterbrechung durch das Kindertheater wird insbesondere im Verhältnis zu Benjamins Auffassung der Unterbrechung als darstellerisches Mittel im avantgardistischen Theater für Erwachsene deutlich, wie er sie in seinem Text zum epischen Theater Brechts darlegt: Indem im epischen Theater die szenische Abfolge unterbrochen werde, würden die Gesten der Schauspieler wie in einem Tableau festgehalten.[87] Darin zeige sich die gesellschaftliche Realität, die im Arrangement der Szene, aber vor allem in der Geste als leiblichem Zeichen

83 Ebd., S. 765.
84 Ebd.
85 Ebd., S. 768.
86 Ebd.
87 Benjamin 1977 [1939], S. 522.

https://doi.org/10.25658/5cq4-d228

ausgedrückt werde.[88] Das epische Theater sei eine „Dialektik im Stillstand"[89], weil es die Gesten und Ausdrucksweisen als „Zustand"[90] darstellt und damit für die Zuschauer analysier- und deutbar mache. Durch die Unterbrechung würden jene gesellschaftlichen Verhältnisse, die in der beschleunigten Zeit der Moderne nicht sichtbar werden, dargestellt und zum Gegenstand von menschlicher (Selbst-) Erkenntnis gemacht, die laut Benjamin in eine revolutionäre Praxis übergehen könnte.[91]

Auch die Begriffe Erfahrung und Unterbrechung stellt Benjamin, ähnlich wie die Begriffe Tradition und Neuschöpfung, in eine dialektische Beziehung: Einerseits verstellt die Unterbrechung als Schock Erfahrung, weil sie eine kontinuierliche Interaktion mit der Welt stört. Andererseits liegt gerade in der Unterbrechung die Möglichkeit, die lineare, voraneilende Zeit in der kapitalistischen Moderne anzuhalten, um so dem entfremdeten Weltverhältnis und dem Verlust der Erfahrung innezuwerden.

Im Gegensatz zum epischen Theater, das durch die Unterbrechung gesellschaftliche Abgründe zeigt,[92] eröffnet das Kindertheater in der Unterbrechung den Blick auf die utopischen Potentiale der Zukunft, die in der Gegenwart enthalten sind, und zwar ganz konkret in den leiblichen Gesten der Kinder als das „*geheime Signal* des Kommenden"[93], das „[w]ahrhaft revolutionär"[94] wirke. Die Unterbrechung meint hier nun weniger, dass das Theaterspiel der Kinder wie im Tableau stillgestellt wird. Vielmehr folgen schon die Gesten der Kinder einer zeitlichen Logik von Unterbrechung und Wiederholung, da die kindlichen Improvisationen nicht darauf angelegt sind, ein komplettes Stück aufzuführen, sondern eben Varianten auf die Bühne zu bringen. Jedoch unterbricht die Aufführung die Welt der Erwachsenen, in dem sie andere Verhaltens- und Interaktionsweisen mit der Welt im Kinderspiel zeigt. Was die Kinder bei den Aufführungen spielen, wird zudem nicht von Regieanweisungen oder den Erwartungen der Erwachsenen kontrolliert.[95] Gerade in der spielerischen Manifestation des Unvorhergesehenen und Unverfügbaren liegt ihr revolutionäres und neuschöpfendes Potential.[96]

Das Motiv der Unterbrechung und der „Dialektik im Stillstand" nimmt Benjamin auch im ‚Passagen-Werk' auf. Im Konvolut N der „Passagen" stellt er fragmentarische Überlegungen zu seinem Geschichts- und Zeitmodell zusammen. Dort formuliert er den Gedanken von der Unterbrechung der Geschichte mit

88 Ebd., S. 521.
89 Ebd., S. 530.
90 Ebd.
91 Ebd., S. 531.
92 Vgl. ebd., S. 523.
93 Benjamin 1977 [1929], S. 769.
94 Ebd.
95 Vgl. Lindner 2016, S. 60.
96 Vgl. ebd.

https://doi.org/10.25658/5cq4-d228

den Mitteln der Geschichtsschreibung anhand der Konzepte einer Dialektik im Stillstand und des dialektischen Bildes.[97] Im Gegensatz zur hegelschen oder marxschen Dialektik, in der die Geschichte in der Zeit voranschreite, zielt die Dialektik im Stillstand darauf ab, die lineare Zeit als Ideologie zu entlarven, indem sie unterbrochen wird.[98] Diese Unterbrechung soll durch die Konstruktion dialektischer Bilder der Geschichte gelingen.[99] Unter Bild versteht Benjamin nun nicht das Abbild. Vielmehr orientiert er sich an Sprachbildern, deren Bedeutungen sich nicht in der logischen Subsumtion des Gegenstandes unter einen Begriff erschöpfen. Dem Sprachbild wohnen vielmehr mannigfaltige Bedeutungen inne, die über die eindeutige begriffliche Festschreibung hinausgehen.[100]

Auch in den dialektischen Bildern der Geschichte realisiert sich ein Überschuss an Bedeutung. Im dialektischen Bild werden Vergangenheit und Gegenwart so in ein Verhältnis gesetzt, dass sie eine revolutionäre Kraft entfalten.[101] In ihnen soll sich unmittelbar ein Moment der Wahrhaftigkeit realisieren, von dem aus sowohl die Vergangenheit als auch die Gegenwart in einem neuen, herrschaftskritischen Licht erscheinen und so der Lauf der Geschichte angehalten und möglicherweise verändert wird. [102] Das dialektische Bild folgt einerseits dem Modell der Destruktion von Geschichte, da einzelne historische Momente aus ihrem Verlauf herausgebrochen werden.[103] Andererseits konstruiert es ein Bild der Geschichte, das neue Deutungen und Bedeutungen aus der Gegenwart schafft, die eine politisch-revolutionäre Wirkung haben sollen. Gandler macht deutlich, dass gerade in der Unterbrechung des Laufs der Zeit und der Geschichte das eigentliche revolutionäre Potential für Benjamin steckt.[104]

Das Kindertheater unterscheidet sich scheinbar in der Orientierung an Gegenwart und Zukunft von der Passagen-Arbeit, die die revolutionären und utopischen Potentiale im Vergangenen sucht. Allerdings ist die Vergangenheit in den Gesten der Kinder präsent: Sie zeigen nicht eine Zukunft, die losgelöst von der Geschichte ist, sondern Varianten der kulturellen Überlieferung als Aktualisierungen der Vergangenheit in der Gegenwart, die einen Vorschein auf Möglichkeiten einer anderen Zukunft aus der konkreten Tradition eröffnen. Im Kindertheater realisiert sich also ein utopisches Potential, weil es die Zwangsläufigkeit der Struk-

97 Beide Konzepte liegen zwar im Zentrum der Geschichtsphilosophie Benjamins, sind aber, wie Max Pensky festhält, nicht eindeutig bestimmt, was zahlreiche Fragen in der Benjamin-Forschung aufgeworfen hat. (Vgl. Pensky 2006, S. 178). Auch in diesem Beitrag können die Konzepte nur umrissen werden.

98 Vgl. Benjamin 1983, S. 576f.

99 Vgl. ebd., S. 577.

100 Vgl. Weigel 1997, S. 92f.

101 Vgl. Benjamin 1983, S. 576f.

102 Vgl. Kramer 2003, S. 118.

103 Ebd., S. 120f.

104 Gandler 2008, S. 54.

https://doi.org/10.25658/5cq4-d228

turen der Welt und ihrer Wahrnehmung irritiert und die utopische Aktualisierung und Neuschöpfungen der Vergangenheit präsentiert.
Benjamins Kindertheaterschrift skizziert hinsichtlich dreier Aspekte das Modell einer anderen Zeit der Pädagogik: Erstens fasst sie das Generationenverhältnis nicht als eine Ordnung auf, in der die vorangegangene Generation die nachkommende erzieht, sondern stellt beide Generationen in ein Verhältnis zu den überlieferten Strukturen der Gesellschaft, in die die Kinder durch die Ermöglichung von Erfahrung einerseits eingeführt werden, diese andererseits aber auch umgestalten können. Zweitens fasst Benjamin Erziehung als einen Raum auf, in dem das Spiel als kindlicher Modus von Erfahrung anhand der zeitlichen Kategorien Wiederholung und Aktualität ermöglicht wird. Drittens knüpft Benjamin mit der Kategorie der Unterbrechung in der Kindertheaterschrift an ein zentrales Motiv seiner Zeit- und Geschichtskritik an: In der Unterbrechung der Zeitstrukturen der Erwachsenenwelt besteht der revolutionäre und utopische Gehalt des Kindertheaters.
Benjamins entwirft also in der Kindertheaterschrift eine alternative pädagogische Zeitlichkeit anhand der Vermittlung der Begriffe Tradition und Neuschöpfung, Wiederholung und Aktualität sowie Erfahrung und Unterbrechung. Benjamin hierarchisiert die Begriffspaare nicht, vielmehr gruppiert er sie als Konstellation von dialektischen Bestimmungen und lotet aus, wie in der Kritik der Zeit der Moderne und dem Entwurf von nicht-linearen Zeitmodellen eine freie Gestaltung von Gesellschaft ermöglicht wird. Benjamins Kritik der Zeit und der Auffassung von Geschichte als Fortschritt richtet sich gegen die Naturalisierung von gesellschaftlichen Verhältnissen zu einer zweiten Natur, indem er erstens die gesellschaftliche und historische Bedingtheit der scheinbar objektiven, linearen Zeit offenlegt und zweitens verdeutlicht, dass in der Aneignung der kulturellen Überlieferung immer auch die Möglichkeit besteht, diese zu verändern.

Quellen und Literatur

Quellen

Adorno, Theodor W. (2020 [1959]): Theorie der Halbbildung. In: Adorno, Theodor W.: Gesammelte Schriften. Hrsg. v. Rolf Tiedemann. Band 8. Frankfurt/Main, S. 93-121.

Benjamin, Walter (1972 [1928]): Einbahnstraße. In: Benjamin, Walter: Gesammelte Schriften. Hrsg. v. Rolf Tiedemann. Band IV.1, Frankfurt am Main, S. 83-148.

Benjamin, Walter (1974 [1939]): Über einige Motive bei Baudelaire. In: Benjamin, Walter: Gesammelte Schriften. Hrsg. v. Rolf Tiedemann. Band I.2. Frankfurt am Main, S. 607-653.

Benjamin, Walter (1977): Gesammelte Schriften. Hrsg. v. Rolf Tiedemann. Band II.3. Frankfurt am Main.

Benjamin, Walter (1977 [1915]): Das Leben der Studenten. In: Benjamin, Walter: Gesammelte Schriften. Hrsg. v. Rolf Tiedemann. Band II.1. Frankfurt am Main, S. 75-87.

Benjamin, Walter (1977 [1929]): Programm eines proletarischen Kindertheaters, in: Benjamin, Walter: Gesammelte Schriften. Hrsg. v. Rolf Tiedemann. Band II.2. Frankfurt am Main, S. 763-769.

https://doi.org/10.25658/5cq4-d228

Benjamin, Walter (1977 [1932]): Ein Familiendrama auf dem epischen Theater. Zur Uraufführung „Die Mutter“ von Brecht. In: Benjamin, Walter: Gesammelte Schriften. Hrsg. v. Rolf Tiedemann. Band II.2. Frankfurt am Main, S. 511-514.
Benjamin, Walter (1977 [1933]): Erfahrung und Armut. In: Benjamin, Walter: Gesammelte Schriften. Hrsg. v. Rolf Tiedemann. Band II.1. Frankfurt am Main, S. 213-219.
Benjamin, Walter (1977 [1936]): Der Erzähler. Beobachtungen zum Werk Nikolai Lesskows. In: Benjamin, Walter: Gesammelte Schriften. Hrsg. v. Rolf Tiedemann. Band II.2. Frankfurt am Main, S. 438-465.
Benjamin, Walter (1977 [1939]): Was ist das epische Theater (1). In: Benjamin, Walter: Gesammelte Schriften. Hrsg. v. Rolf Tiedemann. Band II.2. Frankfurt am Main, S. 519-531.
Benjamin, Walter (1978): Gesammelte Briefe. Band I und II. Frankfurt am Main.
Benjamin, Walter (1983): Das Passagen-Werk. Frankfurt am Main.
Benjamin, Walter (1991 [1928]a): Kulturgeschichte des Spielzeugs. In: Benjamin, Walter: Gesammelte Schriften. Hrsg. v. Rolf Tiedemann. Band III. Frankfurt am Main, S. 113-117.
Benjamin, Walter (1991 [1928]b): Spielzeug und Spielen. In: Benjamin, Walter: Gesammelte Schriften. Hrsg. v. Rolf Tiedemann. Band III. Frankfurt am Main, S. 127-132.
Benjamin, Walter (1991 [1929]): Eine kommunistische Pädagogik. In: Benjamin, Walter: Gesammelte Schriften. Hrsg. v. Rolf Tiedemann. Band III. Frankfurt am Main, S. 206-209.

Literatur

Baader, Meike Sophia (1999): Kinder als Verkörperung einer Erlösung von der Vergangenheit? Zeitliche und geschichtsphilosophische Implikationen des reformpädagogischen Konstruktes „Vom Kinde aus“. In: Bilstein, Johannes/Miller-Kipp, Gisela/Wulf, Christoph (Hg.): Transformationen der Zeit. Erziehungswissenschaftliche Studien zur Chronotopologie. Weinheim, S. 141-163.
Burk, Karin (2015): Kindertheater als Möglichkeitsraum. Untersuchungen zu Walter Benjamins „Programm eines proletarischen Kindertheaters“. Bielefeld.
De Haan, Gerhard (2014): Zukunft. In: Wulf, Christoph/Zirfas, Jörg (Hg.): Handbuch Pädagogische Anthropologie. Wiesbaden, S. 375-384.
Denschlag, Felix (2017): Vergangenheitsverhältnisse. Ein Korrektiv zum Paradigma des „kollektiven Gedächtnisses“ mittels Walter Benjamins Erfahrungstheorie. Bielefeld.
Gandler, Stefan (2008): Materialismus und Messianismus. Zu Walter Benjamins Thesen Über den Begriff der Geschichte. Bielefeld.
Gebauer, Gunter (2020): Wie wird man ein Mensch? Anthropologie als Grundlage der Philosophie. Bielefeld.
Ko, Youkyung (2002): Zwischen Bildung und Propaganda. Laientheater und Film der Stuttgarter Arbeiterkulturbewegung zur Zeit der Weimarer Republik. Stuttgart.
Kramer, Sven (2003): Walter Benjamin. Zur Einführung. Hamburg.
Lacis, Asja (1971): Revolutionär im Beruf. Berichte über proletarisches Theater, über Meyerhold, Brecht, Benjamin und Piscator. München.
Lehmann, Hans-Thies (2003): Eine unterbrochene Darstellung. Zu Walter Benjamins Idee des Kindertheaters. In: Fischer-Lichte, Erika/Weiler, Christel/Lehmann, Hans-Thies/Briegel, Manfred (Hg.): Szenarien von Theater (und) Wissenschaft. Berlin, S. 181-203.
Leineweber, Christian (2020): Die Verzeitlichung der Bildung. Bielefeld.
Lindner, Burkhardt (2016): Die „Heiterkeit des Kommunismus“. Notizen zum Politischen bei Walter Benjamin. In: Nitsche, Jessica/Werner, Nadine/Lindner, Burkhardt: Studien zu Benjamin. Berlin, S. 44-63.
Opitz, Michael/Wizisla, Erdmut (2000): „Der Wind des Absoluten in den Segeln der Begriffen“. Vorwort. In: Opitz, Michael/Wizisla, Erdmut (Hg.): Benjamins Begriffe. Band 1. Frankfurt am Main.
Palmier, Jean-Michel (2009): Lumpensammler, Engel und bucklicht Männlein. Ästhetik und Politik bei Walter Benjamin. Frankfurt am Main.

https://doi.org/10.25658/5cq4-d228

Pensky, Max (2006): Method and Time. In: Ferry, David S. (Hg.): The Cambridge Companion to Walter Benjamin. Cambridge, S. 177-198.
Pütz, Peter (1970): Die Zeit im Drama. Zur Technik dramatischer Spannung. Göttingen.
Schiavoni, Giulio (1985): Von der Jugend zum Kinde. Benjamins Fragmente einer proletarischen Erziehung. In: Lindner, Burkhardt (Hg.): Studien zu Benjamin. Königsstein, S. 30-64.
Schiavoni, Giulio (2006): Zum Kinde. In: Lindner, Burkhardt (Hg.): Benjamin-Handbuch. Leben – Werk – Wirkung. Stuttgart, S. 373-385.
Tenorth, Heinz-Elmar (1988): Umfeld. Erziehungsverhältnisse und Pädagogische Bewegungen. In: Doderer, Klaus (Hg.): Walter Benjamin und die Kinderliteratur. Aspekte der Kinderkultur in den zwanziger Jahren. Weinheim, S. 31-67.
Weber, Thomas (2000): Erfahrung. In: Opitz, Micheal/Wizisla, Erdmut (Hg.): Benjamins Begriffe. Band 1. Frankfurt am Main, S. 230-259.
Weigel, Sigrid (1997): Entstellte Ähnlichkeiten. Walter Benjamins theoretische Schreibweisen. Frankfurt am Main.
Wizisla, Erdmut (2011): Revolution. In: Opitz, Micheal/Wizisla, Erdmut (Hg.): Benjamins Begriffe, Band 2. Frankfurt am Main, S. 665-694.
Wulf, Christoph/Zirfas, Jörg (2014): Generation. In: Wulf, Christoph/Zirfas, Jörg (Hg.): Handbuch Pädagogische Anthropologie. Wiesbaden, S. 341-351.

https://www.zotero.org/groups/4596542/collections/VLTNBY8C

Autorin

Dr. Nina Rabuza
https://orcid.org/0009-0004-9278-0178

https://doi.org/10.25658/5cq4-d228

Kirstin Jorns

Die Zukunft als Argument – Die Chronopolitik der Schweizer Berufsbildungsgesetzgebung (1963-1978)

Zusammenfassung
Der Beitrag befasst sich mit der Zeitpolitik in der Berufsbildungsgesetzgebung der Schweiz. Es werden Stellungnahmen in vorparlamentarischen Verfahren der Revisionen von 1963 und 1978 analysiert, um kommunizierte „Zukünfte" auf ihre performativen Zeitbezüge hin zu untersuchen. Dabei wird deutlich, dass die Zukunft in der Regel mit der Absicht der Etablierung von Neuem bemüht wurde, oder um einen beabsichtigten Wandel zu verhindern. Die vielpostulierte „Schliessung der Zukunft während der 70er Jahre" kann hierbei zudem nicht in toto festgestellt werden..

Zukunftsvorstellungen, Berufsbildungsgesetz, Zeitorientierung, Chronopolitik, Boom-Epoche

Abstract
This article deals with the politics of time in Swiss vocational and training legislation. Statements in pre-parliamentary proceedings of the revisions of 1963 and 1978 are analysed in order to examine communicated "futures" with regard to their performative references to time. It becomes clear that the future was not only used to establish something new, but also to prevent change. Moreover, the much-postulated "closure of the future during the 1970s" cannot be stated in toto..

Visions of the Future, Vocational Training Act, Time Orientation, Chronopolitics, Boom Era/Period

https://doi.org/10.25658/fgs6-1v04

„Nichts ist natürlicher als das Werden und Vergehen aller Dinge,
und zugleich fordert nichts mehr den Menschen dazu heraus,
sich kulturell deutend damit auseinanderzusetzen, es nicht einfach als das zu lassen, was es ist."[1]

Am 1. November 1962 stellte die Schweizer Regierung einen Entwurf zu einem revidierten nationalen Bundesgesetz über die Berufsbildung (BBG) vor. Angesichts der „stark veränderten wirtschaftlichen Verhältnisse und der ständig voranschreitenden technischen Entwicklung" biete das 1930 erlassene Berufsbildungsgesetz[2] „nicht mehr in allen Teilen eine ausreichende Handhabe".[3] Wie in anderen westlichen Industriestaaten führte die stabile Nachkriegsordnung, die mit dem Marshall-Plan und der Teilung Europas 1947/48 begann, zu Prosperität und Vollbeschäftigung, sprich: zum ökonomischen Boom.[4] „[S]ophisticated observers" gelangten gar zum Schluss, dass „[…] somehow, everything in the economy would go onwards and upwards for ever".[5] Auch der Bundesrat machte deutlich, dass „das Ziel der Berufsbildung […] nicht in der Gegenwart liegen" könne. Vielmehr müssten die „beruflichen Kenntnisse […] der heranwachsenden Generation für die Zukunft vermittelt werden, was eine langfristige Aufgabe bedeutet".[6] Im Gesetzgebungsprozess wurde der Bundesrat so mit einer Grundfrage des Bildungs- und Erziehungssachverhalts[7] konfrontiert: Mit der Ausbildung für eine Zukunft, die unbekannt ist.
Der Umgang mit Zeit ist laut des finnischen Politikwissenschafters Kari Palonen unverzichtbarer Bestandteil politischen Handelns,[8] wobei sowohl Vergangenheits- als auch Zukunftsentwürfe Formen dieser Praxis darstellen.[9] Insofern sind Aussagen, die sich auf die zeitliche Dimension beziehen, Motive (Befürchtungen, Hoffnungen) inhärent,[10] die wiederum durch bestimmte Modi der Zukunftsgenerierung determiniert werden.[11] Gemäß diesen Überlegungen richtet sich der Blick also auf Zeitbezüge in politischen Zukunftsvorstellungen in den BB-Gesetzgebungsprozessen von 1961 resp. 1975/76, die einer „Chronopolitik" entsprechen.

1 Rüsen 2015, S. 11.
2 In der Schweiz wurde das Berufsbildungsgesetz (BBG) im Zuge des Überganges vom weitreichenden Wirtschaftsliberalismus des 19. Jahrhunderts zur bundesstaatlichen Regelung 1930 noch als „Bundesgesetz über die berufliche Ausbildung" (BbA) etabliert und 1963, 1978 und 2002 revidiert (Criblez 2015, S. 13).
3 Botschaft 1962, S. 886, 889.
4 Zum Wirtschaftswunder in der Schweiz Halbeisen et al. 2012; Tanner 2015 insb. Kap. 8.
5 Hobsbawm 1996, S. 259. Das «golden age» gehörte im Wesentlichen den entwickelten kapitalistischen Ländern (vgl. ebd.).
6 Botschaft 1962, S. 893.
7 Aus bildungstheoretischer Sicht aufschlussreich vgl. Bilstein et al. 1999; Nieke et al. 2001; Schmidt-Lauff 2016.
8 Vgl. Palonen 2008, S. 14.
9 Vgl. Hölscher 2004, S. 409.
10 Vgl. Steinmetz 1993.
11 Vgl. Graf/Herzog 2016.

https://doi.org/10.25658/fgs6-1v04

Diese hebt die Beziehung zwischen dem politischen Verhalten von Individuen und Gruppen in ihrer Zeitperspektive hervor.[12]
Da in der Schweiz die Gesetzgebung auf Bundesebene erfolgt und die Berufsbildung zugleich einer korporatistischen Steuerungsform unterliegt,[13] werden im Konstituierungsprozess systematisch die Stimmen der mitverantwortlichen Kantone und Organisationen der Arbeitswelt durch ein Vernehmlassungsverfahren eingeholt, welches folgend zur Untersuchung gelangt. Exemplarisch werden dazu Äußerungen von Verbänden und Kantonen ins Blickfeld genommen, die im Namen möglichst vieler kommunizierten und daher als repräsentativ gelten (Spitzenverbände von Arbeitgebenden und Arbeitnehmenden sowie ein bevölkerungsreicher Kanton oder kantonales Departement aus jeweils einer Sprachregion). Konkret handelt es sich um die Stellungnahmen in den Vernehmlassungen von 1961 sowie 1975/76 der Arbeitnehmenden-Verbände Schweizerischer Gewerkschaftsbund (SGB)[14] und des Schweizerischen Kaufmännischen Vereins (SKV),[15] der beiden Arbeitgebendenverbände Schweizerischer Handels- und Industrieverein (SHIV),[16] des Schweizerischen Gewerbeverbandes (SGV)[17] sowie der drei Kantone Zürich, Genf und Tessin.
Während die konkreten Entscheidungen und ihre Folgen Gegenstand berufsbildungspolitischer Untersuchungen der Gesetzgebung waren,[18] fokussiert vorliegende Untersuchung die davorliegenden Zukunftsvorstellungen,[19] deren Repräsentation – so die hier vertretene Annahme – performativ sind. Dies, da sie Erwartungen, Visionen, Szenarios und andere Formen der Antizipation hervorbringen.[20] Diese Vorstellungen des Kommenden machen hierbei gewisse Zukünfte denkbar, während sie in diesem Zuge gewisse Zukünfte denkbar machen, während sie das Denken anderer blockieren[21] und damit (politische) Entscheidungen steuern.[22] Da sich die Berufsbildung in einem wirtschaftlich-, sozial- und bildungspolitischen Spannungsfeld befindet,[23]

12 Vgl. Wallis 1970, S. 102.
13 Zur Historisierung dieser Verbundaufgabe vgl. Bauder, 2008; Osterwalder, 2008; Hägi, 2022.
14 Der Schweizerische Gewerkschaftsbund (SGB) ist die grösste und politisch bedeutendste Dachorganisation schweizerischer Arbeitnehmerverbände, der 1881 gegründet wurde (vgl. Degen 2015).
15 Mit Gründungsjahr 1873 stellt der Schweizerische Kaufmännische Verband (SKV) die älteste und grösste Organisation kaufmännischer Angestellter in der Schweiz dar (vgl. König 2011).
16 Der als „Vorort" bezeichnete Schweizerische Handels- und Industrieverein (SHIV) ist mit seiner Gründung 1870 der älteste der großen Schweizer Wirtschaftsverbände. Er fungiert als Dachverband der kantonalen Handelskammern und der bestehenden Wirtschaftsverbände (vgl. Nerlich/Hofstetter 2020).
17 Die 1880 als Gewerbeverein gegründete Dachorganisation vertritt die gewerblichen Meister und Kleinunternehmer resp. die kleinen und mittleren Unternehmen KMU (vgl. Degen 2022).
18 Vgl. Bauder 2008; Späni 2008, Wettstein/Gonon 2009; Berner et al. 2011; Criblez 2015.
19 Jens Beckert definiert imaginierte Zukünfte als antizipatorische Praktiken, welche Objekte umfassen die der literarischen Fiktion ähneln, aber gesellschaftlich als seriös gelten, und ähnlich wie nicht-fiktionale Texte nichtreale Ereignisse miteinschliessen (Beckert 2016, S. 67f.).
20 Vgl. Andersson/Rindzevičiūtė 2015, S. 2; Luhmann 1976, S. 134.
21 Vgl. Andersson/Kemp 2021, S. 6.
22 Vgl. Bessner/Guilhot 2019.
23 Vgl. Bauder 2008, S. 12; Berner et al. 2011.

https://doi.org/10.25658/fgs6-1v04

resultiert daraus eine Polychronie,[24] welche die „Chronopolitik", folgt man Maier, zu minimieren ersucht.[25] Polychronie, welche die "Chronopolitik" zu vereinheitlichen ersucht. Dies, indem Zeit selbst als Medium der Geschichte konstruiert wird und die Beziehung zwischen Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft vorgibt.

Im folgenden Beitrag untersuche ich vor diesem Hintergrund das „Sprechen" über Zukunft und frage danach, wie berufsbildungspolitische Akteure im BBG-Gesetzgebungsprozess der Revisionen von 1963 und 1978[26] die Zukunft deuteten. Wie werteten sie die diesen auf das Kommende bezogene Aussagen inhärenten Zeitbezüge und welche Funktion kam der Argumentation dabei zu? Welche Bildungszukünfte wurden als erwünscht oder befürchtet, resp. zu realisieren oder verhindern dargestellt? Und schließlich stellt sich angesichts der „krisenhaften" 1970er Jahre und im Vergleich mit den 60er Jahren die Frage, ob auch im Berufsbildungsgesetzgebungsprozess die vielpostulierte Schließung der Zukunft, sprich ein „verdunkelte[r] und verengte[r] Erwartungshorizont", festgestellt werden könnte?[27]

Konkret werden zunächst zukunftsorientierte Verben oder Substantive[28] als Indikatoren bemüht, um Zukunftsvorstellungen, die in den Vernehmlassungen kursierten, zu erfassen. Anschließend werden aus der Debatte induktiv[29] übergeordnete Topoi herausgeschält, um darunterfallende Aussagen auf ihren Zeitbezug hin zu befragen: Wird einer Wiederherstellung früherer Zustände das Wort geredet, der Status quo als beizubehalten postuliert oder etwas Neues für wünschenswert erklärt? Die Wertung sowie die Funktion des Zeitbezuges soll anhand der idealtypischen Motive Wünschenswertes und Befürchtetes[30] analysiert werden, die sich auf das „Was" beziehen.[31] Diese Konzeptionen werden indes durch bestimmte Generierungsmodi, namentlich Erwartungs-, Gestaltungs-, Risiko- und Erhaltungszukunft[32] determiniert, die das „Wie" beschreiben und die es ebenfalls zu rekonstruieren gilt, da sie Aussagen über

24 Vgl. Esposito 2016, S. 395; Hartog 1996; Kössler/Geppert 2015, S. 22.

25 Vgl. Maier 1987, S. 152. Der französische Historiker François Hartog postuliert, dass sich hegemoniale „Zeitregime" durchsetzen würden. Für den untersuchten Zeitraum konstatiert er, dass sich das „Régime[.] d'historicité" von der Zukunft auf die Gegenwart verschoben hätte (Hartog 2003). So fragt sich, ob sich trotz angenommener Polychronie ein vorherrschendes Zeitregime feststellen lässt.

26 Die Jahreszahlen referieren auf den Beschluss des Parlaments zur Annahme der Revisionen, womit die darauffolgenden Etappen des Gesetzgebungsprozesses ausgeklammert werden.

27 Esposito 2017, S. 291.

28 Vgl. Mische 2014, S. 453f.

29 Die induktive Vorgehensweise ist insbesondere deshalb angebracht, da sich die Imaginationen des Kommenden wesentlich vom tatsächlichen Fortgang der Geschichte unterscheiden können (Radkau 2017, S. 13) und die damals vorgestellte Zukünfte somit allenfalls nicht in der Literatur erscheinen.

30 Vgl. Steinmetz 1993, S. 30f.

31 Steinmetz beschreibt ebenfalls die beiden Kategorien „Vorgegebenes" sowie „Zeitbestimmung" als Motive. Er verweist jedoch darauf, dass nur die beiden Indikatoren „Wünschenswertes" und „Befürchtetes" für die Untersuchung des Einflusses von Zukunftsvorstellungen auf politische Entscheidungsprozesse ausschlaggebend sind (Steinmetz 1993, S. 36).

32 Vgl. Graf/Herzog 2016.

https://doi.org/10.25658/fgs6-1v04

implizite Absichten zulassen.[33] Schließlich würde sich eine Schließung der Zukunft anhand vermehrter Befürchtungen im Hinblick auf die Zukunft oder dominierender Referenznahmen auf den Status quo resp. die Vergangenheit zeigen.
Im ersten Abschnitt beleuchte ich den BB-Gesetzgebungsprozess von 1961, resp. die Zukunftsvorstellungen im Zusammenhang mit Nachwuchsmangel und Lehrlingsschutz. Hierbei zeigt sich durchwegs der Bezug auf die Zukunft, wobei dieselbe risikoreich dargestellt wird um (dringliches) Handeln zu initiieren. Im Vernehmlassungsverfahren des BBG von 1978, welches im zweiten Abschnitt beleuchtet wird, häufen sich Imaginationen im Hinblick auf eine Pädagogisierung und die regulative Idee der Chancengerechtigkeit. Hierbei bleibt die Zukunft in ihrer Darstellung risikoreich, das Argument dient nun jedoch vermehrt einer Verhinderungsstrategie. Insgesamt lässt sich festhalten, dass die Gesetzgebungsprozesse beider Zeiträume einer Risikosemantik unterliegen, deren Intention 1961 in einem erwünschten Handlungsimperativ und 1975/76 in einer angestrebten Verhinderung programmatischer Bildungszukünfte liegt.

1 Das Zukunftsargument als Gestaltungslegitimation (1961)

Auch wenn das 1930 etablierte Berufsbildungsgesetz eine „vortreffliche Grundlage für die Förderung des beruflichen Bildungswesens in der Schweiz" sei, wies der Bundesrat in der Botschaft von 1962 darauf hin, dass dieselbe „weitgehend auf der traditionellen gewerblichen und kaufmännischen Berufslehre" fuße. Da es aber den sich „selbstverständlich auch auf die berufliche Ausbildung" auswirkenden Wandlungen Rechnung tragen müsse, erschiene eine Revision des Gesetzes opportun.[34] So hatte der Bundesrat 1957 mit wirtschaftspolitischem Movens das Bundesamt für Industrie, Gewerbe und Arbeit (BIGA)[35] und jenes wiederum das Eidgenössische Volkswirtschaftsdepartement resp. eine hier ansässige Expertenkommission[36] mit der Ausarbeitung eines Vorentwurfes beauftragt. 1961 wurde der Vorentwurf präsentiert, mit dem Kreisschreiben des eidgenössischen Volkswirtschaftsdepartements vom 6. resp. 20. Januar 1961 in die Vernehmlassung geschickt und damit den Kantonen und Verbänden zur Stellungnahme unterbrei-

33 Vgl. ebd., S. 500. Graf und Herzog halten fest, dass „[o]b etwas für die Zukunft erwartet, ob sie geplant oder erhofft, ob für sie vorgesorgt oder etwas für sie erhalten werden soll, entscheidet darüber, wie sie konzipiert wird und setzt damit die Bedingungen der Möglichkeiten ihrer Inhalte" (2016, S. 500, 503).

34 Botschaft 1962, S. 893.

35 Das BIGA wurde 1929 durch die Verschmelzung der Abteilung für Gewerbe und Arbeit mit dem Eidgenössischen Arbeitsamt geschaffen. Die Sektion Berufsbildung war bis 1998/99 für den Vollzug des Gesetztes zuständig (Wettstein 2020a, S. 28).

36 Die 46-köpfige Kommission trat im Juni 1958 zu ihrer ersten Sitzung zusammen. Der BIGA-Direktor Dr. M. Holzer präsidierte das Gremium, dessen Mitglieder die Kantone, die Wissenschaft, die interessierten Berufsverbände, die Fachverbände der beruflichen Ausbildung und die Berufsberatung vertraten (Botschaft 1962, S. 889).

https://doi.org/10.25658/fgs6-1v04

tet. Geäußerte Zukunftsvorstellungen häuften sich hierbei einerseits im Hinblick auf den mit der Technologisierung verbundenen Nachwuchsmangel, der sich aus wirtschaftlichen Ambitionen ergab. Andererseits wurden Maßnahmen zum Lehrlingsschutz gefordert, die sich teilweise mit ersterem verschränkten.

In den 60er Jahren wurde der wirtschaftliche Aufschwung durch eine „technologische Revolution" angetrieben,[37] und auch in der Schweiz stellte die Technologie zunehmend eine wichtige Innovations- und Wachstumsquelle dar, der mit einem gesellschaftlichen Technikoptimismus einherging.[38] Aber auch Ereignisse wie die Ungarn-Krise 1956 oder die sich 1957 einstellende Aufholjagd der westlichen Welt und damit verbundene Atomaufrüstungspläne,[39] nachdem die Sowjetunion überraschend den ersten künstlichen Erdsatelliten Sputnik 1 gestartet hatte, befeuerten Ideen einer technischen Zukunft. Der Technologie wurde in diesem Zusammenhang gar eine „überlebenswichtige Bedeutung" beigemessen.[40] So suchte man im Wettbewerb zwischen West und Ost nach potenziellen Lücken, um diese zu füllen. Zunächst bezogen sich diesbezügliche Bestrebungen auf den „missile gap", sodann auf den „education and technology gap", und schließlich auf den „political gap".[41] Vor diesem Hintergrund ersuchte man auch in der Schweiz, jener politischen Lücke im Bereich eines Bildung- und Technologie-Defizites beizukommen, das sich auf das dereinstige, technologische Personal bezog. Der Regierungsrat des Kantons Zürich drückte in diesem Sinne seine Bedenken im Hinblick auf eine künftige Knappheit an technisch ausgebildetem Nachwuchs aus. Diese Vorbehalte spiesen sich wohl aus dem herrschenden Fachkräftemangel, der vor allem bei technischen Kaderberufen herrschte.[42] So wurde befürchtet, dass der „Mangel an solchen Berufsleuten auch in unserem Lande zu entsprechenden Maßnahmen zwingen wird".[43] Das so dystopisch gezeichnete Bild einer Risikozukunft, die „weniger der Optimierung oder Gestaltung, sondern der Sicherheit" diene,[44] fußte laut des Regierungsrates des Kantons Zürich auf fehlender Förderungskompetenz des Bundes, die sich aufgrund einer mangelnden Rechtsgrundlage ergebe.[45] Zunächst sollte diese Darstellung als self-destroying prophecy[46]

37 Hobsbawm 1996, S. 264.

38 Vgl. Tanner 2015, S. 332f. Zur Entstehung des Technikoptimismus in der schweizerischen Gesellschaft vgl. Gugerli/Tanner 2017, S. 268f.

39 In diesem Sinne schrieb der Ex-General Guisan 1959 in einer Botschaft an eine Konferenz der Moralischen Aufrüstung in Caus, wer „unserem Lande den Gebrauch der Verteidigungswaffen des Atomzeitalters verwehren will, treibt das Spiel des Kommunismus und seiner Welteroberungspläne" (Tanner 2015, S. 326).

40 Gugerli/Tanner 2017, S. 268.

41 Bernet/Gugerli 2011, S. 433. Eine dabei zu erwägende Technikfolgenabschätzung schien den Entscheidungsträgern damals noch nicht notwendig (vgl. dazu Doil 2022).

42 Vgl. Wettstein 2020a, S. 71.

43 Kanton Zürich 1961, S. 5.

44 Graf/Herzog 2016, S. 510f.

45 Ebd., S. 4f.

46 Zur Typologisierung von Warnungsprognosen vgl. wegweisend Merton 1980.

https://doi.org/10.25658/fgs6-1v04

funktionieren, die sich sodann mit einem Handlungsimperativ im Modus der Gestaltungszukunft verband. Es gelte nämlich, das Gesetz nicht zu eng zu führen, sodass es dem Bund möglich sei, nicht bloß die Weiterbildung, sondern auch die Ausbildung zu Technikern auf mittlerer Stufe zu fördern.[47] Mit der aufgebauten Drohkulisse wurden weitere Legitimationsbestrebungen verfolgt: Konkret sollte nämlich eine besondere, mittlere Schulstufe für Techniker geschaffen werden, die sich zwischen Gewerbeschule (Berufslehre) und Technikum befinden würde. Dies, um als „zweckmässige Vorkehrungen" der „Lücke in unserem Ausbildungssystem" beizukommen.[48] Es ist anzunehmen, dass diese systemdifferenzierenden Zukunftsvorstellungen[49] im Bereich der Technikerausbildung auf eine gesamtgesellschaftliche Leitsemantik referierten. Jene wurden national durch den 1959 erschienenen Bericht Hummler[50] und dieser wiederum durch das Sputnik-Ereignis von 1957 befeuert – kritische Stimmen blieben hierbei beinahe aus.[51] Der Kanton Zürich schielte in seiner Meinungsbildung überdies gerne auf die Nachbarländer und kam zum Schluss, dass die Ausbildungsmöglichkeit besagter „mittleren Schulstufe für Techniker" im Ausland, nicht aber in der Schweiz bestünden: „[…] ganz besonders in der Deutschen Bundesrepublik, wo durch die Schaffung eines neuen Schultyps den Bedürfnissen der Industrie und des Gewerbes nach technisch geschultem Personal auf breiter Basis Rechnung getragen wird".[52] Ebenfalls einen „Nachwuchsmangel namentlich in technischen Berufen" befürchtend, meinte auch der SHIV in ebenjener Argumentationslogik von Risiko- und Gestaltungszukunft, dass der drohenden Zukunft mit „teuren Lehrwerkstätten" zu begegnen sei.[53] Diese würden sich eignen, um die Gesamtzahl der ausgebildeten Lehrlinge zu erhöhen. Bildung wurde so in Verschmelzung mit technischer Innovation als wirtschaftliche Ressource begriffen, was dem in jenen Jahren durch die Chicagoer Schule entwickelte Humankapitalkonzept entsprach.[54] Jenes erklärte reformerisch nebst Muskelkraft und Zeit auch intellektuelle Fähigkeiten als volkswirtschaftlich relevant, womit in Resonanz auf Sputnik die ökonomische Anthropologie

47 Kanton Zürich 1961, S. 4f.

48 Ebd., S. 5.

49 Zur Systemdifferenzierung während des Forschungszeitraumes vgl. Criblez 2001.

50 Der „Schlussbericht des Arbeitsausschusses zur Förderung des wissenschaftlichen und technischen Nachwuchses" konstatierte in diesem Sinne: „Nach Schätzungen der Maschinenindustrie müsste die Zahl der Plätze an den Techniken um mindestens 50% erhöht werden, um ihren Nachwuchsbedarf zu befriedigen" (Hummler 1960 zit. in Wettstein 2020b, S. 281).

51 Der hier nicht analysierte Arbeitgeberverband schweizerischer Maschinen- und Metall-Industrieller verwies in seiner Vernehmlassungs-Stellungnahme vom 10. März 1958 auf Firmen, die ausdrücklich davor warnen würden, „im Zusammenhang mit der technischen Entwicklung Schlagworten, wie etwa demjenigen der Automation" zu erliegen, weshalb der Verband folgerte: „In diesem Zusammenhang ist es unerfindlich, wieso die bisherige Art der Berufslehre überholt sein oder nicht mehr ausreichen solle" (BAR E7170B#1980/120#181*, Bd. 39).

52 Kanton Zürich 1961, S. 5.

53 SHIV 1961, S. 8f.

54 Vgl. Schultz 1960; Mincer 1962; Becker 1964.

https://doi.org/10.25658/fgs6-1v04

reformuliert wurde.[55] In diesen Zusammenhängen standen die Bestrebungen der Ende 1960 gegründeten liberalen Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD),[56] wonach mitunter im wissenschaftlichen und technologischen Bereich die Berufsbildung zu fördern war.[57]

Im Laufe der 60er Jahre veränderte sich in der Schweiz das Narrativ einer zu schützenden Jugend hin zu einer Generation, welche anders denke und fühle als „Menschen früherer Zeiten".[58] Jugend wendete sich anfangs der 60er gleichermaßen kritisch wie besorgt. Während ein mangelndes Arbeitsethos der heranwachsenden Generation moniert wurde,[59] prägte die Wahrnehmung einer gefährdeten Jugend die öffentlich-mediale Debatte.[60] Vor diesem Hintergrund mag es nicht überraschen, dass im Zentrum der im Hinblick auf die BBG-Revision kommunizierten Vorstellungen der „Jugend von morgen" der „Lehrlingsschutz" 1961 noch zentrales Anliegen war. Jener müsse laut des Schweizerischen Gewerkschaftsbundes „selbstverständlich Bestandteil des Berufsbildungsgesetz bilden", wenn die „Einrichtung der Berufslehre wirklich gefördert werden soll".[61] Die vorgelagerte gesellschaftliche Risikosemantik sollte also wiederum als Handlungsgrundlage dienen, um den erwünschten Jugendschutz im Rahmen der Berufsbildung in ein Gesetz zu gießen. Diese Bestrebung reiht sich in den internationalen Trend zunehmender staatlicher Intervention zum vorsorgenden Wohlfahrtsstaat des 20. Jahrhunderts.[62] Zukunftsvorstellungen im Hinblick auf das Wohlergehen der Auszubildenden, die sich „noch in vollem Wachstum befinden und die zudem auch zuhause noch Zeit auf ihre Ausbildung verwenden müssen",[63] sollten konkret durch die Gewährung von mehr Ferien,[64] der Regelung der Arbeitszeiten[65] oder dem speziellen Arbeitsschutz bis zum 20. Altersjahr resp. bis Ende der Lehre[66] umgesetzt werden.

Auf Basis der eingegangenen Anträge und Anregungen der Akteure überarbeitete das BIGA den Kommissionsentwurf, der Ende November 1961 der zuständigen Unterkommission unterbreitet wurde. Der Bundesrat präsentierte seine Botschaft

55 Vgl. Bernet/Gugerli 2011, S. 434f.
56 Vgl. hierzu Tröhler 2013; Bürgi 2017.
57 Vgl. Bernet/Gugerli 2011, S. 443. Der Einfluss kann auch deshalb angenommen werden, da der OECD, trotz fehlenden Mandats im Bildungsbereich, in der internationalen Bildungspolitik eine hegemoniale Rolle zugeschrieben wird (Bürgi 2017, S. 19). Vgl. im Hinblick auf die Berufsbildung auch Gonon 1998.
58 Bühler 2016, S. 275.
59 SHIV 1961, S. 6.
60 Vgl. Bühler 2016, S. 275.
61 SGB 1961, S. 2.
62 Vgl. van Laak 2008, S. 307. Siehe dazu für die Schweiz: Bundesamt für Sozialversicherungen (Hg.) (2013).
63 SGB 1961, S. 3.
64 Ebd., S. 2, 3; Canton de Genève 1961, S. 3.
65 Canton de Genève 1961, S. 3, Kanton Zürich 1961, S. 6; SGB 1961, S. 3.
66 Kanton Zürich 1961, S. 6; Canton de Genève 1961, S. 3, Cantone del Ticino 1961, S. 3.

https://doi.org/10.25658/fgs6-1v04

im September 1962, das Parlament verabschiedete den Entwurf 1963. Da ein Referendum zustande kam, stimmte der Souverän am 24. Mai 1964 über das Gesetz ab und befürwortete jenes mit 68,6 %.[67] Es sollte nicht lange als passend erscheinen – veränderte Verhältnisse legten bald eine Revision nahe.

2 Verkappte Zukunftspolitik (1975-1976)

Mit Bezug auf die fortwährenden „technischen, wirtschaftlichen, erzieherischen, sozialen und demographischen Entwicklungen und Wandlungen", welche die Berufsbildung beeinflussten, meinte der Bundesrat retrospektiv, dass das Berufsbildungsgesetz nicht mehr allen Anforderungen gerecht werde.[68] Unter diese Aufzählung fielen ebenfalls die Folgen der seit Mitte der 1950er Jahre erfolgten Bildungsexpansion, welche aufgrund vermehrter Eintritte in die Mittelschulen abnehmende Lehrlingszahlen zeitigte.[69] Aber auch der ökonomische und gesellschaftliche Kontext schwang im Aufruf der Gesetzesnovellierung des Bundesrates mit: 1971 zerfiel das Währungssystems von Bretton Woods, was zusammen mit dem Ölpreisschock von 1973 zu einer negativen Wirtschaftsentwicklung führte und niedrige Wachstumsraten und deutliche Konjunkturschwankungen zur Folge hatte. Es wurde deutlich, dass die trente glorieuses[70] vorüber waren. Zugleich veränderte sich die Beschäftigungsstruktur, eine Folge der Veränderungen in der industriellen Produktion.[71] Auch die Ausrufung der „Grenzen des Wachstums"[72] und die Jugendrevolten von 1968 trugen zu einer gesamtgesellschaftlichen Krisenwahrnehmung bei,[73] die auch in die politische Semantik des Risikos überging, wie zu zeigen sein wird.
Dass bereits nach 14 Jahren erneut eine Revision des BBG in die Wege geleitet wurde, stellt für die Schweizer Politik ein eher hohes Reformtempo dar: 1969 wurde eine entsprechende Expertenkommission[74] gegründet, welche im April 1972 den Schlussbericht für die Verbesserung der Berufslehre vorlegte. Am 3. Juli 1975 unterbreitete das Eidgenössische Volkswirtschaftsdepartement den Kantonsregierungen,

67 Vgl. Volksabstimmung vom 24.05.1964.
68 Vgl. Botschaft 1977, S. 690.
69 Vgl. Criblez 2001, S. 30; Wettstein 1987, S. 66f.
70 Vgl. Fourastié 1979.
71 Der sektorale Strukturwandel in Deutschland, so hält Schanetzky fest, habe bereits die 50er Jahre geprägt und hätte sich nun mit der neuen Qualität der Tertiarisierung beschleunigt (Schanetzky 2014 insb. S. 37). Zur Thematik des Umbruches nach dem Boom ebenfalls Andresen 2011; Schlemmer & Reitmayer 2013; Raphael et al. 2016.
72 Die vom Club of Rome in Auftrag gegebene Studie „zur Lage der Menschheit" sollte die Zukunft der Weltwirtschaft beschreiben, wird heute jedoch oft als Basis und Aufforderung einer nachhaltigen Zukunft zitiert (vgl. https://clubofrome.de/die-grenzen-des-wachstums/(27.06.2023). Vgl. Doering-Manteuffel/Raphael 2008, S. 26, 100.
73 Zu den Folgen dieser Krisenwahrnehmungen in der Schweiz vgl. Tanner 2015, S. 419f.
74 Diese Kommission wurde der BIGA-Direktor Dr. A. Grübel mit dem Vorsitz betraut (Wettstein 2020a, S. 75f.).

https://doi.org/10.25658/fgs6-1v04

den interessierten Berufs- und Fachverbänden sowie den politischen Parteien den Entwurf für ein revidiertes Berufsbildungsgesetz zur Stellungnahme. Die angesetzte Frist musste zwei Mal bis zum 31. Dezember 1975 verlängert werden. Dennoch ging die letzte der insgesamt 145 Vernehmlassungen erst am 13. Februar 1976 ein.[75] Die hohe Zahl an Rückmeldungen macht deutlich, wie groß das Interesse an der Berufsbildung war,[76] was mitunter für eine Pluralisierung der Gestaltungs- und Zukunftsideen spricht.[77] Dazu mögen auch die unterschiedlichen Interessenlagen der Akteure beigetragen haben, die sich aus gesellschaftlichen Konfliktlinien ergaben. Provoziert durch die 68er-Bewegung postulierten die Jugendlichen neue Ansprüche und Rechte und bekämpften mit erstarktem Selbstbewusstsein das Vorher mit einem erhofften Nachher: „'Alt' und 'neu' wurde zur Leitunterscheidung".[78] Aber auch der Protest gegen den Kapitalismus[79] oder gegen im Bereich der Berufsbildung die Ausbeutung und „Autorität der Meister"[80] beeinflussten die das BBG betreffende Imaginationen. Eine Häufung der Zukunftsvorstellungen zeigt sich hierbei im Bereich des wirtschaftspolitischen Ringens mit der „Pädagogisierung"[81] sowie der regulativen Idee der Chancengerechtigkeit.

Pädagogisierende Zukunftsvorstellungen zeigten sich vor allem in personeller Hinsicht: Ein mögliches Obligatorium des Besuches von Ausbildungskursen für Lehrmeister provozierte Spannungen zwischen wahrgenommenen wirtschaftlichen Sachzwängen und pädagogischen Qualitätsansprüchen. Der SGB als Pro-Akteur äußerte sich dahingehend, dass jeder betriebliche Ausbildner einen Ausbildungskurs besuchen müsse,[82] um die „anspruchsvolle[.] Aufgabe – vor allem auch in pädagogischer Hinsicht" erfüllen zu können.[83] Antizipiert wurde folglich eine „pädagogisch anspruchsvolle" Zukunft, die als Gestaltungsargument herangezogen wurde, um ebenjene Ausbildner durch gesetzliche Regelungen zu entsprechenden Kursen zu verpflichten und damit die erwünschte Zukunftsvorstellung herbeizuführen. Dieser programmatischen Absicht stimmte der SHIV zu, wenngleich die Begründung für das „Obligatorium des Besuchs von Ausbildungskursen durch Lehrmeister"

75 BIGA, Ergebnis des Vernehmlassungsverfahrens, 18. März 1976, S. 1.

76 Ohne das Zutun des Bundesamtes kam es gar zu einem „Vorvernehmlassungsverfahren" (Botschaft 1977, S. 692).

77 Zur Pluralisierung von Zukunftsvorstellungen in den 70er Jahren vgl. auch Gidley 2021 und Graf 2021.

78 Tanner 2015, S. 390.

79 Vgl. Tanner 2015, S. 391, 400.

80 Gonon 1994, S. 395.

81 Der Term „Pädagogisierung" in der schweizerischen Berufsbildung wird hier in Bezugnahme auf Gonon 2018 verwendet, die, laut Eigenmann und Bonoli, „nicht alleine als Zuweisung nicht-pädagogischer Problemstellungen an das Erziehungssystem der Gesellschaft zu verstehen ist, sondern umfassender darauf hinweist, wie bei der Entwicklung der Berufsbildung in der Schweiz erzieherische Aspekte zunehmend an Gewicht gewinnen konnten" (Bonoli/Eigenmann 2021, S. 55).

82 SGB 1975, S. 3.

83 Ebd.

https://doi.org/10.25658/fgs6-1v04

ausblieb.[84] Der SGV jedoch deutete die Konsequenzen der verpflichtenden Kurse negativ. Aus „Erfahrung" befürchtete der Gewerbeverband, dass „zuviele Auflagen […] die Lehrmeister über kurz oder lang veranlassen" könnten, „auf eine Lehrlingsausbildung zu verzichten", was bereits in der Bundesrepublik Deutschland zu beobachten sei.[85] Befeuert durch die Annahme, dass „das Lehrstellenangebot als Folge der wirtschaftlichen Rezession und durch strukturelle Bereinigung in einzelnen Branchen unverhältnismäßig stark abgebaut" werden würde, gelte es folglich, diese „Fehlentwicklung" zu verhindern und daher „jungen und willigen Lehrmeistern" die „Lehrlingshaltung nicht noch zusätzlich" zu erschweren.[86] Mehrfach wird in dieser Aussage der Horizont dunkel gemalt: Die wirtschaftliche Rezession und die strukturelle Bereinigung erscheinen hier als Drohkulisse, worauf das „Risiko" eines mangelnden Lehrstellenangebotes basieren würde, welches durch ein Ausbildungsobligatorium der Lehrmeister noch verschärft werde. Im Gewand einer *self-destroying prophecy* wird die Zukunft bemüht, um eine befürchtete zusätzliche Ausbildung für betriebliche Ausbildner zu verhindern. Der Regierungsrat des Kantons Zürich sowie der Kanton Genf waren in dieser Sache insofern moderater Meinung, als dass den Lehrmeistern unter gewissen Bedingungen der Besuch eines Ausbildungskurses erlassen werden sollte.[87]

Die Konfliktlinie pädagogischer Bestrebungen verlief ebenfalls entlang wirtschaftspolitischer Vorstellungen: Mit den zahlreichen bildungspolitischen Zukunftsideen, welche von „einigen Bildungsfanatikern gewünscht" würden,[88] wurden vor allem durch den SGV Befürchtungen einer „Gewichtsverlagerung" vom Betrieb zur Berufsschule[89] und einer „Verminderung der Bedeutung der praktischen Ausbildung, der Berufsverbände und der Lehrmeister" formuliert, die auch der SHIV stützte.[90] Das Ziel der Ausbildung liege in der „Vermittlung der für die Ausübung eines Berufes notwendigen Fertigkeiten und Kenntnisse", weshalb „unter keinen Umständen" weitere Konzessionen an die Berufsschule gemacht werden dürften.[91] Die Risikozukunft der befürchteten Minderung des betrieblichen Anteiles und einer damit verbundenen Abnahme des fachlichen Könnens durch eine Gewichtsverlagerung auf das fachliche Wissen galt es folglich zu verhindern.

Das Postulat der Chancengerechtigkeit, das seit dem Zustandekommen des Schulkonkordats 1971 ein konstantes Ziel der interkantonalen Zusammenarbeit darstellt,[92] fand auch in die berufsbildungspolitischen Zukunftsvorstellungen von

84 SHIV 1975, S. 3.
85 SGV 1976, S. 3.
86 Ebd., S. 7f.; Canton de Genève 1975, S. 3.
87 Kanton Zürich 1976, S. 9; Canton de Genève 1975, S. 3.
88 SGV 1976, S. 2.
89 Ebd., S. 2.
90 SHIV 1975, S. 4.
91 SGV 1976, S. 2.
92 Vgl. Bütikofer 2023.

https://doi.org/10.25658/fgs6-1v04

1975/76 Eingang. Dabei spielte der Übertritt von der Sekundarstufe in die Berufsbildung eine zentrale Rolle, welcher etwa der SGB aufnahm. Die Anlehre stellte in den Augen der Gewerkschaft insofern ein Risiko dar, als dass Jugendliche nicht etwa aufgrund ihres Potentials in diesen Ausbildungsgang geschleust würden, sondern weil die Wirtschaft Arbeitskräfte benötige. „Sogenannte Spätentwickler" besäßen damit „keine Möglichkeit zur beruflichen Entfaltung".[93] Dies, da die Jugendlichen faktisch für eine „Hilfsfunktion[.] innerhalb eines sehr eng abgesteckten Tätigkeitsfeldes ausgebildet" würden. Dieser „niedrige Mobilitätsgrad" bewirke sodann, dass diese angelernten Arbeitnehmer bei schlechter Beschäftigungslage als erste entlassen würden,[94] womit sich Chancengerechtigkeit mit Mobilitätsansprüchen verschränkte.[95] Dem meritokratischen Prinzip des Gesellschafts- und Schulsystems der Schweiz entgegen meinte die Gewerkschaft überdies:

> „Ausserdem errichtet man durch die Anlehre eine zusätzliche Schranke, indem die Unterschiede aus der allgemeinen Schulpflicht in die Lehre hinein verlagert werden. Da sich die schulischen Leistungen sehr häufig mit der Herkunft decken, erschwert man dem Jugendlichen aus bildungsfernem Milieu den Zugang zur Berufslehre erheblich."[96]

Die Zukunft, auf die sich die Aussage bezog, wurde damit – zumindest für einen Teil der Jugendlichen – als risikobehaftet dargestellt. Nicht nur im Hinblick auf eine potenzielle Jugendarbeitslosigkeit, sondern auch hinsichtlich einer strukturell erzeugten Chancenungerechtigkeit durch gesetzliche Verankerung der Anlehre. So wurde eine verminderte Potentialausschöpfung sowie der gefährdete moralische Anspruch der Chancengerechtigkeit prognostiziert. Im Modus einer *self-destroying prophecy* sollte die befürchtete, rechtlich verankerte Anlehre damit verhindert werden. Der SKV teilte die Vorstellung einer risikobehafteten Zukunft für Jugendliche, „welche lediglich eine Anlehre machen können"[97] und erklärte – nun indes gestaltend – die Notwendigkeit eines gesetzlichen Minimalschutzes für Jugendliche als wünschenswert. Dass sich der Verband in dieser Aussage auf die eigene „Erfahrung" stützte, lässt keine Rückschlüsse auf die konkreten Beweggründe dieser Regelung zu. In der Logik folgt das Zukunftsargument jener der Verbindung von Risiko- und Gestaltungszukunft. Als Lösungsansatz für die unterschiedlichen Voraussetzungen schlugen die Kantone Tessin und Genf dann die Möglichkeit einer Verkürzung oder Verlängerung der Lehrzeit vor.[98] All diesen Auffassung lag das Kernversprechen zugrunde, dass ein Aufstieg durch Bildung möglich sei und die Chance darauf allen gleichermaßen zustehen sollte.

93 SGB 1975, S. 5.
94 Ebd.
95 Zum mit Mobilität in Verbindung stehenden Anpassungsimperativ vgl. Sennett 1998; Bauman 2010; Bachem 2016; Rehlinghaus 2019; Kellershohn 2022.
96 SGB 1975, S. 5.
97 SKV 1975, S. 6.
98 Cantone del Ticino 1976, S. 6; Canton de Genève 1976, S. 4.

https://doi.org/10.25658/fgs6-1v04

1977 legte der Bundesrat dem Parlament in seiner Botschaft den veränderten Gesetzesentwurf mit der Empfehlung um Annahme vor. Während der Ständerat die Vorlage durchwinkte, wurden die Debatten im Nationalrat zeitweilig durch Protestrufe von der Tribüne unterbrochen, wo sich Vertreter der jungen Linken versammelt hatten.[99] Nachdem die Vorlage durch den Nationalrat trotzdem angenommen worden war, ergriff der Schweizerische Gewerkschaftsbund das Referendum gegen die Revision. Obwohl etwa die Jungsozialistinnen und Jungsozialisten mit Slogans wie „Bildung ist kein Ungeheuer nur den Bossen viel zu teuer – Kampf dem Berufsbildungsgesetz"[100] auf ihre zur Vorlage divergierenden Zukunftsvorstellungen hinwiesen und eine intensive Abstimmungskampagne[101] führten, wurde die Gesetzesvorlage am 3. Dezember 1978 mit 56 % Ja-Stimmen angenommen.[102] Wie aus einer Nachwahlbefragung hervorgeht, votierten vor allem die jungen Generationen, Arbeiter und Sympathisanten der Linken gegen die Revision.[103] Einig waren sich Befürworter wie Gegner darüber, dass die Vorlage keine revolutionären Veränderungen bringe, sondern lediglich bewährte Praktiken verankere.[104]

3 Resümee: Berufsbildungspolitik – Onwards for ever

Der Beitrag rekonstruierte Zeitorientierungen in den Schweizer Berufsbildungs-Gesetzgebungsprozessen von 1961 resp. 1975/76. In beiden betrachteten Vernehmlassungsverfahren war der dominante Zeitbezug die Zukunft. Diese verbindet sich dahingehend im Vernehmlassungsverfahren von 1961 mit der Gestaltungszukunft, als dass diese Art von Zukunftsargument in Form einer *self-destroying prophecy* eine Dringlichkeit vermittelt und im Sinne eines Handlungsimperatives fungieren sollte. Dies im Hinblick auf die Förderung des technischen Nachwuchses (befürchteter Nachwuchsmangel) und damit in Verbindung stehender erwünschter Erweiterung der Bundeskompetenzen und Schaffung einer neuen mittleren Ausbildungsstufe, die sich zwischen Gewerbeschule (Berufslehre) und Technikum befinden sollte. Auch die Bestrebungen, den Jugendschutz als Lehrlingsschutz und mittels Ferien-, Arbeitszeiten- sowie eines verlängerten Arbeitsschutzes gesetzlich festzulegen, sollten durch die Risikosemantik einer „gefährdeten Jugend" Nachdruck finden. Indem sich das dominierende Zukunftsargument 1961 jeweils mit einem Gestaltungsoptimismus verband, kann von einer ungetrübten Wahrnehmung einer mach-, resp. gestaltbaren, offenstehenden Zukunft ausgegangen werden. Risikobehaftet wurde so ein Nicht-Handeln dar-

99 Vgl. Menzi 2010, S. 387.
100 Quelle: Transparent: „Bildung ist kein Ungeheuer" 1978.
101 Vgl. dazu Dokumente aus der Abstimmungskampagne ([1978]).
102 Quelle: Volksabstimmung vom 03.12.1978.
103 Vgl. Menzi 2010, S. 388.
104 Vgl. ebd.

https://doi.org/10.25658/fgs6-1v04

gestellt. Alternative Zukunftsentwürfe – etwa eine künftige Welt ohne Technologie – entstanden in diesem Rahmen keine.

Im Gesetzgebungsprozess von 1975/76 war das dominierende Zeitargument ebenfalls die Risikozukunft, die sich nun aber unterschiedlich verquickte. Einerseits tauchte sie wiederum in Verbindung mit dem Argument der Gestaltungszukunft auf. Dies in der Darstellung einer „pädagogisch anspruchsvollen Zukunft", welche erwünschte, obligatorische Kurse für Lehrmeister legitimieren sollte oder im Hinblick auf die beabsichtigte Durchsetzung eines Minimalschutzes für Jugendliche. Die Bemühung der Risikozukunft ersuchte aber andererseits zumeist dargestellte Gefahren zu vermeiden. So sollten die befürchteten, hypothetischen Szenarien einer Verschärfung des Lehrstellenmangels durch bereits erwähnte obligatorische Kurse für Lehrmeister, eine Abnahme des fachlichen Könnens durch die befürchtete Gewichtsverlagerung vom Betrieb zur Berufsschule oder eine verminderte Potentialausschöpfung und Absage an den moralischen Anspruch der Chancengerechtigkeit durch Einführung der Anlehre verhindert werden. Die Gestaltungsbestrebungen des Bundesrates gerieten somit in Konflikt mit einer Bewahrungsphilosophie, welche sich zumeist entlang erwünschter, neuartiger bildungspolitischer Bestrebungen formierten. Gegenentwürfe, wie etwa solche einer unbeschwerten Zukunft, blieben wiederum aus.[105]

Insgesamt lässt sich nicht von der Hand weisen, dass letztere Form, sprich: die Verbindung einer Risikozukunft mit Befürchtetem, im Vernehmlassungsprozess von 1975/76 im Vergleich zu 1961 zugenommen hatte. Insofern kann die These eines verdunkelten und verengten Erwartungshorizontes für diese spezifischen, erläuterten Themenbereiche bestätigt werden. Dass dies jedoch nicht auf alle behandelten Geschäfte zutrifft, bestätigt die Annahme einer Polychronie. Zudem zeigt sich, dass mit den Erhaltungsbestrebungen des Status quo 1975/76 die Gegenwart als Zeitbezug, wenn nicht explizit, so doch implizit in ihrer beabsichtigen Wirkung an Gewicht gewann. Mit dieser teilweise feststellbaren „Zukunftsgestaltungsverweigerung" kann also von einer verkappten Zukunftspolitik in jenen Jahren gesprochen werden.

Die Risikosemantik ist, dies wird deutlich, beiden Zeiträumen und der großen Mehrheit der Argumente inhärent. Auf welchen Ursprung dies im schweizerischen Kontext zurückzuführen ist, bleibt zu untersuchen.[106] Dass die Zukunft

105 In den krisenhaften 70er Jahren wären solche utopischen Gegenentwürfe im Gesetzgebungsprozess wohl als „utopisch" abgetan worden. Interessant zum Utopischen in der (deutschen) Politik: Sabelfeld 2022.

106 Rehlinghaus bezieht sich auf die „Apokalypse" der Bildungskatastrophe des Philosophen und Pädagogen Georg Picht, in dessen Folge sich die Bildungspolitik in den 60er Jahren zur Zukunftspolitik gewandelt habe. Zudem hätte sich das Reden über Bildung seit den 60er-Jahren „häufig mit einem drohenden Untergang verbunden", der wiederum „gemeingesellschaftliches, gesetzgeberisches und individuelles Handeln einfordert", womit Bildung vom Traditions- zum Zukunftsbegriff mutiert sei (Rehlinghaus 2019, S. 230).

https://doi.org/10.25658/fgs6-1v04

insgesamt vermehrt im Modus der Risikos dargestellt wurde, lässt mit Graf und Herzog darauf schließen,[107] dass zu beiden Zeiten im Sinne einer Kompensation Sicherheit, resp. Absicherung durch Bildungsplanung angestrebt wurde. So mag nicht verwundern, dass in der Bildungspolitik nicht die programmatische Umsetzung von Utopien angestrebt, sondern in jedem Fall auf Sicherheit bedachte Antworten auf die Herausforderungen der Zeit gesucht wurden. 1961 äußerte sich dies in einem Gestaltungsoptimismus (das Risiko wurde im Nicht-Handeln verortet), 1975/76 sodann in Gestaltungsverhinderungsabsichten. Es kann daher geschlossen werden, dass es vielmehr um „die Konstruktion von Zukunftsfähigkeit und nicht um die Zukunft an sich"[108] ging. Und weil Zukunftsfähigkeit wohl zu jeder Zeit gefragt sein wird, wird auch die Bedeutung der Berufsbildung sowie der Bildungspolitik nicht abnehmen. So geht es für sie, wenn nicht eschatologisch „upwards", so doch „onwards for ever".

Abkürzungen

BIGA Bundesamt für Industrie, Gewerbe und Arbeit
SGB Schweizerischer Gewerkschaftsbund
SGV Schweizerischer Gewerbeverband
SHIV Vorort Schweizerischer Handels- und Industrieverein
SKV Schweizerischer Kaufmännischer Verein

Quellen und Literatur

Ungedruckte Quellen

BAR Schweizerisches Bundesarchiv

BIGA [Bundesamt für Industrie, Gewerbe und Arbeit] (1976). Ergebnis des Vernehmlassungsverfahrens zum Entwurf für das revidierte Berufsbildungsgesetz. BAR E7170B#1997/233#53.

Schweizerischer Gewerbeverbund an das BIGA, 12. Mai 1961, BAR E7170B#1980/120#181*, Bd. 39.

Ticino. Dipartimento della pubblica educazione all' alto Dipartimento federale dell'economia pubblica, 12. Mai 1961, BAR E7170B#1980/120#181*, Bd. 39.

Schweizerischer Kaufmännischer Verein an das eidgenössische Volkswirtschaftsdepartement, Herrn Bundespräsident Dr. F. T. Wahlen, 20. Mai 1961, BAR E7170B#1980/120#181*, Bd. 39.

Schweizerischer Gewerkschaftsbund an Bundesrat F. Wahlen, 23. Mai 1961, BAR E7170B#1980/120#181*, Bd. 39.

Regierungsrat des Kantons Zürich an das eidg. Volkswirtschaftsdepartement, 27. April 1961, BAR E7170B#1980/120#181*, Bd. 39.

Conseil d'Etat de la Republique et Canton de Genève à la département fédéral de l'economie pupblique, 2. Juni 1961, BAR E7170B#1980/120#181*.

Zentralverband Schweiz. Arbeitgeberorganisationen Vorort des Schweiz. Handels- und Industrievereins, 6. Juni 1961, BAR E7170B#1980/120#181*, Bd. 39.

107 Vgl. Graf/Herzog 2016, S. 510.
108 Kellershohn 2022, S. 32.

https://doi.org/10.25658/fgs6-1v04

Regierungsrat des Kantons Zürich an das Eidgenössische Volkswirtschaftsdepartement, 14. Januar 1976, BAR E7170B#1997/233#532*; Bd. 181, C1/417.
Il Coniglio di Stato della Repubblica e Cantone del Ticino als Dipartimento federale dell'economia pubblica, 16. Januar 1976, BAR E7170B#1997/233#532*; Bd. 181, C1/417.
Conseil d'Etat de la Republique et Canton de Genève, 30. Dezember 1975, BAR E7170B#1997/233#532*; Bd. 181, C1/417.
Schweizerischer Gewerbeverband an Herr Bundesrat, 30. Dezember 1975, BAR E7170B#1997/233#533*; Bd. 182, C1/417, 2a.
Schweizerischer Gewerkschaftsbund an Herr Bundesrat, 18. Dezember 1975, BAR E7170B#1997/233#533*; Bd. 182, C1/417, 2a.
Vorort Schweizerischen Handels- und Industrievereins an Herr Bundesrat, 22. Dezember 1975, BAR E7170B#1997/233#533*; Bd. 182, C1/417, 2a.
Schweizerischer Kaufmännischer Verein an das BIGA, 22. Dezember 1975, BAR E7170B#1997/233#533*; Bd. 182, C1/417, 2b.

SSA Schweizerisches Sozialarchiv

Transparent: „Bildung ist kein Ungeheuer nur den Bossen viel zu teuer – Kampf dem Berufsbildungsgesetz – KJV", 1978, SSA F_7003, F Oa-0024-01. Online: https://www.bild-video-ton.ch/bestand/objekt/Sozarch_F_Oa-0024-01 [Stand: 13.04.2023].

Gedruckte Quellen

Botschaft des Bundesrates an die Bundesversammlung zum Entwurf eines Bundesgesetzes über die Berufsausbildung. Vom 28. September 1962 (1962). In: Bundesblatt II 114, H. 44, S. 885-980.
Botschaft zu einem neuen Bundesgesetz über die Berufsbildung. Vom 26. Januar 1977 (1977). In: Bundesblatt I 129, H. 9, S. 681-766.
Dokumente aus der Abstimmungskampagne ([1978]). Online: https://swissvotes.ch/vote/292.00/campaign-material?term=Berufsbildung [Stand 13.04.2023].
Volksabstimmung vom 24.05.1964: Bundesgesetz vom 20.09.1963 über die Berufsbildung (1964). https://www.bk.admin.ch/ch/d/pore/va/19640524/index.html [Stand: 13.04.2023].
Volksabstimmung vom 03.12.1978: Bundesgesetz vom 19.04.1978 über die Berufsbildung (BBG) (1978). https://www.bk.admin.ch/ch/d/pore/va/19781203/index.html [Stand: 13.04.2023].

Literatur

Andersson, Jenny/Kemp, Sandra (2021): Introduction. In: Andersson, Jenny/Kemp, Sandra (Hg.): Futures. Oxford, S. 1-15.
Andersson, Jenny/Rindzevičiūtė, Eglė (2015): Introduction: Toward a New History of the Future. In: Andersson, Jenny/Rindzevičiūtė, Eglė (Hg.): The struggle for the long-term in transnational science and politics: Forging the future. New York, S. 1-15.
Andresen, Knud (2011): 'Nach dem Strukturbruch'?: Kontinuität und Wandel von Arbeitsbeziehungen und Arbeitswelt(en) seit den 1970er-Jahren. Bonn.
Bachem, Malte (2016): Beruf und Persönlichkeit: Eine Geschichte von Stabilität und Flexibilität im 20. Jahrhundert. Zürich.
Bauder, Tibor (2008): Der Entwicklungsprozess des ersten eidgenössischen Berufsbildungsgesetzes: Unterschiedliche Interessen, gemeinsames Ziel. In: Bauder, Tibor/Osterwalder, Fritz (Hg.): 75 Jahre eidgenössisches Berufsbildungsgesetz: Politische, pädagogische, ökonomische Perspektiven. Bern, S. 1-50.
Bauman, Zygmunt (2010). Wir Lebenskünstler. Berlin.
Becker, Gary S. (1964). Human Capital: A Theoretical and Empirical Analysis with Special Reference to Education. Chicago.
Beckert, Jens ([3]2016): Imagined futures: Fictional expectations and capitalism dynamics. Cambridge.

Berner, Esther/Gonon, Philipp/Ritter, Hans-Jakob (2011): Zwischen Gewerbeförderung, Sozialpolitik und liberalen Bildungsbestrebungen. Zur „Vor"-Geschichte der dualen Berufsbildung in der Schweiz (1870-1930). In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschafspädagogik 107, H. 1, S. 14-32.

Bernet, Brigitta/Gugerli, David (2011): Sputniks Resonanzen. In: Historische Anthropologie 19, H. 3, S. 433-446.

Bessner, Daniel/Guilhot, Nicolas (2019): The Decisionist Imagination: Sovereignty, Social Science, and Democracy in the 20th Century. New York.

Bilstein, Johannes/Miller-Kipp, Gisela/Wulf, Christoph (Hg.) (1999): Transformationen der Zeit: Erziehungswissenschaftliche Studien zur Chronotopologie. Weinheim.

Bonoli, Lorenzo/Eigenmann, Philipp (2021): Komplexität, Spannungsfelder und Kompromisse. Eine Relektüre der Geschichte der Berufsbildung in der Schweiz. In: Dernbach-Stolz, Stefanie/Eigenmann, Philipp/Kamm, Chantal/Kessler, Stefan (Hg.): Transformationen Von Arbeit, Beruf und Bildung in internationaler Betrachtung. Wiesbaden, S. 41-60.

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.): Historische Bildungsforschung. Staatlichkeit in der Schweiz: Regieren und Verwalten vor der neoliberalen Wende. Zürich, S. 271-296.

Bürgi, Regula (2017): Die OECD und die Bildungsplanung der freien Welt: Denkstile und Netzwerke einer internationalen Bildungsexpertise. Opladen.

Bütikofer, Anna (2023): Chancengerechtigkeit in der Bildung: Ein Rück- und Ausblick. Online: https://www.edk.ch/de/die-edk/blog/120423 [Stand: 26.02.2023].

Bundesamt für Sozialversicherungen (Hg.) (2013): Geschichte der Sozialen Sicherheit in der Schweiz. https://www.geschichtedersozialensicherheit.ch/home [Stand: 04.07.2023].

Criblez, Lucien (2001): Bildungsexpansion durch Systemdifferenzierung am Beispiel der Sekundarstufe II in den 1960er- und 1970er-Jahren. In: Swiss Journal of Educational Research 23, H. 1, S. 95-118.

Criblez, Lucien (2015): Die Verfassungsgrundlage für die schweizerische Berufsbildung. In: Kraus, Katrin/Weil, Markus (Hg.): Berufliche Bildung. Historisch – Aktuell – International. Festschrift zum 60. Geburtstag von Philipp Gonon. Detmold, S. 13-19.

Degen, Bernard (2015): Art.: „Schweizerischer Gewerkschaftsbund (SGB)". In: Historisches Lexikon der Schweiz.
https://hls-dhs-dss.ch/de/articles/016484/2015-03-18 [Stand: 12.11.2023].

Degen, Bernard (2022): Art.: „Schweizerischer Gewerbeverband (SGV)". In: Historisches Lexikon der Schweiz.
https://hls-dhs-dss.ch/de/articles/016466/2022-01-24/[Stand: 12.11.2023].

Doering-Manteuffel, Anselm/Raphael, Lutz (Hg.) ([3]2012): Nach dem Boom: Perspektiven auf die Zeitgeschichte seit 1970. Göttingen.

Doil, Lukas (2022): Zukunftspolitik im Technozän. Der Technikfolgendiskurs in den 1970er Jahren. In: Kulturwissenschaftliche Zeitschrift 7, H. 1, S. 88-106.

Esposito, Fernando (2016): Von no future bis Posthistoire: Der Wandel des temporalen Imaginariums nach dem Boom. In: Raphael, Lutz/Doering-Manteuffel, Anselm/Schlemmer, Thomas (Hg.): Vorgeschichte der Gegenwart: Dimensionen des Strukturbruchs nach dem Boom. Göttingen, S. 393-424.

Esposito, Fernando (2017): „Posthistoire" oder: Die Schliessung der Zukunft und die Öffnung der Zeit. In: Hölscher, Lucian (Hg.): Die Zukunft des 20. Jahrhunderts: Dimensionen einer historischen Zukunftsforschung. Frankfurt, New York, S. 279-301.

Fourastié, Jean (1979): Les Trente Glorieuses: Ou la révolution invisible de 1946 à 1975. Paris.

Gidley, Jennifer M. (2021): Futures Studies: An Evolving Radical Epistemology. In: Andersson, Jenny/Kemp, Sandra (Hg.): Futures. Oxford, S. 135-147.

Gonon, Philipp (1994): Die Einführung der „Berufsmatura" in der Schweiz als Prüfstein einer Neuorientierung von Allgemeinbildung und Berufsbildung. In: Zeitschrift für Pädagogik 40, H. 3, S. 389-404.

https://doi.org/10.25658/fgs6-1v04

Gonon, Philipp (1998): Das internationale Argument in der Bildungsreform: Die Rolle internationaler Bezüge in den bildungspolitischen Debatten zur schweizerischen Berufsbildung und zur englischen Reform der Sekundarstufe II. Bern.

Gonon, Philipp (2018): L'expansion de la formation professionnelle: Le cadre législatif comme moteur et instrument de stabilisation des réformes. In: Bonoli, Lorenzo/Berger, Jean-Louis/Lamamra, Nadia (Hg.): Enjeux de la formation professionnelle en Suisse. Le „ modèle" suisse sous la loupe. Genève, S. 33-52.

Graf, Rüdiger (2021): Ignorance is Bliss: The Pluralization of the Future as a Challenge to Contemporary History. In: Andersson, Jenny/Kemp, Sandra (Hg.): Futures. Oxford, S. 85-100.

Graf, Rüdiger/Herzog, Benjamin (2016): Von der Geschichte der Zukunft zur Geschichte ihrer Generierung: Probleme und Herausforderungen des Zukunftsbezugs im 20. Jahrhundert. In: Geschichte und Gesellschaft 42, S. 497-515.

Gugerli, David/Tanner, Jakob (2017): Wissen und Technologie. In: Halbeisen, Patrick/Müller, Margrit/Veyrassat, Béatrice (Hg.): Wirtschaftsgeschichte der Schweiz im 20. Jahrhundert. Basel, S. 265-318.

Hägi, Lea (2022): „Revitalisierung" der Berufsbildung. Der bildungspolitische Weg zur Institutionalisierung der Berufsbildung in der Schweiz als Verbundaufgabe in den 1990er-Jahren. Zürich.

Halbeisen, Patrick/Müller, Margrit/Veyrassat, Béatrice (Hg.) (2012): Wirtschaftsgeschichte der Schweiz im 20. Jahrhundert. Basel.

Hartog, François (2003): Régimes d'historicité: Présentisme et expériences du temps. Paris.

Hobsbawm, Eric (1996): The age of extremes: A history of the world, 1914-1991. New York.

Hölscher, Lucian (2004): Zukunft und Historische Zukunftsforschung. In: Jaeger, Friedrich/Rüsen, Jörg (Hg.): Handbuch Kulturwissenschaften: Grundlagen und Schlüsselbegriffe.

Kellershohn, Jan (2022): Die Politik der Anpassung: Arbeitswelt und Berufsbildung im Ruhrgebiet 1950-1980. Wien.

König, Mario (2011): Art.: „Schweizerischer Kaufmännischer Verband (SKV)". In: Historisches Lexikon der Schweiz. Online:
https://hls-dhs-dss.ch/de/articles/016487/2011-10-28/[Stand: 12.11.2023].

Kössler, Till/Geppert, Alexander C.T. (2015): Zeit-Geschichte als Aufgabe. In: Kössler, Till/Geppert, Alexander C.T. (Hg.): Obsession der Gegenwart: Zeit im 20. Jahrhundert. Göttingen, S. 7-36.

Luhmann, Niklas (1976): The Future Cannot Begin: Temporal Structures in Modern Society. In: Social Research 43, H. 1, S. 130-152.

Maier, Charles S. (1987): The politics of time: Changing paradigms of collective time and private time in the modern era. In: Maier, Charles S. (Hg.): Changing boundaries of the political: Essays on the evolving balance between the state and society, public and private in Europe. Cambridge, S. 151-176.

Menzi, Brigitte (2010): Linker Protest verhallt – Ja zur Revision der Berufsbildung. In: Linder, Wolf/Bolliger, Christian/Rielle, Yvan (Hg.): Handbuch der eidgenössischen Volksabstimmungen 1848-2007. Bern, S. 387-388.

Merton, Robert K. (1980): Die Eigendynamik gesellschaftlicher Voraussagen. In: Ernst Topitsch (Hg.): Logik der Sozialwissenschaften. Königstein, S. 144-161.

Mincer, Jacob (1962): On-the-Job Training: Costs, Returns, and Some Implications. In: Journal of Political Economy 70, H. 5, S. 50-79.

Mische, Ann (2014): Measuring Futures in Action: Projective Grammars in the Rio+20 Debates. In: Theory and Society 43, H. 3/4, S. 437-464.

Nerlich, Daniel/Hofstetter, Philipp (2020): Art.: „Schweizerischer Handels- und Industrieverein (SHIV)". In: Historisches Lexikon der Schweiz. Online:
https://hls-dhs-dss.ch/de/articles/016467/2020-04-09/[Stand: 12.11.2023].

Nieke, Wolfgang/Masschelein, Jan/Ruhloff, Jörg (Hg.) (2001): Bildung in der Zeit: Zeitlichkeit und Zukunft – pädagogisch kontrovers. Weinheim.

https://doi.org/10.25658/fgs6-1v04

Osterwalder, Fritz (2008): Die lange Vorgeschichte des Berufsbildungsgesetzes – Ein neuer Regelungstypus. In: Bauder, Tibor/Osterwalder, Fritz (Hg.): 75 Jahre eidgenössisches Berufsbildungsgesetz: Politische, pädagogische, ökonomische Perspektiven. Bern, S. 51-68.
Palonen, Kari (2008): The Politics of Limited Times. Baden-Baden.
Radkau, Joachim (2017): Geschichte der Zukunft: Prognosen, Visionen, Irrungen in Deutschland von 1945 bis heute. Darmstadt.
Raphael, Lutz/Schlemmer, Thomas/Doering-Manteuffel, Anselm (Hg.) (2016): Vorgeschichte der Gegenwart: Dimensionen des Strukturbruchs nach dem Boom. Vandenhoeck & Ruprecht.
Rehlinghaus, Franziska (2019): Ein Experimentierfeld für die Zukunft. Betriebliche Weiterbildung in der Bundesrepublik der 1970er-Jahre. In: Teichmann, Ulf/Rehlinghaus, Franziska (Hg.): Vergangene Zukünfte von Arbeit: Aussichten, Ängste und Aneignungen im 20. Jahrhundert. Bonn, S. 225-251.
Rüsen, Jörn (2015): Einleitung. Zeit deuten – Kulturwissenschaftliche Annäherung an ein unerschöpfliches Thema. In: Rüsen, Jörn (Hg.): Zeit deuten: Perspektiven – Epochen – Paradigmen. Bielefeld, S. 11-20.
Sabelfeld, Olga (2022): „Machbarkeit der Zukunft". Das Utopische im Deutschen Bundestag 1949-1990. In: Elberfeld, Jens/Klammer, Kristoffer/Mass, Sandra/Nietzel, Benno (Hg.): Erträumte Geschichte(n): Zur Historizität von Träumen, Visionen und Utopien. Frankfurt, S. 245-262.
Schanetzky, Tim (2014): Die große Ernüchterung: Wirtschaftspolitik, Expertise und Gesellschaft in der Bundesrepublik 1966 bis 1982. Berlin.
Schlemmer, Thomas/Reitmayer, Morten (Hg.) (2013): Die Anfänge der Gegenwart : Umbrüche in Westeuropa nach dem Boom. Berlin.
Schmidt-Lauff, Sabine (2016): Alles nur eine Frage der Zeit?! Überlegungen zu einer temporaltheoretischen Charakterisierung von Bildung. In: Blömeke, Sigrid/Caruso, Marcelo/Reh, Sabine/Salaschek, Ulrich/Stiller, Jurik (Hg.): Traditionen und Zukünfte. Beiträge zum 24. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Opladen, Berlin, Toronto, S. 89-99.
Schultz, Theodore (1960): Capital Formation by Education. In: Journal of Political Economy 68, H. 6, S. 571-580.
Seefried, Elke (2022): Einleitung. In: Seefried, Elke (Hg.): Politische Zukünfte im 20. Jahrhundert: Parteien, Bewegungen, Umbrüche. Frankfurt, S. 7-39.
Sennett, Richard (1998): Der flexible Mensch: Die Kultur des neuen Kapitalismus. Berlin.
Späni, Martina (2008): Der Bund und die Berufsbildung – Von der „verfassungswidrigen Praxis" zum kooperativen Monopol. In: Criblez, Lucien (Hg.): Bildungsraum Schweiz: Historische Entwicklung und aktuelle Herausforderungen. Bern, S. 183-217.
Steinmetz, Willibald (1993): Das Sagbare und das Machbare: Zum Wandel politischer Handlungsspielräume: England 1780-1867. Stuttgart.
Tanner, Jakob (2015): Geschichte der Schweiz im 20. Jahrhundert. München.
Tröhler, Daniel (2013): The OECD and Cold War Culture. Thinking historically about Pisa. In: Benavot, Aaron/Meyer, Heinz-Dieter/Phillips, David (Hg.): PISA, Power, and Policy: The Emergence of Global Educational Governance. Oxford, S. 141-162.
Van Laak, Dirk (2008): Planung. Geschichte und Gegenwart des Vorgriffs auf die Zukunft. In: Geschichte und Gesellschaft 34, H. 3, S. 305-326.
Wallis, George W. (1970): Chronopolitics: The Impact of Time Perspectives on the Dynamics of Change. In: Social Forces 49, H. 1, S. 102-108.
Wettstein, Emil (1987): Die Entwicklung der Berufsbildung in der Schweiz. Aarau.
Wettstein, Emil (2020a): Berufsbildung: Entwicklung des Schweizer Systems. Bern.
Wettstein, Emil (2020b): Berufsbildung: Entwicklung des Schweizer Systems. Materialienband. Bern.
Wettstein, Emil/Gonon, Philipp (2009): Berufsbildung in der Schweiz. Bern.

https://doi.org/10.25658/fgs6-1v04

https://www.zotero.org/groups/4596542/collections/4SJ9I67E

Autorin

Kirstin Jorns
https://orcid.org/0000-0002-7929-881X

https://doi.org/10.25658/fgs6-1v04

Monika Mattes

Der Zeitfaktor von Schule: Zur Begründung ganztägiger Schulformen in der Bundesrepublik Deutschland 1955-1985

Zusammenfassung
Wieviel Zeit sollen Kinder und Jugendliche zu welchem pädagogischen und gesellschaftlichen Ziel und Zweck in der Schule verbringen? Anhand von schulpädagogischer Publizistik, Verbandspresse und Literatur rekonstruiert der Beitrag die Begründungen über Zeitbedarf und Zeitverwendung in der Schule, die in der alten Bundesrepublik mit der Debatte um Tagesheim- und Ganztagsschulen verbunden waren. Er fokussiert mit den Jahren um 1960 und um 1980 zwei Zeitabschnitte mit einer je eigenen Temporalität als Beschleunigung bzw. Verlangsamung, um dadurch das Auftauchen bzw. Verschwinden der Ganztagsschule in schulpädagogischen Diskursen zu verdeutlichen.

Tagesheimschule, Ganztagsschule, Gesamtschule, Familie, Fünftagewoche, Bildungsreform

Abstract
How much time should children and adolescents spend in school for what educational and social goal and purpose? On the basis of school pedagogical journalism, the press of associations and literature, the article reconstructs the rationales about time requirements and time use in school, which were connected with the debate about day home and all-day schools in the old Federal Republic. It focuses on the years around 1960 and around 1980, two periods of time, each with its own temporality as acceleration and deceleration, respectively, in order to illustrate the emergence and disappearance of all-day schooling in school pedagogical discourses.

Day home school, all-day school, comprehensive school, family, five-day week, education reform

Ein Schultag, der um die Mittagszeit endet, gehörte in der alten Bundesrepublik für die meisten Schüler*innen und ihre Lehrer*innen zu einer wenig hinterfragten sozialkulturellen Institution. Im Unterschied zu vielen anderen Ländern Europas

https://doi.org/10.25658/xm2j-8g71

konnte sich hier eine Schule mit einem pädagogischen Ganztagsangebot jahrzehntelang nicht durchsetzen. Im Jahr 1988/89 besuchten von allen Schüler*innen im allgemeinbildenden Schulwesen lediglich 5,4 Prozent eine Ganztagsschule.[1] Erst mit dem schlechten Abschneiden der Bundesrepublik in der internationalen Leistungsvergleichsstudie PISA 2000 erfolgte ein bildungspolitisches Umsteuern: Das von der rot-grünen Bundesregierung 2003 aufgelegte Investitionsprogramm ‚Zukunft Bildung und Betreuung' zielte auf den Ausbau ganztägiger Schulen bzw. Bildungsangebote – mit sukzessivem Erfolg: Verfügten etwa im Schuljahr 2002/2003 16,3 Prozent der Schulen im Primarbereich und in der Sekundarstufe I über Ganztagsangebote, waren es 2020/2021 bereits 71,5 Prozent.[2] Die sich derzeit abzeichnende Abkehr vom tradierten Pfad[3] der deutschen Halbtagsschule[4] wird begleitet von einer erziehungswissenschaftlichen Diskussion zu „Ganztagsbildung"[5] respektive zum bildungstheoretischen Zusammenhang von Bildung und Zeit, die, unter anderem, um unterschiedliche Zeitauffassungen (kulturell-gesellschaftliche Zeit in Abgrenzung zu einer „objektiven Naturzeit") und um die individuellen psychogenetischen Folgen der sozialwissenschaftlich problematisierten gesellschaftlichen Beschleunigungsprozesse kreist.[6]

Für eine historische Perspektive, die nach den zeitgenössischen Deutungen und Begründungen der in der Schule verbrachten und pädagogisch gestalteten Zeit fragt, regt das JHB-Themenheft ‚Temporalitäten' dazu an, die Geschichte der westdeutschen Ganztagsschule mit der Frage nach den Zeitvorstellungen und Zeithorizonten der pädagogischen Akteure zu verbinden. Grundsätzlich steht schulisch verbrachte Zeit seit Etablierung der Schulpflicht im 19. Jahrhundert im Zusammenhang mit der Frage nach der Grenzziehung zwischen den beiden Erziehungsinstitutionen Schule und Familie. Entsprechend wird in der historischen Forschung die Marginalität der westdeutschen Ganztagsschule mit der deutsch-deutschen Systemkonkurrenz im Kontext des Kaltes Krieges erklärt, trug das ganztägige Bildungs- und Betreuungssystem der DDR als tendenzielle Entgrenzung staatlich-schulischen Er-

1 Bei Grundschülerinnen und -schülern besuchten sogar nur 1,1 Prozent eine Ganztagsschule, weitere 4,4 Prozent verbrachten den Nachmittag in einem Schulhort, Internat oder Heim (vgl. Bargel/Kuthe 1991, S. 102.

2 Allgemeinbildende Schulen in Ganztagsform in den Ländern in der Bundesrepublik Deutschland – KMK-Statistik 2017-2021. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Dokumentationen/GTS_2020_Bericht.pdf.

3 Zum sozialwissenschaftlichen Konzept der „Pfadabhängigkeit", das die langfristige Verfestigung einmal gefundener institutioneller Problemlösungen zu erklären versucht und sich für die historische Erklärung der schulischen Zeitstruktur eignet (vgl. Hagemann/Jarausch/Allemann-Ghionda (Hg.) 2011, S. 14).

4 Zur historischen Entwicklung des Ganztagsunterrichts im Höheren Schulwesen und zur Durchsetzung der Halbtagsschule im 19. Jahrhundert und anschließend auch in der Volksschule (vgl. Lohmann 1964, S. 25-45).

5 Bollweg u. a. 2020.

6 Cleppien 2020.

https://doi.org/10.25658/xm2j-8g71

ziehungseinflusses doch erheblich zur Persistenz der Halbtagsschule in der Bundesrepublik und den damit verbundenen Familien- und Geschlechterbildern bei.[7] Als Beharrungskraft wirkte auch die ausgeprägte institutionelle und professionelle Trennung der pädagogischen Praxisfelder Schule und Jugendhilfe: Seit der Weimarer Republik waren Bildung als staatliche Aufgabe und Erziehung als „oberste Pflicht" und „natürliches Recht" der Eltern gesetzlich fixiert und eine öffentliche Fürsorge und Kinderbetreuung war nur für unbeaufsichtigte Arbeiterkinder vorgesehen.[8]

Antworten auf die Frage, wieviel Zeit Kinder und Jugendliche zu welchem pädagogischen und gesellschaftlichen Ziel und Zweck in der Schule verbringen sollen, unterliegen übergeordneten bildungspolitischen Themenkonjunkturen, in die sich wandelnde gesellschaftliche Zeitvorstellungen wie Beschleunigung und Verlangsamung oder ein geweiteter und verengter Zukunftsbegriff eingelagert sind. Gerade im Bildungsbereich zeigt sich die Veränderung der vorherrschenden Zeithorizonte und Zukunftserwartungen der zeitgenössischen Akteure[9] von der Planungseuphorie der Reformphase zur Stagnation seit Mitte der 1970er Jahre besonders markant. Vor diesem Hintergrund fragt der vorliegende Beitrag zum einen, wann, wie und von wem die ganztägige Schule thematisiert wurde und zum anderen, inwieweit die dabei zu unterscheidenden Phasen der Thematisierung und Entthematisierung mit veränderten Zeitauffassungen einhergingen.

Wenn im Folgenden die Begründungen über Zeitstruktur, Zeitverwendung und Zeitbedarf in der Schule rekonstruiert werden, die mit der Debatte um Tagesheim- und Ganztagsschulen in der alten Bundesrepublik verbunden waren, handelt es sich um eine diskursanalytische Spurensuche. Dies betrifft insbesondere die Jahre nach dem ökonomischen und bildungspolitischen Boom, als das Projekt Ganztagsschule kaum noch thematisiert wurde und sich, wenn überhaupt, vor allem Befürworter dieser Schulform äußerten. Diese dominieren auch die hier zugrundeliegende Quellenbasis aus schulpädagogischer Publizistik, Lehrerverbandspresse und Literatur.

Der Beitrag gliedert sich mit den Jahren um 1960 und um 1980 in zwei Zeitabschnitte, die der Hochphase der Bildungsreform, in der die Ganztagsschule kurzzeitig als ‚Schule der Zukunft' galt, jeweils vorangingen bzw. ihr nachfolgten. Die Beleuchtung dieser beiden Phasen, denen sowohl im zeitgenössischen Erwartungshorizont als auch in der Zeitgeschichtsschreibung eine je eigene Temporalität als Beschleunigung bzw. Verlangsamung beigemessen wird, kann den Übergang vom vielthematisierten Reformprojekt zum diskursiven Verschwinden der Ganztagsschule verdeutlichen:

Erstens die dynamische Phase um 1960, als mit der kontroversen fachöffentlichen Debatte um die Fünftagewoche und die ersten Tagesheimschulen die Halbtagsstruktur der Schule unter Druck geriet: Warum und wie begannen sich im

7 Hagemann/Jarausch/Alleman-Ghionda. (Hg.) 2011; Hagemann/Mattes 2008; Mattes 2015.
8 Lohmann 1964, S. 43ff.
9 Graf 2012.

https://doi.org/10.25658/xm2j-8g71

Inkubationsraum der Bildungsreform Positionen, die eine ganztägige Schule ablehnten, aufzuweichen? Inwiefern lässt sich von einer ‚Verwestlichung' der pädagogischen Begründungen für die zeitliche Ausweitung des Schultags sprechen? Zweitens die nach dem Scheitern der Bildungsreform als stagnierend wahrgenommenen Jahre um 1980, als die Ganztagsschule nach den ehrgeizigen Ausbauplänen des Deutschen Bildungsrats wieder von der politischen Agenda verschwand: Wie und seit wann sortierten sich in der schulpädagogischen Publizistik die Argumente neu? Inwiefern erwiesen sich hier (Gesamt-)Schulkritik, Schulforschung und die pädagogischen Humanisierungsdiskurse als anschlussfähig, um die von Kindern schulisch verbrachte Zeit im Sinne von Lebenszeit zu problematisieren?

1 Schulische Zeitorganisation und die Dynamisierung der Bildungsdiskussion um 1960

Anfang 1957 widmete der Sender Freies Berlin (SFB) seine Sendereihe ‚Aus der Schule geplaudert' einer pädagogischen Innovation, die an einer Grundschule in Berlin-Mariendorf die gewohnte Zeitordnung veränderte: Anstatt den Schultag nach dem Vormittagsunterricht enden zu lassen, waren eine Mittagsbetreuung mit gemeinsamer Mahlzeit und eine Nachmittagsbetreuung eingeführt worden. Friedrich Weigelt, Regierungsdirektor beim West-Berlin Senator für Volksbildung mit SPD-Parteibuch, erläuterte das schulische Programm wie folgt:

> „Als Überleitung zum Nachmittag gibt es eine Auslaufspielpause. Der Nachmittag wird ausgefüllt durch die verbindliche ruhige Beschäftigung mit den Schularbeiten oder einem persönlichen Studium; im Anschluß daran lösen sich die aus den Klassenverbänden gebildeten Arbeitsgemeinschaften in Beschäftigungs- und Spielgruppen auf. Da darf jeder seinem Hobby nachgehen, sein Steckenpferd reiten, singen, spielen, zeichnen, Blumen und Tiere betreuen, bei der Gartenarbeit helfen u. a. m. Diese Tätigkeit muss möglichst sinnvoll mit der Gemeinschaft verknüpft sein."[10]

Mit einer solchen „Tagesheimschule" wolle man die „Probe machen […], ob man Kindern die Familie ersetzen und den Nachmittag mit einer häuslichen Atmosphäre gestalten kann."[11] Das Berliner Beispiel war nicht das einzige Zeitexperiment dieser Art. Entsprechende Schulversuche, zum Teil nur kurzlebige Initiativen, konnten sich auf die Empfehlung zur ‚Errichtung von Versuchsschulen' des „Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen" berufen.[12] Schubkraft bekam die pädagogische Diskussion über Tagesheimschulen durch die Kampagne des Deutschen Gewerkschaftsbunds (DGB) zur Fünftagewoche zum 1. Mai 1956, die die Frage aufwarf, wie sich das Schulwesen in seiner Zeitstruktur an die gesellschaftliche

10 Weigelt 1957, S. 71.
11 Ebd., S. 72.
12 Ludwig 1993, S. 463.

https://doi.org/10.25658/xm2j-8g71

Arbeitszeitverkürzung anpassen sollte. Insbesondere in Städten, deren Industriebetriebe bereits zur Fünftagewoche übergegangen waren, standen die Schulen unter entsprechenden Anpassungsdruck. Die zeitliche Verlängerung des Schultags in den Nachmittag erschien, neben einer Reduzierung des Lernstoffs, als die naheliegende Lösung, den als Schultag wegfallenden Samstag zu kompensieren.
Friedrich Weigelt gehörte zu einem heterogenen reformpädagogisch orientierten Netzwerk von Pädagog*innen, die sich – zunächst mit Berufung auf Konzepte von Tagesheimen und Tagesheimschulen aus den 1920/30er Jahren – im Februar 1955 als Gemeinnützige Gesellschaft Tagesheimschule (GGT) in Frankfurt/M. konstituiert hatten. Zu den Mitgliedern gehörten auch die kommunalen Initiatoren der ersten Tagesheimschulen, die seit Mitte der 1950er Jahre in mehreren vornehmlich sozialdemokratisch regierten westdeutschen Großstädten wie Kassel, Frankfurt, Berlin, Hamburg und Dortmund als Schulversuche mit Ganztagsbetrieb entstanden waren. Die GGT nutzte die öffentliche Diskussion um die Fünftagewoche, um die Idee der ganztägigen Schule in der pädagogischen Fachöffentlichkeit publizistisch zu popularisieren.[13].

1.1 Tagesheimschule und schulische Fünftagewoche

Die Debatte um Tagesheimschule und schulfreien Samstag lässt sich als Auseinandersetzung mit dem Anpassungs- und Modernisierungsdruck verstehen, den tiefgreifende wirtschaftliche und soziale Wandlungsprozesse auf das Schulwesen wie auf die westdeutsche Gesellschaft insgesamt ausübten. Dabei scheinen sowohl Gegner als auch Befürworter von Tagesheimschulen auf Semantiken der Beschleunigung zurückgegriffen zu haben, wurde der ideologisierte Schlagabtausch doch zu einem Zeitpunkt geführt, als in der Bundesrepublik der rasante Wandel der lebensweltlichen Bezüge greifbar wurde. Die Beschleunigungserfahrung, die eine ‚Modernisierung im Wiederaufbau' (Axel Schildt) mit ihren Entwicklungen von Industrie, Technik, Städtebau und Konsum hervorbrachte, wurde als besondere pädagogische Herausforderung diskutiert. Im Rekurs auf eine ältere Schulkritik plädierten von der Jugendbewegung beeinflusste Reformpädagogen wie Friedrich Weigelt für eine stärkere Öffnung der Schule gegenüber dem „Leben" und damit für die Abkehr von der alten Lernschule:

> „Die Schule darf sich nicht mit einer Dornröschenhecke umgeben. Sie führt kein Märchendasein in Abgeschiedenheit, sondern das Leben muss die Schulräume durchfluten […] Von der Schule aus gesehen ist das, was man Leben heißt ‚draußen', und das ist die rauhe Wirklichkeit, die tägliche Arbeit, die stets sich verändernde Gesellschaft, das rasende Tempo, die vorwärts schreitende Wirtschaft mit der seelisch-geistigen Bedrohung der Rationalisierung und Automation"[14]

13 Dies geschah über die verbandseigene Zeitschrift ‚Die Tagesheimschule' und über veröffentlichte Materialsammlungen und Schriften (vgl. Mattes 2015, S. 43ff).
14 Weigelt 1957, S. 71.

https://doi.org/10.25658/xm2j-8g71

Aus dieser Sicht auf Schule als Lern- und Lebensort erhoffte man sich von der verlängerten Zeitspanne für erzieherische Einwirkung einen kindgerechten Schulunterricht, indem der „Lebensstil der Tagesheimschule sich auf den Arbeitsstil des Unterrichts auswirkt."[15] Der zeitliche Spielraum und ein anderer Tagesrhythmus versprachen einen „sinnvolleren, den einzelnen Altersstufen gemäßen Wechsel von Auflockerung, bewegtem Austausch und Aktivität einerseits und stiller Konzentration des Lernens, Aufnehmens, Übens andererseits." Die Lehrerrolle wurde in einer solchen ganztägigen Schularbeit weiter gefasst, indem die Lehrkraft ebenfalls „als Lernende[r] unter den Schülern" erlebt würde, „als eine[r], der zu Büchern greift, Experimente vorbereitet, mit seinen Kollegen Erfahrungen austauscht".[16]
In dem reformpädagogisch-geisteswissenschaftlichen Diskussionskontext im Umfeld der GGT war der in den Nachmittag ausgedehnte Schultag vor allem als Schutzwall konzipiert, der Schüler*innen vor moralisch-ethischer Gefährdung durch die Verlockungen der Konsumgesellschaft abschirmt und sie gleichzeitig pädagogisch dafür rüstet: So schrieb Herbert Frommberger, sozialdemokratischer Schulstadtrat in Dortmund, der Tagesheimschule den besonderen erzieherischen Auftrag zu, „Hilfe zu geben beim rechten Gebrauch der Freizeit […] ganz gleich ob geistiger oder materieller Art", denn die Gefahren seien für Kinder im „unbehüteten Raum" ungleich größer als in der schulisch-erzieherisch „gelenkten Freizeit". [17]
Fünftagewoche und Tagesheimschule wurden jedoch nur von einer kleinen pädagogischen Minderheit begrüßt. Noch weniger Diskutanten, wie etwa der kurzzeitige Hamburger Schulsenator Hans Wenke, propagierten die Ganztagsschule für alle als eine Schulform „in der Lebensordnung unserer Zeit".[18] Zeitgenössischen Bestandsaufnahmen zufolge gehörte „der größte Prozentsatz der Lehrkräfte aus allen Schulbereichen und -systemen zu den überzeugten Gegnern".[19] Diese argumentierten etwa mit der Überlastung der Schüler*innen durch die Zusammendrängung des Unterrichts auf nurmehr fünf Tage und damit, dass, berufsfachlich, „im Gegensatz zu den meisten beruflichen Routinearbeiten […] der Vorgang geistiger Aneignung und Erziehung nicht rationalisierbar" sei.[20]
Dass Befürworter wie Gegner ihre Argumente aus einer lebensweltlichen Veränderungsdynamik ableiteten, zeigt sich daran, dass beide auf den zeitgleichen Diskurs über das Phänomen des „Schlüsselkindes" rekurrierten, das mit der ansteigenden Müttererwerbstätigkeit auf der medialen Bildfläche erschienen war. Ging es Ersteren dabei mit der Argumentationsfigur des unbetreuten Kindes um eine mög-

15 Meyer 1964, S. 100.
16 Ebd.
17 Frommberger 1964, S. 106f.
18 Wenke 1958, S. 8.
19 Beigler 1962, S. 35.
20 Ebd. S. 36.

https://doi.org/10.25658/xm2j-8g71

lichst lückenlose erzieherische Einflussnahme, wurde für Letztere das „Kind mit dem Schlüssel um den Hals“ zu einer bedauernswerten Zeiterscheinung, die es einzudämmen galt. Vor dem Hintergrund, dass den frühen Tagesheimschulen in der Regel kommunale Erhebungen des konkreten Betreuungsbedarfs von Schulkindern vorausgingen, galt vielen Pädagog*innen die schulische Nachmittagsbetreuung „auf Kosten der Allgemeinheit“ nur für solche Kinder als legitim, bei denen eine kriegsbedingte soziale Notlage vorlag, weil sie aus sog. unvollständigen Familien ohne männlichen Ernährer stammten und „von den Fürsorgesätzen ihre Kinder nur hungern lassen und in Lumpen kleiden können“. Mütter hingegen, die lediglich arbeiteten, „weil sie sich sonst kein Fernsehgerät leisten können“, sollten nicht durch Tagesheimschulen zur Erwerbstätigkeit ermuntert werden, wie es in der ‚Neuen Deutschen Schule‘, Zeitschrift der GEW Nordrhein-Westfalen, hieß.[21] Tatsächlich geriet die Abgrenzung legitimer von illegitimen Gründen für die Inanspruchnahme von Tageheimschulen immer mehr in Fluss, je mehr mit der sich durchsetzenden Konsumgesellschaft nicht nur alleinerziehende, sondern auch verheiratete Mütter erwerbstätig wurden.[22]

Nicht zuletzt wurden immer auch Ordnungsvorstellungen über Familie, Geschlechterverhältnisse und Klassen-/Schichtzugehörigkeit verhandelt, wenn sich gewerkschaftlich organisierte (männliche) Lehrer in ihrer Verbandspresse gegen die Tagesheimschule positionierten. Mit der dynamischen Wirtschaftsentwicklung waren die gewohnten, mit einem bürgerlichen Familienleitbild korrespondierenden Zeitmuster unter Druck geraten.[23] Der Wegfall der gemeinsamen mittäglichen Familienmahlzeit wurde als Sinnbild für die rasche „Auflösung alter Ordnungen“ (Michael Wildt) erlebt.[24] Gerade Lehrer, deren Alltag nach wie vor von Schichtunterricht (aufgrund des Schulraummangels), großen Klassen und Lehrermangel bestimmt war, dürften die Familienmahlzeit als einen elementaren Bestandteil traditioneller familiärer Zeitordnung umso heftiger verteidigt haben, als diese für immer mehr Menschen real im Schwinden begriffen war.

Nicht nur Gymnasiallehrer hingen einem professionellen Selbstverständnis an, bei dem das Zeitprivileg der Vormittagsschule mit einem bürgerlichen Familienmodell samt nichterwerbstätiger Hausfrau und Mutter, gemeinsamen Mahlzeiten und zeitsouveräner Nachmittagsgestaltung kombiniert waren. Auch Volkschullehrkräfte betonten die Bedeutung der häuslichen Erziehung mit ihren Geschlechterrollenkonzepten wie die „Gerechtigkeit und gesunde Härte des Vaters und die

21 Fünf-Tage-Woche und Ganztagsschule 1957, S. 54f.

22 Mattes 2015, S. 58-61.

23 Die Zeitrhythmen im familiären Alltag veränderten sich dadurch, dass Arbeitsplatz und Familienwohnung immer häufiger getrennt waren, weil Industrialisierung, Urbanisierung und die Umstrukturierung ländlicher Räume zu einem Rückgang von Familienbetrieben und einen Anstieg von Berufspendlern führten.

24 Wildt 1996, Vom kleinen Wohlstand, S. 105f.

https://doi.org/10.25658/xm2j-8g71

Liebe und Güte der Mutter“ für die „ordentliche Entwicklung des Kindes“.[25] Ebenso waren hier antikommunistische und antiwestliche Diskurselemente eingewoben, wenn die ganztägige Schule als Gefährdung des „Fortbestands der Familie“ und der „Grundlagen unseres Volkes“ perhorresziert wurde.[26]
Derartige Rhetoriken der Abwehr erklären, warum der „Deutsche Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen“ das Thema Tagesheimschule ausklammerte, als er 1959 in seinem hochumstrittenen ‚Rahmenplan zur Umgestaltung und Vereinheitlichung des allgemeinbildenden öffentlichen Schulwesens‘ den dringenden Modernisierungsbedarf des bundesdeutschen Bildungswesens konstatierte. Der bildungspolitische Netzwerker und spätere Initiator des Max-Planck-Instituts für Bildungsforschung Hellmut Becker sprach sich dafür aus, die Rahmenplan-Kontroverse nicht durch die umstrittene Tagesheimschule zu belasten.[27] Der Widerstand, auf den der Rahmenplan mit seinen Reformvorschlägen für das Gymnasium (Förderstufe bzw. grundständige Studienschule) stieß,[28] veranlassten das Ausschuss-Mitglied Georg Picht noch im Sommer 1959 zu der Einschätzung, dass die „ideologischen Vorurteile“ gegenüber der Tagesheimschule so stark seien, dass es seiner Meinung nach die nächsten 20 Jahre nicht gelänge, in dieser Frage etwas zu bewegen. Dass Picht sich irrte und die Dynamik der Bildungsreformdebatte im Anschluss an den Rahmenplan unterschätzte, zeigt sich daran, dass es den Fürsprechern ganztägiger Schulformen gelingen sollte, diesen Schultyp in der Reformagenda der westdeutschen Bildungspolitik der 1960er Jahre zu verankern.

1.2 Westliche Referenzhorizonte

Mit der sich internationalisierenden Bildungsdebatte veränderte sich die diskursive Rahmung für ganztägige Schulformen innerhalb weniger Jahre. Die Metapher des „Bildungswettlaufs“[29] beschrieb die Akzeleration, die die pädagogische Fachöffentlichkeit wahrnahm als „Veränderungen unserer Zeit, die ein schnelles Tempo angenommen und fast alle unsere Lebensbereiche erfaßt haben“, wie es in einer neuen Publikationsreihe des Herder-Verlags hieß.[30] Damit boten sich bildungsökonomische und gesellschaftspolitische Anknüpfungsmöglichkeiten, die Tagesheimschule als Ganztagsschule und Schultyp der modernen Industriegesellschaft neu zu definieren. Ein erster Schritt in Richtung paradigmatischer Neuverortung war die von der GGT initiierte internationale Tagung des Hamburger UNESCO-Instituts für Pädagogik Ende November 1961. Der Institutsdirektor

25 Zum Problem der Ganztagsschule 1957, S. 57.
26 Ebd., S. 58.
27 Vgl. Mattes 2015, S. 67f.
28 Gass-Bolm 2005, S. 177-183.
29 Froese u. a. (Hg.) 1961.
30 Das Zitat stammt aus der Beschreibung einer neuen Reihe im Freiburger Herder-Verlag, die unter dem Titel ‚Das pädagogische Gespräch‘ aktuelle Veröffentlichungen des katholischen Willmann-Instituts versammelte (vgl. Froese/Haas 1961, S. 2).

https://doi.org/10.25658/xm2j-8g71

Saul B. Robinsohn (1916-1972), Erziehungswissenschaftler und drei Jahre später Direktor des 1963 neu gegründeten MPI für Bildungsforschung in Berlin, kontrastierte die gängigen Vorurteile gegenüber der ganztägigen Schule mit neuen Begründungszusammenhängen in Form rhetorischer Fragen wie folgt:

> „Kann die übliche Schule in ihren bisherigen Grenzen ihrer Pflicht, den Übergang ins Arbeitsleben vorzubereiten, nachkommen? Kann sie den von ihr erwarteten Beitrag zur politischen Bildung und Erziehung leisten? […] Man meint, es sei die Tagesheimschule, die der Familie einschneidende ‚Funktionsberaubung', dem einzelnen Jugendlichen eine ‚Freiheitsberaubung' zufügt. Ist jedoch ein partieller Funktionsverlust der Familie nicht in Wirklichkeit eines der ursprünglichen Motive der Heimschul-Bewegung? Und droht von der Schule wirklich die Gefahr der sogenannten ‚Zwangskollektivierung' des Kindes? Kann die Schule nicht gerade zum Schonraum gegen Vermassung durch die Straße und andere Einflüsse werden?"[31]

War die ganztägige Schule in der Debatte um die Fünftagewoche noch als Schutzraum gegen die westliche Kultur konzipiert, so war es nun genau diese Öffnung gegenüber dem westlichen Wertesystem und Staatsbürgerkonzept, aus der ihre genuine Legitimation abgeleitet wurde. Wie neuere vergleichende Forschungen zeigen, trug das Konstrukt einer normativen Westlichkeit dazu bei, dass sich die westdeutsche Gesellschaft das Narrativ autoritärer deutscher Traditionen für das eigene Selbstbild aneignen konnte, das mit „1968" schließlich zum zentralen Motor des tiefgreifenden Gesellschafts- und Erziehungswandels werden sollte.[32]
Innerhalb des organisierten Lagers der Ganztagsschulbefürworter hatte sich Anfang der 1960er Jahre ein Generationswechsel vollzogen: Tonangebend waren in der GGT nun jüngere Verbandsmitglieder, zum Teil mit Auslandserfahrung, welche die Ganztagsschule als Projekt der westlichen Moderne neu akzentuierten. Hierzu gehörte etwa Georg Rutz (1928-2014), Ministerialrat im Hessischen Kultusministerium und Ganztagsschulexperte im Deutschen Bildungsrat, der das Ganztagsprinzip in den Referenzrahmen Demokratieerziehung und Jugendbildung stellte: Ziel war es, „anteilnehmende, bewusste Staatsbürger" anstelle von „Untertanen" hervorzubringen.[33] Im Anschluss an Ralf Dahrendorfs Unterscheidung zwischen privaten und öffentlichen Tugenden müsse die Einübung von letzteren – etwa „Fairness, Toleranz, Selbstbewusstsein, Hilfsbereitschaft" etc. – an gesellschaftliche Institutionen wie die Schule delegiert werden, da die Kleinfamilie dies nicht leisten könne. Dadurch, dass diese Tugenden nicht „gelehrt" werden könnten, sondern „gelebt" werden müssten, sei der Umbau zu einem ganztägigen Sozialraum Schule notwendig.[34] Ähnlich sah der Schulrat und spätere Gießener Politikdidaktiker Wolfgang Hilligen (1916-2003) in der Ganztagsschule en mini-

31 Pädagogische Erwartungen über die Ganztagsschule 1962, S. 1.
32 Levsen 2019, S. 618.
33 Rutz 1964.
34 Rutz 1964, S. 30.

https://doi.org/10.25658/xm2j-8g71

ature das „Modell einer pluralistischen Gesellschaft, in der verschiedene Interessen und Begegnungen stattfinden können". Die ganztägige Zeitstruktur ermögliche die Auseinandersetzung mit „Kulturgütern" und das Trainieren von Werten wie „rights, responsibility, relationship" und „common sense", definiert als „Bewusstsein von Werten, die das Leben tragen".[35]

Der Bezugspunkt der westlichen Demokratien implizierte eine dezidierte Abgrenzung vom sowjetischen Ganztagsmodell. Joachim Lohmann (*1935), Pädagoge und SPD-Schulpolitiker, stellte in seiner Dissertation über die Ganztagsschule der „sowjetischen und sowjetzonalen Tagesschule", die nur eine Steigerung der alten Lernschule sei, die westliche, am angelsächsischen Vorbild orientierte Ganztagsschule gegenüber, „welche eine liberale und offene Erziehung anstrebt" und durch sog. extracurricular activities die „Sozialintelligenz", aber auch die „Individualisierung durch Wahlmöglichkeiten" fördere.[36] Nach dem demokratisch-westlichen Vorbild sei der „deutsche Halbtagsunterricht" zu erweitern durch ein „Schulleben, das zu freiem Verhalten erzieht und die öffentlichen Tugenden herausfordert, wie es sich durch Arbeiten in der Schülerbibliothek, beim gemeinsamen Schulessen und in den Arbeitsgemeinschaften und Klubs der angelsächsischen Schule ergibt."[37]

Anfang der 1960er Jahre begann eine wachsende Zahl jüngerer Bildungsexperten und Pädagogen der ganztägigen Schule eine Modellfunktion zuzuschreiben, um die scharfe soziale Selektivität und mangelnde Leistungsfähigkeit des westdeutschen Schulsystems zu überwinden und neue Schulmodelle zu entwickeln. Als geeigneter Schultyp, die hierarchische Dreigliedrigkeit zugunsten eines längeren gemeinsamen Lernens aufzuheben, galt rasch die ganztägig organisierte Gesamtschule. Als einer der ersten westdeutschen Universitätsprofessoren sprach sich der Hamburger Erziehungswissenschaftler Carl-Ludwig Furck (1923-2011) im Jahr 1963 für diese Schulform aus und entwarf mit einem weiten Zukunftshorizont „Die Schule für das Jahr 2000" wie folgt:

> „Die Schule im Jahr 2000 wird eine ‚Tagesheimschule' von 8:00 bis 16:30 Uhr sein. Das bedeutet keineswegs, daß die Zahl der Unterrichtsstunden einfach vermehrt wird, sondern man wird Erfahrung der Jugendpflege und der Gruppenpädagogik weitgehend berücksichtigen. Dazu gehört auch all das, was in der schwedischen und zum Teil auch angelsächsischen Schule selbstverständlich ist: das gemeinsame Mittagessen, die Mittagsruhe, Sport und Spiel. Die neue Schule bietet individuelle Studienmöglichkeiten in Werkstatt, Labor oder Bibliothek. Sie ist offen für die Initiative der Schüler und ein Ort jugendgemäßen Lebens und Arbeitens. Die Schülermitverwaltung und die interessierten Eltern werden wohl mehr als bisher an der Gestaltung der Schule mitwirken können, zumal die neue äußere und innere Gliederung erlaubt, die Individualität des einzelnen

35 Hilligen 1964, S. 59.
36 Lohmann, das Problem der Ganztagsschule, S. 159.
37 Ebd., S. 37f. u. 41.

https://doi.org/10.25658/xm2j-8g71

> Schülers besser zu berücksichtigen und diese Schule mehr als nur Stätte des Unterrichts ist. In der modernen Schule werden Pädagogen, Sozialarbeiter, Psychologen, der Arzt und der Zahnarzt eng zusammenarbeiten […].“[38]

Furcks Vision zeichnete sich nicht nur durch das Bekenntnis zu westlichen Reformvorbildern und modernen schulpädagogischen Ansätzen wie Gruppenpädagogik, Schulpsychologie und Schulsozialarbeit aus, sondern auch durch den Entwurf eines zukünftigen pädagogischen Dienstleistungszentrums, in dem unterschiedliche Professionen arbeitsteilig zusammenwirkten. Sie entsprach ganz den großformatigen Zukunftsentwürfen der Bildungsreform, die ein gutes Jahrzehnt später Makulatur waren.

2 „Erfahrungsraum“ Schule und bildungspolitische Stagnation: Neupositionierungen um 1980

War das Projekt Gesamtschule bis zum Ende der Großen Koalition 1969 kurzzeitig von einem parteienübergreifenden Reformbündnis getragen, wurde es in den Verhandlungen um den Bildungsgesamtplan, in denen die SPD die Gesamtschule durchsetzen und die CDU diese verhindern wollte, zunehmend zerrieben und verschwand aus dem bildungspolitischen Diskurs.[39] Mit dem Konjunktureinbruch nach der ersten Ölkrise, der die wirtschaftliche Prosperitätsphase nach dem Zweiten Weltkrieg schlagartig beendete, setzten seit 1973/74 leere Staatskassen kostspielige Reformprojekte grundsätzlich unter Finanzierungsvorbehalt. Hatte sich der Erwartungshorizont der Bildungsreformer zuvor auf die Gewissheit einer gestaltbare Zukunft bezogen, waren es nun einerseits der verengte finanzielle Spielraum und andererseits die kritische Evaluierung von Modellprojekten wie der Gesamtschule, mit denen sich das Blickfeld in Bildungspolitik und Schulpädagogik auf die ernüchternde Gegenwart von Schule verkürzte. So beschrieb etwa der SPD-Fraktionsvorsitzende und vormalige Bundesbildungsminister Björn Engholm den Übergang vom pädagogischen Planungsoptimismus zur pessimistischen Bestandsaufnahme Mitte der 1980er Jahre selbstkritisch wie folgt:

> „In der Bildungsaufschwungsphase galt das Augenmerk mehr dem Aufbau eines möglichst großen, modernen und perfekten Bildungswesens als der Reform der pädagogischen Inhalte. Heute müssen wir uns eingestehen: Nicht wie groß, neu, modern die Bildungsstätten gebaut und ausgestattet sind, ist entscheidend, sondern wie es drinnen aussieht: Wer lehrt, was gelehrt und wie es gelehrt und gelernt wird. Wie die englische Rutter-Studie jedem Zweifler deutlich macht: Die schönste und modernste Schule versagt, wenn in ihr nicht mit Lust, Liebe und Kreativität gelernt, gelehrt und gelebt wird.“[40]

38 Furck 1963, S. 506.
39 Mattes 2015, S. 133-138.
40 Engholm 1985, S. 8f.

https://doi.org/10.25658/xm2j-8g71

Damit waren insbesondere Großplanungen wie die auf Steigerung der höheren Bildungsabschlüsse gerichteten neuen Gesamtschulen gemeint. Hier sei man der „trügerische[n] Hoffnung" gewesen, „quantitative Erfolge würden auf Dauer schon automatisch in Qualität umschlagen."[41] Die größte wissenschaftliche Untersuchung zum Vergleich der Gesamtschule mit dem dreigliedrigen Schulsystem unter Leitung des Konstanzer Schulforschers Helmut Fend hatte jedoch zur Enttäuschung ihrer sozialdemokratischen Auftraggeber keine eindeutigen Hinweise liefern können, dass die Gesamtschule in Bezug auf soziale Gerechtigkeit, Schülerleistungen und Schulklima per se die bessere Schule sei.[42] Björn Engholm bezog sich in der Neubewertung des eigenen bildungspolitischen Handelns auf die vieldiskutierte britische Studie von Michael Rutter mit dem Titel ‚Fifteen Thousand Hours' von 1979.[43] Diese bot im schulmüden gesellschaftlichen Klima um 1980 eine neue sinnstiftende Perspektive, indem sie einen radikalen Blickwechsel ins ‚Hier und Jetzt' von Schule erzwang.

2.1 Die Rutter-Studie: Eine radikale Blickverschiebung

Der britische Kinderpsychiater Michael Rutter hatte in seiner Langzeitstudie an zwölf Londoner Sekundarschulen über die Wirkung und das „Ethos der sozialen Organisation Schule" geforscht. Mit ‚Fünfzehntausend Stunden' trug auch die deutsche Übersetzung von 1980 die von Schüler*innen und Lehrer*innen in der Schule verbrachte Lebenszeit eindringlich im Titel.[44] Die Rutter-Studie wurde in der Bundesrepublik, wo SPIEGEL und ZEIT für ihre Verbreitung sorgten,[45] nicht als ein pädagogisches Referenzwerk der angelsächsischen ‚westlichen Welt' gelesen, wie es vermutlich einige Jahre zuvor der Fall gewesen wäre. Vielmehr hatte ihr Rezeptionserfolg sowohl mit dem Erscheinungszeitpunkt als auch mit dem konsequent auf das Innenleben von Schule gerichteten Erkenntnisinteresse zu tun. Ohne direkt den Faktor Zeit im Schulalltag zu thematisieren, traf die Studie mit ihrem Fokus auf einem psychisch gesunderhaltenden Schulklima den Nerv einer öffentlich-medialen Debatte, bei der die in der Schule verbrachte Zeit mit negativen Erfahrungen wie „Schulangst" und „Schulstress" konnotiert war.[46] Der Zeithorizont dieser Debatte über ein allgemeines Leiden an und in der Schule richtete sich im Kontext verschärfter Krisenwahrnehmung nach Ende des ökonomischen Booms[47] nicht mehr auf die Zukunft, sondern war zusammengeschnurrt in den schulischen Unzulänglichkeiten der Gegenwart: Die bildungspolitische Polarisierung um die Gesamtschule, aber auch der gesamtgesellschaftliche Psy-

41 Ebd., S. 8.
42 Vgl. die differenzierte Zusammenfassung bei Fend 1982.
43 Rutter 1979.
44 Rutter 1980.
45 Vgl. "In A die Schlauen, in C die Doofen"; Matthiesen (1980).
46 Mattes 2017.
47 Doering-Manteuffel/Raphael 2008.

https://doi.org/10.25658/xm2j-8g71

choboom, neue Wertediskussionen[48] und die Entschulungsdebatte als grundsätzliche Kritik der Institution Schule[49] schärften die Aufmerksamkeit für die Defizite der vorausgegangenen Bildungsreform. In der Kritik standen etwa der schulische Notendruck an Gymnasien oder auch die Praktiken der hochselektiven Leistungseinstufung an den neuen Gesamtschulen.[50]

Vor dem Hintergrund des negativen öffentlichen Meinungsklimas in Bezug auf Schule, das von konservativen Forderungen nach einer „Tendenzwende" und einer neuen Werte- und Moralerziehung in Schule und Gesellschaft[51] und von linksliberalen Enttäuschungen gleichermaßen genährt wurde, weckte die Rutter-Studie neue Hoffnungen: Zum einen war sie anschlussfähig für die in beiden politischen Lagern verwendete Formel der „humanen Schule". So stellte etwa die ZEIT im Lichte des zeitgenössischen Humanisierungsdiskurses in Bezug auf Schule fest, Rutter habe gezeigt, „daß Lehren und Lernen etwas mit Stetigkeit und Gelassenheit, mit Pflicht und Hinwendung zu tun hat, daß Erziehen also vor allem eine menschliche Dimension umfassen muß, das haben wir in der Bundesrepublik zu sehr verdrängt."[52] Zum anderen schien Rutter die ebenfalls medial diskutierten US-amerikanischen Studien von James S. *Coleman* und Christopher *Jencks* aus den 1960er und 1970er Jahren zu widerlegen, wonach Schulen generell nur wenig zum Ausgleich individueller Bildungschancen beitrügen.[53]

Die große Resonanz in der pädagogischen Fachöffentlichkeit[54] verdankte sich vermutlich der Tatsache, dass mit Hartmut von Hentig ein populärer Erziehungswissenschaftler das Vorwort zur deutschen Ausgabe verfasste, nachdem er bereits das englische Original für das für kritische jüngere Pädagog*innen wichtige erziehungswissenschaftliche Magazin ‚betrifft: erziehung' rezensiert hatte.[55] Von Hentig, dessen eigene breitrezipierte Schrift ‚Was ist eine humane Schule' mit über sieben Auflagen zudem seit 1976 den westdeutschen Schulhumanisierungsdiskurs mitprägte, begrüßte die britische Studie vor allem als Ausweg aus der festgefahrenen Gesamtschuldebatte, der „unsere in bildungspolitischen Fragen […] festgebissene Aufmerksamkeit lösen könnte."[56] Die britische Studie könne die Aufmerksamkeit „von den technokratisch-spezialistischen Präokkupationen der modernen Pädagogik fortholen" und auf die Tatsache lenken, dass Schule auch ein „Produkt von Kooperation, pädagogischem common sense, Phantasie,

48 Vgl. Tändler 2016; Wehrs 2014.
49 Vgl. zur Debatte über Entschulung Hecht 2020.
50 Mattes 2017.
51 Hahn 1995, S. 194ff; Wehrs 2014; Mut zur Erziehung 1978; Gass-Bolm 2005, S. 394ff.
52 Matthiesen 1980.
53 Leschinsky 1981.
54 Vgl. zum Beispiel die Rezensionen in betrifft: erziehung Nr. 10/1979; Demokratische Erziehung 6. Jg., 1980, Nr. 4 und ZfPäd, Jg. 27, 1981, Nr. 4.
55 betrifft: erziehung Nr. 10/1979.
56 Hartmut von Hentig 1976, S. 11.

https://doi.org/10.25658/xm2j-8g71

Hingabe, Fleiß, Verantwortungsbereitschaft“ sei.[57] Laut von Hentig verspreche die zentrale Frage der Studie ‚Was macht eine gute Schule gut?‘ im Unterschied zu den Gesamtschulstudien mit ihren hochdifferenziert zerlegten Einzelfaktoren einen ganzheitlichen und dennoch empirisch-systematisch vergleichenden Zugriff auf den „sozialen Organismus“ Schule als „ein Ganzes aus Vorstellung, Verhalten, Maßnahmen, Einrichtungen, Personen“.[58] Bemerkenswert ist, dass weder Rutter noch von Hentig dem selbstverständlichen Ganztagsbetrieb der 12 untersuchten comprehensive schools besondere Aufmerksamkeit schenkten.

Mit ihrer zuversichtlichen Botschaft, die Prinzipien einer „guten Schule“ lassen sich mit Blick auf deren schulischen Alltag ergründen, war die Rutter-Studie für die westdeutsche Schulforschung von großem Einfluss. Diese strebte nach den Befunden von Coleman und Jencks und nach den ambivalenten Ergebnissen der Gesamtschulstudien eine normative Neuperspektivierung an. Auch der kommunizierte Hauptbefund der Fend-Studie, wonach die Unterschiede zwischen den einzelnen Schulen wesentlich größer seien als die Schulsystemeffekte von Gesamtschule und traditionellem Schulsystem, lässt das neue Paradigma bereits erkennen.[59] Entsprechend fokussierte das Forschungsinteresse seit Anfang der 1980er Jahre nicht mehr auf die Systemfrage von Schule, sondern, wie es bei Helmut Fend hieß, auf die Einzelschule als „pädagogische Handlungseinheit“ und den Faktoren, die auf dieser Ebene „Schulqualität“ ausmachen. Unter der Frage “Was ist eine gute Schule und wie ist sie zu verwirklichen?“ gründete sich 1985 ein „Arbeitskreis Qualität von Schule“.[60]

2.2 Suchbewegungen: Die Ganztagsschule im langen Schatten der Gesamtschule

Um 1980 gab es keine mit der Debatte um die Fünftagewoche vergleichbare Diskurskonstellation, die für das Thema schulische Zeitverwendung bzw. Ganztagsschule ähnliche Katalysatorwirkung hatte und wie in den späten 1950er Jahren entsprechend Pro- und Contra-Positionen bündelte. Weder die Rutter-Studie noch die Vergleichsuntersuchungen zur Gesamtschule gingen auf Fragen der schulischen Zeitorganisation ein. Auch die wissenschaftliche Begleitung für Ganztagsschulen, die der Deutsche Bildungsrat ursprünglich für über 40 Versuchsschulen aller Schulformen, in Stadt und Land und möglichst in allen Bundesländern vorgesehen hatte, stieß kaum auf öffentliche Resonanz. Sie blieb in Umfang, Durchführung und Dokumentation weit hinter dem Experimentalprogramm mit Gesamtschulen zurück. Eines ihrer Hauptergebnisse lautete, dass sich Schulleistungen und Schulerfolge von Schüler*innen, die Ganztagsschulen besuchten, kaum von Halbtagsschüler*innen unterschieden, obwohl diese zu einem höhe-

57 Ebd.
58 Ebd., S. 24.
59 Fend 1982.
60 Steffens/Bargel 1993.

https://doi.org/10.25658/xm2j-8g71

ren Anteil aus bildungsfernen Familien kamen.[61] Die Rezeption ging indessen im öffentlich-wissenschaftlichen Dissens über die Gesamtschule unter.
In der Tat lässt sich der lähmende Gesamtschulstreit im Umfeld reformbewegter Pädagog*innen als vorherrschende Temporalitätserfahrung beschreiben. In der schulpädagogischen Publizistik befand sich die Ganztagsschule bis Ende der 1970 Jahre stark im politischen Gravitationsfeld der Gesamtschule, gerade auch weil ein Teil der Gesamtschulen als Ganztagsschulen errichtet worden war. Viele Mitglieder der GGT gehörten gleichzeitig der Gemeinnützigen Gesellschaft Gesamtschule (GGG) an und betrachteten die Ganztagsschule zunächst vor allem als Instrument, um langfristig dem eigentlichen Reformziel Gesamtschule den Weg zu ebnen. Ab 1980 galt die Ganztagsschule Gesamtschulanhängern hingegen eher als Vehikel der Systemstabilisierung im dreigliedrigen Schulwesen. Einig war man sich retrospektiv darin, dass die enge konzeptionelle Verschränkung von Gesamtschule und Ganztagsschule ein Reformerschwernis gewesen sei, habe es doch weder für den Ganztagsbetrieb ausgebildet Lehrkräfte noch entsprechende curriculare Konzepte gegeben.[62] Generell wurde innerhalb der Gesamtschul-Community weniger der Zeitaspekt von Schule als die Kategorie des Raumes diskutiert, nachdem die neuen Gesamtschulbauten im medial-öffentlichen wie innerpädagogischen Humanisierungsdiskurs vielfach als inhumane, anonyme „Lernfabriken" und rationalisierte „Mammutschulen" kritisiert worden waren. Schule dürfe nicht nur wie in den Gesamtschulplanungen als Produktionsort von Lernleistungen begriffen werden, sondern müsse den nichtkognitiven z. B. räumlichen, sozialen und emotionalen Aspekten des Schulalltags gleichermaßen Beachtung schenken.[63]
Die in der Gemeinnützigen Gesellschaft Tagesheimschule organisierten Lehrer*innen, Schulräte und Wissenschaftler diskutierten vor der Folie der nunmehr geforderten „humanen Schule" unterschiedliche pädagogische Aspekte, die sich für eine Ganztagsstruktur fruchtbar machen ließen. So forderte man zum Beispiel, den neuen Begriff des „sozialen Lernens", der die sozialpsychologischen und sozialerzieherischen Anforderungen des schulischen Lernprozesses betonte, in Schulversuchen praktisch zu erproben.[64] Auch wurde die Schule als „ganzheitlicher" sozialpädagogischer Handlungsraum, der auch Freizeitpädagogik miteinschloss, neuentdeckt. Unter neuerlichem Rückgriff auf reformpädagogische Ideenbestände ließ sich eine ganztägige Schule entwerfen, die „vom Kinde aus" zu konzipieren sei. In diesem Zusammenhang wurde der Begriff des „Schullebens" reaktiviert, der die Schule als Lebens- und Erfahrungsraum für Kinder in den Mittelpunkt

61 1976 beschloss die Bund-Länder-Kommission eine überregionale Auswertung der realisierten Modellversuche, die der Erziehungswissenschaftler Heinz-Jürgen Ipfling durchführte (vgl. Ipfling 1981).
62 Mattes 2015, S. 142f.
63 Mattes 2017.
64 Heck 1981, S. 3; Ludwig 1993, S. 572f.

https://doi.org/10.25658/xm2j-8g71

rückte.[65] Als Wiederentdeckung aus dem Methodenarsenal der Reformpädagogik galt u. a. auch der „Projektunterricht", mit dem der „Entfremdung von der Lebenswirklichkeit der Schüler" entgegenzuwirken sei.[66]
Die meisten der in der GGT-Verbandszeitschrift ‚Tagesheimschule' bzw. ‚Die Ganztagsschule' (seit 1977) abgedruckten Beiträge konzentrierten sich um 1980 indessen vorrangig auf praktische Fragen ganztägiger Schulgestaltung wie Raumarchitektur, Mittagessen, Freizeitprogramm. Dezidierte Stellungnahmen zu den ideologisierten Bildungs- und Erziehungsdebatten finden sich kaum in der um politische Neutralität bemühten Zeitschrift. Vereinzelt trifft man auf Hinweise auf die physische und psychische Mehrbelastung der an ganztägigen Schulversuchen eingesetzten Lehrer*innen, die aus Stellenstreichungen infolge des finanziellen Sparkurses resultierten.[67]
Pessimistische Beschreibungen betonen die Diskrepanz zwischen der Aufbruchstimmung und Experimentierfreude aus den Reformjahren und der mit dem Reformabbruch auch emotional spürbaren Bewegungslosigkeit, die sich in einer „gewissen Ermüdung, einem gewissen, wenig artikulierbaren Enttäuschungs- und Alleingelassengefühl, einer partiellen Resignation bei denen, die an der praktischen Front stehen", zeige.[68]
Den Fürsprechern ganztägiger Schulformen gelang es angesichts der weitreichenden Schulreformmüdigkeit kaum, die Ganztagsschule erneut als attraktive Alternative offensiv zu bewerben. Die Rede von der humanen Schule, traditionelle Befürchtungen einer „Verschulung" des kindlichen Alltags und neue Forderungen nach „Entschulung" ließen die Aussicht auf die ganztägige schulische Anwesenheit von Kindern wenig reizvoll erscheinen. Dass eine Ganztagsschule auch Zeit „fürs Träumen, fürs ‚Gammeln' und auch für den ganz ungezwungenen Kontakt mit Gleichaltrigen" bieten könnte, wie es auf einer Tagung 1980 hieß, brachten die wenigsten mit dieser Schulform in Verbindung.[69] Der kleinste gemeinsame Nenner bestand darin, dass der Unterricht nicht einfach in den Nachmittag hineinverlängert werden sollte. Dies hatte Dieter Wunder, Leiter einer Hamburger Gesamtschule und späterer GEW-Vorsitzender, moniert und gefordert, dass Schule ihren Schüler*innen vielmehr einen „Lebensraum, der vielfältige menschliche Erfahrungen ermöglicht", bieten müsse.[70] Ähnlich führte die Zeitschrift ‚betrifft: erziehung' aus:

> „Ganztagsschulen sind in der Vergangenheit eingegangen an mangelnder pädagogischer Phantasie. Wenn eine traditionelle Schule auch noch über Mittag hinaus bis zum Abend verlängert wird, dann kann man als Schüler dagegen eigentlich nur revoltieren. Um eine

65 Appel 1978, S. 29-40.
66 Diegel 1985.
67 Bachmann 1976, S. 34.
68 Appel 1978, S. 29.
69 Heck 1981, S. 14.
70 Wunder 1980, S. 34.

https://doi.org/10.25658/xm2j-8g71

> Schule ganztägig sinnvoll und mit einigem Vergnügen erträglich zu machen, müsste man sie wohl mehr in ein Gemeindewesenzentrum verwandeln mit Lern- und Handlungschancen für ausländische wie deutsche Kinder und Erwachsene."[71]

Um 1980 blieb das Ganztagsschulthema auf eine kleine Gruppe von Pädagog*innen innerhalb der GGT beschränkt.[72] Selbst als der vom Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft initiierte „Gesprächskreis Bildungsplanung" mit seinen im April 1980 publizierten „Vorschlägen" das Thema kurz auf die bildungspolitische Agenda setzte und für den Ausbau von Ganztagsschulen als einem „alternativen schulischen Angebot" warb,[73] kam – anders als Ende der 1950er Jahre – keine vehemente Debatte um das Für und Wider auf. Dieses bildungspolitische Konzeptpapier begründete ein schulisches Ganztagsangebot vor allem sozialpolitisch im Hinblick auf die wachsenden Zahlen von Alleinerziehenden und von Kindern „ausländischer Arbeitnehmer".[74] Inwiefern die relative Entthematisierung nicht nur mit dem relativen bildungspolitischen Stillstand, sondern auch mit gesellschaftlichen Wandlungsprozessen, welche die Halbtagsschule stärkten, zu erklären ist, ist abschließend stichpunktartig zu skizzieren.

2.3 Familien, Frauen, Halbtagsschulen

Wenn das Halbtagssystem als schulzeitliches Normalmodell um 1980 gleichsam zementiert erschien und kaum Forderungen nach einer anderen schulischen Zeitgestaltung aufkommen ließ, lassen sich hierfür zunächst zeitdiagnostische Deutungen heranziehen, die nach einer hochdynamischen Modernisierungs- und Prosperitätsphase auf Stagnation und das ‚Ende des Fortschritts' verwiesen. Verunsicherung und Zukunftsungewissheit schienen angesichts von Krise und Massenarbeitslosigkeit für das Festhalten am vertrauten Zeitformat von Schule förderlich gewesen zu sein. Hinter der zeitgenössischen Stillstandssemantik waren die die Halbtagsschule stützenden Entwicklungen jedoch vielschichtiger und gegenläufiger.

Auf dem Feld der Familien- und Geschlechterbeziehungen, deren Modernisierung durch ein eheliches Partnerschaftsmodell die sozialliberale Koalition angestrebt hatte, förderte die rasch wachsende Arbeitslosigkeit eine Retraditionalisierung von Geschlechterrollen. Die neokonservative „Tendenzwende" zusammen mit dem als dramatisch wahrgenommene Geburtenrückgang stärkten Ende der 1970er Jahre einen sozial- und familienpolitischen Diskurs, der unter dem Slogan der „Wahlfreiheit" gegen eine zu weit getriebene Frauenemanzipation und für eine Wiederaufwertung mütterlicher „Erziehungsarbeit" plädierte. Nicht nur in konservativen Kreisen, schrieb man der Familie nun wieder eine vermehrte Erziehungswirkung zu; auch

71 Mehr Ganztagsschulen 1978, S. 46f.
72 Kurzzeitig tauchte das Ganztagsschulthema während des Wahlkampfs in Hessen 1978 und in einem Themenheft der „Gewerkschaftlichen Bildungspolitik" auf (vgl. Mattes 2015, S. 145-147).
73 Vgl. Ganztagsschulen 1980, S. 87.
74 Ebd., S. 87f.

https://doi.org/10.25658/xm2j-8g71

in Gewerkschaften und SPD verbreitete sich, etwa durch eine von der NRW-Regierung in Auftrag gegebenen Studie, die Auffassung, dass „jene Kinder die besten Leistungsvoraussetzungen für die Schule mit[bringen], die aus Familien kommen, in denen nur ein Elternteil arbeitet."[75] Auch die westdeutsche Frauenbewegung war, anders als etwa in Frankreich und Schweden, keine politische Kraft zum Erreichen einer besseren Ganztagsbetreuung in Schule und Kindergarten. Unter Betonung weiblicher Differenz vertraten hier seit den 1970er Jahren feministische Strömungen Positionen selbstbestimmter „Weiblichkeit" und „neuer Mütterlichkeit".[76]
Als weiterer Stützpfeiler der bestehenden Halbtagsschule wirkte die strukturelle Entwicklung des Lehrerberufs. Die Bildungsexpansion hatte zu einem starken Anstieg von Abiturientinnen geführt, von denen sich viele, motiviert durch entsprechende Werbung, für den Lehrerinnenberuf entschieden. Einen besonderen Anreiz bot die Aussicht, während der „Familienphase" mit Rückkehrgarantie zeitweilig auszusteigen und nach Wiedereinstieg in Teilzeit zu arbeiten. War der Lehrerinnenberuf ursprünglich zölibatär angelegt, verstärkte die Möglichkeit, Beruf und Familie zeitlich zu vereinbaren, den raschen Feminisierungstrend. 1977 waren bereits fast zwei Drittel aller Pädagogikstudierenden weiblich bzw. 80 Prozent aller Lehrer*innen unter 25 Jahren. Die Halbtagsstruktur des westdeutschen Schulwesens trug fraglos zur Attraktivität des Lehrerinnenberufs für Frauen bei.[77]
1988 waren von allen allgemeinbildenden Schulen der Bundesrepublik nur 3,3 Prozent Ganztagsschulen.[78] Das bedeutete, dass die wenigsten Eltern Ganztagsschulen aus eigener Anschauung kannten. Manche Eltern assoziierten damit Gesamtschulen oder die ganztägige schulische Betreuung der DDR, die Teile der CDU als abschreckendem Negativklischee zu reaktivieren versuchten. Aus Sicht der Schulforscher Tino Bargel und Manfred Kuthe waren durch lückenhafte Erhebungen und Fragekonstruktionen die Umfrageergebnisse zum Ganztagsschulkomplex zum Teil als wenig zuverlässig einzuschätzen. Laut einer Meinungsumfrage des Allensbach-Instituts von 1985 bejahten immerhin 58 Prozent der berufstätigen Mütter und 41 Prozent der nichtberufstätigen Mütter Ganztagsschulangebote.[79] In kommunalen Bedarfserhebungen sprach sich in den 1970/80er Jahren gleichbleibend ein Anteil von rund 40 Prozent der Befragten für die Einrichtung von mehr Ganztagsschulen aus. Daraus ließ sich allerdings kaum ein Nachfragepotential für eine zeitliche Ausweitung des Schultags ableiten. Abgesehen davon, dass die Befragten den Gegenstand, zu dem sie befragt wurden,

75 Die Familie ist wichtiger als Kindergarten und Schule (1978).
76 Vgl. Literaturangaben bei Mattes 2015, S. 155 u. 165.
77 Vgl. Literaturangaben bei Mattes 2015, S. 157f.
78 Zwischen 1978 und 1988 hatte sich die absolute Zahl von Ganztagsschulen von 300 auf 629 verdoppelt. Demgegenüber standen 3.169 Schulhorte. In der Regel war die Versorgung mit Nachmittagsbetreuung in Städten besser als auf dem Land bzw. für Schüler*innen der Sekundarstufe 1 besser als für Grundschüler*innen (vgl. ausführlich Bargel/Kuthe 1991, S. 44 u. S. 61).
79 Ebd., S. 150.

https://doi.org/10.25658/xm2j-8g71

zumeist gar nicht kannten, zeigten auch die Datenerhebungen von Bargel/Kuthe, dass für Eltern Aspekte wie „Leistung“ und „Wohlfühlen“ des Kindes in der Schule einen viel höheren Stellenwert hatten als die Schulzeitgestaltung.[80]
Generell schienen sich um 1980 unter Eltern wie unter professionellen Pädagog*innen die Vorstellungen darüber, was eine „gute Schule“ ausmacht, in Fluss zu befinden. Unzufriedenheit mit den vorangegangenen Schulreformen, aber auch die voranschreitende Ausdifferenzierung von Wertorientierungen und die Hinwendung zu Subjektivität und Alternativkultur führten zu wachsenden Ansprüchen und Erwartungen an Schule. Eine tendenziell schulkritische Haltung ließ die Vorstellung staatlicher Ganztagsschulen wenig populär erscheinen und manche Eltern eine der neu entstehenden Alternativschulen bevorzugen. Es verwundert daher kaum, dass das Projekt Ganztagsschule, wie die Schulforscher Bargel und Kuthe 1991 feststellten, in einen „Dornröschenschlaf“ gefallen war.[81]

3 Schluss

Der Beitrag folgt der argumentativen Spur, den die Tagesheim- bzw. Ganztagsschule in der schulpädagogischen Publizistik zwischen den 1950er und 1980er Jahren hinterlassen hat und nimmt diese Schulform damit vor allem als ein diskursives Konstrukt und nicht in ihren realhistorischen Ausprägungen in den Blick. Die Frage nach dem temporalen Aspekt erweist sich dabei als überaus gewinnbringend, nicht nur um die Auseinandersetzungen um ganztägige Schulformen zu beleuchten, sondern um gleichzeitig Verschiebungen und Zäsuren in diesem Diskurs und die diskursprägenden Zeiterfahrungen der Akteure sichtbarer zu machen. Einen ersten Einschnitt, der zeithistorische Periodisierungen bestätigt, stellen die Jahre um 1960 dar, als sich die von einer großen Pädagogenmehrheit vehement vertretene Abwehr der ersten Tagesheimschulen innerhalb kürzester Zeit auflöste. Gleichzeitig verschwanden nun auch die von einer reformpädagogisch geprägten Minderheit hervorgebrachten Begründungen der Tagesheimschule als Schutzwall gegen die Konsumgesellschaft zugunsten einer neuen, auf die demokratischen Werte der westlichen Moderne rekurrierenden Argumentation: dabei wurde die nunmehr im Reformkatalog stehende moderne Ganztagsschule mit ihrem in den Nachmittag ausgedehnten Schultag als ein sozialer und demokratischer Trainingsraum zur Staatsbürger- und Demokratieerziehung und als Hebel für mehr Chancengleichheit akzentuiert.
Der Blick auf die Temporalität von Schule lässt auch den Einschnitt um 1980 deutlich hervortreten, als der visionär in die Zukunft gerichtete Zeithorizont der 1960er Jahre samt dem erziehungsoptimistischen Planungs- und Gestaltungs-

80 Ebd., S. 168.
81 Ebd., S. 2.

https://doi.org/10.25658/xm2j-8g71

willen der Boomphase abbrach. Die Lähmung der Bildungspolitik durch den Gesamtschulstreit zusammen mit den ernüchternden Ergebnissen der Gesamtschulforschung ließen die schulischen Entwicklungen seit den mittleren 1970er Jahren, gerade auch im Kontrast zum hohen Reformtempo zuvor, als stillgelegt oder zumindest verlangsamt erscheinen. Anstatt auf normative Zukunftsmodelle richtete sich der Zeit- und Interessenshorizont von Pädagogik und Schulforschung unter der allgemeinen Formel der „humanen Schule" im Schulalltag der Gegenwart ein – inspiriert auch durch die Wiederentdeckung reformpädagogischer Ideen. Diese perspektivische Neuausrichtung trug dazu bei, stärker für die Frage nach den Wirkungen der in der Schule verbrachten Zeit unter dem Begriff der „Schulqualität" zu sensibilisieren. Die hier skizzierten Diskurse lassen sich in neue bildungshistorische Befunde einordnen, die für die 1980er Jahre einen nur „scheinbaren Stillstand" konstatieren und den Übergangscharakter und die innere Weiterentwicklung des Bildungssystems betonen.[82]

Der Frage, inwiefern die pädagogischen Suchbewegungen und Neupositionierungen um 1980 als historischer Ausgangspunkt für die Einführung ganztägiger Schulangebote nach 2000 zu betrachten sind, kann hier nicht vertieft werden. Fest steht jedoch, dass das bildungspolitische Interesse an schulischer Zeit als einer zu bewirtschaftenden Ressource seither weiter zugenommen hat und sich vermehrt auf die effiziente Zeitnutzung zur Intensivierung schulischer Lernprozesse erstreckt.

Quellen und Literatur

Gedruckte Quellen

Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Hg.) (2021): Allgemeinbildende Schulen in Ganztagsform in den Ländern in der Bundesrepublik Deutschland – Statistik 2016 bis 2020. Online: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Dokumentationen/GTS_2020_Bericht.pdf.

Appel, Stefan (1978): Fünftage-Ganztagsschule auch heute noch eine pädagogische Herausforderung. In: Die Ganztagsschule 18, H. 2, S. 29-40.

Bachmann, Walter (1976): Die gegenwärtige Situation der Ganztagsschulversuche in der BRD. In: Die Tagesheimschule 16, H. 3/4, S. 25-35.

Die Familie ist wichtiger als Kindergarten und Schule. In: Welt der Arbeit, Nr. 51/52, 21.12.1978.

Diegel, Hartmut (1985): Projektunterricht - Projekttage. Eine pädagogische Modeerscheinung? In: Die Ganztagsschule 25, H. 2/3, S. 43-55.

Froese, Leornhard/Haas, Rudolf (Hg.) (1961): Bildungswettlauf zwischen West und Ost, Freiburg.

Frommberger, Herbert (1964): Wird die Freiheit des Schülers durch die Ganztagsschule eingeengt? In: Klinger/Rutz (Hg.): Die Tagesheimschule. Grundlagen und Erfahrungen. Frankfurt [Erstdruck 1962], S. 102-108.

Furck, Carl-Ludwig (1963): Schule für das Jahr 2000 – ein utopischer Plan. In: Neue Sammlung 3, S. 501-508.

Fünf-Tage-Woche und Ganztagsschule (1957). In: Neue Deutsche Schule 9, H. 4, S. 54f.

82 Hoffmann-Ocon/Criblez 2017.

https://doi.org/10.25658/xm2j-8g71

Ganztagsschule. Schulsystem der 80er Jahre (1978). In: Erziehung und Wissenschaft 30, H. 5, S. 4.
Ganztagsschulen. Vorschläge des „Gesprächskreises Bildungsplanung" des Bundesministeriums für Bildung und Wissenschaft zu einem alternativen schulischen Angebot vom 16. April 1980. In: informationen-bildung-wissenschaft, H. 5, 22.03.1980, S. 85-91.
Heck, Hartmut (1981): 10 Jahre Ganztagsschularbeit – Ein Problemaufriss. In: Internationaler Arbeitskreis Sonnenberg (Hg.): Leben und Lernen in der Ganztagsschule. Dokumentation zur Internationalen Sonnenberg–Tagung vom 9.–15. November 1980. Braunschweig, S. 14.
Hentig, Hartmut von (1976): Was ist eine humane Schule? Drei Vorträge. München u. a.
Hilligen, Wolfgang (1964): Familienerziehung und Tagesheimschule in ihren Wechselbeziehungen. In: Klinger/Rutz: Tagesheimschule. Grundlagen und Erfahrungen. Frankfurt S. 56-60.
»In A die Schlauen, in C die Doofen« Gesamtschulen in der Bundesrepublik (III): Der Forschungswirrwarr. In: DER SPIEGEL 17/1980.
Ipfling, Heinz-Jürgen (1981): Modellversuche mit Ganztagsschulen und anderen Formen ganztägiger Förderung. Bonn.
Leschinsky, Achim (1981): Schulkritik und die Suche nach Alternativen. Die Situation in der Bundesrepublik und neuere Entwicklungen in den USA. In: Zeitschrift für Pädagogik 27 (1981) 4, S. 519-538.
Lohmann, Joachim (1964): Das Problem der Ganztagsschule: Eine historisch-vergleichende und systematische Untersuchung. Ratingen.
Matthiesen, Hayo (1980): Die ideale Schule. In: Die Zeit, H. 52 vom 19.12.1980.
Meyer, Werner (1964): Auswirkungen der Tagesheimschule auf das Verhältnis von Lehrern und Schülern und auf den Unterricht. In: Klinger/Rutz: Die Tagesheimschule. Grundlagen und Erfahrungen. Frankfurt, S. 98-101.
Mehr Ganztagsschulen (1978). In: betrifft: erziehung 11, H. 11, S. 46f.
Mut zur Erziehung. Beiträge zu einem Forum am 9./10. Januar 1978 im Wissenschaftszentrum Bonn-Bad- Godesberg (1978). Stuttgart.
Gemeinnützige Gesellschaft Tagesheimschule (1962): Pädagogische Erwartungen über die Ganztagsschule. Bericht über die Tagung des UNESCO-Instituts für Pädagogik vom 27. bis 29. November 1961.
Rutter, Michael/Maughan, Barbara/Mortimore, Peter/Ouston, Janet u. a. (Hg.) (1979): Fifteen Thousand Hours. Secondary Schools and their Effects on Children. London.
Rutter, Michael/Höhn, Karl-Rudolf (Übers.)/Hentig, Harmut von (Hg.) (1980): Fünfzehntausend Stunden – Schulen und ihre Wirkung auf die Kinder. Weinheim.
Rutz, Georg (1964): Die Tagesheimschule – Voraussetzungen der Schulreform? In: Tagungsbericht: Die Tagesheimschule. Wege und Möglichkeiten. Informationstagung am 5. und 6. März 1964 in Dortmund, S. 21-46.
Wunder, Dieter (1980): Ganztagsschule. Einführungsreferat auf der bildungspolitischen Konferenz des DGB 1979. In: Gewerkschaftliche Monatshefte 31, H. 1, S. 33-42.
Weigelt, Friedrich (1957): Ganztagsschule. In: Pädagogische Blätter. Zeitschrift für Erziehung und musische Bildung 8, H. 3, S. 71-73.
Wenke, Hans (1958): Ganztagsschule in der Lebensordnung unserer Zeit. In: Klinger/Rutz (1964): Die Tagesheimschule. Grundlagen und Erfahrungen. Frankfurt [Erstdruck 1958], S. 5-18.
Zum Problem der Ganztagsschule (1957). In: Neue Deutsche Schule 9, H. 4, S. 56-58.

Literatur

Bargel, Tino/Kuthe, Manfred (1991): Ganztagsschule. Untersuchungen zu Angebot und Nachfrage, Versorgung und Bedarf. Bad Honnef.
Bollweg, Petra/Buchna, Jennifer/Coelen, Thomas/Otto, Hans-Uwe (Hg.) (2020): Handbuch Ganztagsbildung, 2. akt. und erw. Auflage. Wiesbaden.
Cleppien, Georg (2020): Zeittheoretische Überlegungen. In: Bollweg, Petra/Buchna, Jennifer/Coelen, Thomas/Otto, Hans-Uwe (Hg.): Handbuch Ganztagsbildung, 2. akt. und erweit. Auflage. Wiesbaden, S. 1695-1705.

https://doi.org/10.25658/xm2j-8g71

Engholm, Björn (Hg.) (1985): Demokratie fängt in der Schule an. Beiträge zur Wiederherstellung der Bildungspolitik. Frankfurt/M.
Fend, Helmut (Hg.) (1982): Gesamtschule im Vergleich. Bilanz der Ergebnisse des Gesamtschulversuchs. Weinheim.
Gass-Bolm, Torsten (2005): Das Gymnasium 1945-1980. Bildungsreform und gesellschaftlicher Wandel in Westdeutschland. Göttingen.
Graf, Rüdiger (2012): Zeit und Zeitkonzeptionen in der Zeitgeschichte, Version: 2.0. In: Docupedia-Zeitgeschichte (22.10.2012), http://docupedia.de/zg/graf_zeit_und_zeitkonzeptionen_v2_de_2012, DOI: http://dx.doi.org/10.14765/zzf.dok.2.266.v2.
Hagemann, Karen/Jarausch, Konrad H./Allemann-Ghionda, Cristina (Hg.) (2011): Children, Families, and States. Time Policies of Child Care, Preschool, and Primary Education in Europe. New York/Oxford.
Hahn, Silke (1995): Zwischen Re-education und Zweiter Bildungsreform. Die Sprache der Bildungspolitik in der öffentlichen Diskussion. In: G. Stötzel/M. Wengeler (Hg.), Kontroverse Begriffe. Geschichte des öffentlichen Sprachgebrauchs in der Bundesrepublik Deutschland. Berlin, S. 163-210
Hecht, Michael (2020): Entschulung. In: Bollweg, Petra/Buchna, Jennifer/Coelen, Thomas/Otto, Hans-Uwe (Hg.): Handbuch Ganztagsbildung, 2. akt. und erweit. Auflage. Wiesbaden, S. 1175-1187.
Hoffmann-Ocon, Andreas/Criblez, Lucien (2018): Scheinbarer Stillstand – Pädagogische Diskurse und Entwicklungen in den Achtzigerjahren. In: Jahrbuch für Historische Bildungsforschung, 23, Bad Heilbrunn.
Levsen, Sonja (2019): Autorität und Demokratie. Eine Kulturgeschichte des Erziehungswandels in Westdeutschland und Frankreich 1945-1975. Göttingen.
Ludwig, Harald (1993): Entstehung und Entwicklung der modernen Ganztagsschule in Deutschland, Bd. 2. Köln u. a.
Mattes, Monika (2015): Das Projekt Ganztagsschule. Aufbrüche, Reformen und Krisen in der Bundesrepublik Deutschland (1955-1982). Köln u. a.
Mattes, Monika (2017): Von der Leistungs- zur Wohlfühlschule? Gesamtschule als Gegenstand gesellschaftlicher Debatten und pädagogischer Wissensproduktion in der Bundesrepublik Deutschland in den 1970er und 1980er Jahren. In: ZfPäd, 63. Beiheft, S. 187-206.
Steffens, Ulrich/Bargel, Tino (1993): Erkundungen zur Qualität von Schule. Neuwied.
Tändler, Maik (2016): Das therapeutische Jahrzehnt. Der Psychoboom in den siebziger Jahren. Göttingen.
Wehrs, Nikolai (2014): Protest der Professoren. Der „Bund Freiheit der Wissenschaft“ in den 1970er Jahren. Göttingen.
Wildt, Michael (1996): Vom kleinen Wohlstand. Eine Konsumgeschichte der fünfziger Jahre. Frankfurt am Main.

https://www.zotero.org/groups/4596542/collections/DP2URWLX

Autorin

Dr. Monika Mattes
https://orcid.org/0000-0001-9360-5604

https://doi.org/10.25658/xm2j-8g71

Marcel Streng

Resozialisierung als Verzeitlichung? Zeitgeschichtliche Perspektiven auf die westdeutsche Strafvollzugsreform (1965-1985)

Zusammenfassung
Die westdeutsche Vollzugsreform der langen 1970er Jahre betrachtete Zeit als Ressource, die für die Resozialisierung der Gefangenen verwendet werden sollte. Dem Verlust des Zeitgefühls im monotonen Gefängnisalltag sollte die Verzeitlichung durch ein differenzierteres Angebot an Arbeit, Freizeit, Unterricht und Therapie entgegenwirken. Während so versucht wurde, den „anachronistischen" westdeutschen Strafvollzug mit der internationalen Entwicklung zu synchronisieren, verstärkte sich indes die Entkopplung zwischen den Zeiterfahrungen der Insassen und ihres sozialen Umfelds angesichts des beschleunigten technologischen Wandels seit den 1970er Jahren eher.

Zeit, Verzeitlichung, Zeitdisziplin, Gefängnis, Strafvollzugsreform

Abstract
The West German prison reform of the long 1970s regarded time as a resource that should be used for the rehabilitation of prisoners. The loss of time awareness in the monotonous prison routine was to be countered by the temporalising aspects of a differentiated range of work, leisure, teaching and therapy. While the reform was explicitely about synchronising the „anachronistic" West German prison system with international developments, the decoupling between the inmates' experience of time and that of their social environment rather tended to intensify in the face of accelerated technological change since the 1970s.

time, temporalisation, time discipline, prison, penal reform

Im Jahr 2013 veröffentlichte die britische Philosophin Rebecca Roache auf dem blog *Practical Ethics* der Universität Oxford einen Text, in dem sie Überlegungen zur Zukunft der Freiheitstrafe anstellte. Im Kontext transhumanistischer Konzepte zur technologischen Erweiterung des Menschen sowie des Vergeltungsdenkens im Strafrecht spekulierte sie über die Möglichkeit, die Zeitwahrnehmung von

https://doi.org/10.25658/gphf-q055

Gefangenen durch neurowissenschaftliches *enhancement* so zu verändern, dass sie enorm lange Freiheitsstrafen verbüßen könnten, dabei aber nur wenige Monate im Gefängnis verbringen müssten.[1] Roaches futuristisches Gedankenspiel löste eine Kontroverse aus, die auch in Deutschland Niederschlag fand. „Sind Gehirn-Gefängnisse realisierbar?" fragte etwa Der Vollzugsdienst, die Fachzeitschrift des Bundes der Strafvollzugsbediensteten Deutschlands.[2] Ausführlicher setzte sich an anderer Stelle der Göttinger Medizinrechtler Gunnar Duttge mit Roaches Text auseinander. Man könne solche Utopien schon deshalb nicht einfach als abwegig abtun, erklärte er, weil nicht ausgeschlossen sei, dass solche Vollzugsmethoden in Zukunft tatsächlich als humaner gelten könnten als die „tradierten, archaischen Strafsanktionen"[3] der Gegenwart. Immerhin würden solche Technologien

> „dem Menschen doch im Falle ihrer gesicherten Funktionalität eine – noch dazu: weit bessere, da mit günstigerer Sozialprognose versehene – Lebensperspektive eröffnen und damit geradezu paradigmatisch den verfassungsfundierten Resozialisierungsanspruch in die Tat umsetzen."[4]

Die Annahme, die Beschleunigung des subjektiven Zeiterlebens von Gefangenen durch *neuro-enhancement* könnte die „Sozialprognose" der Gefangenen verbessern, stützt sich auf eine implizite Annahme: je länger die Haft dauert, desto stärker gerät die Entwicklung der Gefangenen und die ihres sozialen Umfelds aus dem Takt und desto eher verlieren die Gefangenen ihr Gespür für die soziale Zeit jenseits der Mauern. Im Folgenden gehe ich von der Überlegung aus, dass die unter dem Schlagwort „Resozialisierung" seit den 1970er Jahren in den westdeutschen Strafvollzug eingeführten Reformen auch als Versuche verstanden werden können, der auf den gesellschaftlichen Alltag bezogenen Entsynchronisierung des Lebens in Haft durch Verzeitlichung der Haftzeit entgegenzuwirken. „Verzeitlichung" bezeichnet hier die Strategie, die hinter Gittern zu verbringende Lebenszeit unter Bildungs- und Therapiegesichtspunkten neu, anders und differenzierter zu strukturieren als bis dahin in der anstaltseigenen Zeitstruktur mit ihrem gleichförmigen Rhythmus aus Arbeit, Freizeit, Schlafenszeit möglich. Die Neuordnung der Haftzeit als soziale Zeit zielte darauf ab, den Gefangenen Zeiterfahrungen zu ermöglichen, die denjenigen im gesellschaftlichen Alltag möglichst nahe kommen sollten[5] In einander ablösenden oder parallel laufenden, kürzeren oder längeren

1 Roache 2014.
2 Redaktion Vollzugsdienst 2014, S. 65.
3 Duttge 2015, S. 115.
4 Ebd.
5 Im Anschluss an soziologische und bildungstheoretische Arbeiten wird hier ein analytischer Begriff von Verzeitlichung zugrunde gelegt (Vgl. Leineweber 2020; Schmidt-Lauff 2012; Rosa 2005, S. 365-372, 379f.; Elias 1988). Auf die von Reinhart Koselleck geprägte Begrifflichkeit (vgl. Jung [2010/2011]) wird insofern Bezug genommen, als Verzeitlichung für die Gefangenen an das Auseinandertreten von Erfahrungsraum und Erwartungshorizont geknüpft war, die in der „toten Zeit"

https://doi.org/10.25658/gphf-q055

Behandlungsphasen und -sequenzen sollten die Gefangenen die Haftzeit dazu nutzen, ihr Verhalten zu ändern und ihre Persönlichkeit zu entwickeln. Solche Vorstellungen waren Ende der 1960er/Anfang der 1970er Jahre nicht neu.[6] Sowohl pädagogische als auch therapeutische Resozialisierungsmaßnahmen waren bereits in den 1920er Jahren im Jugendstrafvollzug und einzelnen Reformanstalten erprobt worden.[7] Auch hatte der progressive Stufenvollzug der Weimarer Vollzugsreform bereits einen Versuch zur Verzeitlichung der Haftzeit dargestellt.[8] Tatsächlich ist das Bild unvollständig ohne die spezifische Zeitperspektive der politischen und wissenschaftlichen Reformdebatten der Jahre zwischen 1965 und 1985, in denen Resozialisierung als Vollzugsziel diskutiert und gesetzlich implementiert wurde.[9] Die Fragen, auf die in diesem Beitrag Antworten versucht werden, sind folgende: erstens, welche Zeitvorstellungen die Reformer:innen mit den Veränderungen verbanden, zweitens, auf welche Weise die Verzeitlichung der Haftzeit durch Resozialisierung in den Anstalten bewerkstelligt werden sollte, drittens, inwiefern und unter welchen Bedingungen sich Zeitstrukturen pädagogisch-therapeutischen Handelns mit der Zeitordnung der Anstalten und dem Zeitempfinden der Inhaftierten synchronisieren ließen und viertens, welche Verzeitlichungsstrategien die Insassen der Haftzeit selbst entgegensetzten und wie sie auf die therapeutisch-pädagogischen Angebote reagierten.

Die Forschungslage zum Thema Gefängniszeit ist unausgeglichen. Während Verzeitlichungsprozesse der Justiz im Allgemeinen und der Strafpraxis im Besonderen in der Historiographie zur Frühen Neuzeit eine Rolle spielen,[10] und die Haftzeit als solche auch in der Vollzugsgeschichte des 19. und frühen 20. Jahrhunderts – teilweise unter Einbeziehung bildungsgeschichtlicher Fragestellungen – betrachtet wird[11], ist diese Perspektive im Hinblick auf die nach wie vor wenig entwick-

der Haft ununterscheidbar wurden, je länger diese dauerte. Als eine der „Fluchtlinien einer Zeit-Geschichte der Zeitgeschichte" weisen Alexander Geppert und Till Kössler Verzeitlichung aus und illustrieren dies mit dem für diesen Beitrag einschlägigen Beispiel der „Arbeitslosen von Marienthal" (Marie Jahoda/Paul Lazarsfeld, 1933), das sie zum Entschleunigungsdiskurs in Beziehung setzen: Der Verlust der Arbeit habe die „temporale Ordnung des Tagesablaufs zusammenbrechen" lassen und einen „‚Zerfall des Zeitbewußtseins'" zur Folge gehabt, vgl. Geppert/Kössler 2015, S. 31f.

6 Auf die Entstehung solcher Vorstellungen am Ende des 17. Jahrhunderts hat auch Michel Foucault in „Überwachen und Strafen" hingewiesen und ihre Genese zwischen Manufaktur, Schule und Gefängnis verortet, vgl. Foucault 1976, S. 201-209.

7 Erziehung stand beispielsweise im Jugendstrafvollzug der 1920er Jahre zunehmend im Vordergrund, vgl. z. B. Bondy 1925; eine mehr arbeitstherapeutische Ausrichtung wurde Ende der 1920er Jahre in der thüringischen Anstalt Untermaßfeld erprobt, vgl. Oelbauer 2022.

8 Vgl. Wachsmann 2014.

9 Um zirkulären Argumenten wie dem der ewigen Wiederkehr oder dem eines hin (Reformen) und her (Stillstand) schwingenden Pendels auszuweichen, plädieren Goodmann, Page und Phelps für eine historische Einordnung durch die Fokussierung auf Debatten und ihre Akteur:innen, vgl. Goodmann/Page/Phelps 2015.

10 Vgl. grundlegend Härter 2007.

11 Vgl. Krause 1998.

https://doi.org/10.25658/gphf-q055

elte Zeitgeschichte des westdeutschen Strafvollzugs noch selten.[12] Zeitperspektiven werden selbst in der weitaus besser erforschten DDR-Gefängnislandschaft nur beiläufig thematisiert.[13] Etwas besser ist die Lage in der Rechtsgeschichte[14] und sozialhistorisch interessierten Kriminologie und Strafvollzugswissenschaft.[15] Fruchtbare inhaltliche und konzeptionelle Anstöße kommen dabei vor allem aus der britischen, US-amerikanischen sowie französischen Soziologie bzw. Ethnologie.[16]
Materialgrundlage dieses Textes sind einschlägige Monographien und Beiträge zu Fachzeitschriften, vor allem der Zeitschrift für Strafvollzug (und Straffälligenhilfe), Der Vollzugsdienst, Zeitschrift für Sozialhilfe und Monatsschrift für Kriminologie und Strafrechtsreform, sowie die Überlieferung der Justizverwaltung des Landes Nordrhein-Westfalen. Punktuell sind außerdem Plenarprotokolle des Bundestages ausgewertet worden.[17]

1 Aus dem Takt: Die anachronistische Modernisierung des westdeutschen Strafvollzugssystems 1965-1982

Die 1960er Jahre gelten in der westdeutschen Zeitgeschichtsschreibung als eine durch Dynamik und Aufbruchstimmung gekennzeichnete Phase gesellschaftlicher Liberalisierung und Modernisierung.[18] Das ist auch in der aktuellen Geschichtsschreibung zum westdeutschen Strafvollzug oder historischen Skizzen bzw. Rückblicken von Rechtswissenschaftler:innen und Kriminolog:innen nicht anders. Dabei wird besonders auf zwei sich Mitte der 1960er Jahre in kurzem Abstand ereignende „Gefängnisskandale" rekurriert. Im historiographischen Narrativ kennzeichnet diese Zäsur den Beginn der vollzugsreformpolitischen Bestrebungen der Bundesrepublik, die in den folgenden zehn bis fünfzehn Jahren die Justizverwaltungen einiger Bundesländer prägten und auf Bundesebene im Jahr 1976 zur Verabschiedung des Strafvollzugsgesetzes führten.[19] Doch auch für zeitgenössische Beobachter:innen markierten die Skandale bereits einen Wendepunkt.[20] Im von verschiedenen Akteur:innen aus Kriminalwissenschaft und Justiz, Zivilgesellschaft

12 Vgl. Ramsbrock 2020; Stoff 2020; vgl. aber auch die Hinweise in Oelbauer 2019.
13 Vgl. Wunschik 2017, zu den Haftbedingungen vgl. ebd., S. 252-311.
14 Vgl. Thier 2017; sowie von Kirow 2007.
15 Anregend, wenngleich mit rechtsphilosophischem Einschlag Weis 1996.
16 Vgl. Fassin 2016; Carr/Robinson 2022; Flaherty/Carceral 2022.
17 Der Beitrag beruht auf einem zeit- und medizinhistorischen Forschungsprojekt zur Therapeutisierung des westdeutschen Strafvollzugs zwischen 1865 und 1985, das derzeit am Institut für Geschichte der Medizin und Ethik in der Medizin der Charité – Universitätsmedizin Berlin durchgeführt wird.
18 Vgl. Schildt 2000; Jähnichen 2007.
19 Vgl. Ramsbrock 2020; exemplarisch als Rückblick Mitte der 1970er Jahre der Handbuchartikel von Blau 1976; Kaiser/Kerner/Schöch 1992.
20 Vgl. z. B. Calliess 1970, S. 1; Rollmann 1967, S. 13.

https://doi.org/10.25658/gphf-q055

und Politik getragenen Diskurs wurden diese Ereignisse zum Fanal eines „überkommenen", „veralteten" Vollzugsystems generalisiert, das in der Gesellschaft der Gegenwart Mitte der 1960er Jahre als „Anachronismus",[21] als „inhuman" und nicht mehr „zeitgemäß" galt und deshalb grundlegend reformiert werden sollte.
Die Zäsur, ja den Bruch mit der Vergangenheit, den die Reformpolitiker:innen semantisch artikulierten, lässt sich in den Bundestagsdebatten über die Entwürfe des Strafrechtsänderungsgesetzes sowie des Strafvollzugsgesetzes Ende der 1960er und zu Beginn der 1970er Jahre gut nachvollziehen – vor allem in Punkten, die bis zuletzt besonders umstritten waren, wie etwa der Einführung der Einheitsstrafe[22] oder, einige Jahre später, der Definition des Vollzugsziels. Befürworter:innen der Reform wie Justizminister Horst Ehmke (SPD) verteidigten die Vereinheitlichung der Haftregime (Einheitsstrafe) im Jahr 1969 als „wesentliche[n] Fortschritt"[23]. Das sei eine „alte Reformforderung, die in den modernen Strafrechtsgesetzen anderer Länder in zunehmendem Maße verwirklicht wird".[24] Andere SPD-Abgeordnete wie der Rechtspolitiker Adolf Müller-Emmert forderten in der Debatte über den Kommissionsentwurf von CDU und FDP 1966 ebenfalls, dass „unser Strafrecht zeitgemäß und modern sein" müsse.[25] Abgeordnete wie die FDP-Politikerin Emmy Diemer-Nicolaus, die für den Sonderausschuss für die Strafrechtsreform im Bundestag Bericht erstattete, nahmen ausdrücklich Bezug auf „die Zeiten, in denen wir einen autoritären Staat hatten": der Nationalsozialismus habe Deutschland „gegenüber der internationalen Entwicklung im Vollzug zurückgeworfen".[26] Und auch Reformpolitiker:innen der CDU wie Max Güde, der Vorsitzende des Sonderausschusses, äußerten im Bundestag, die Situation des Strafrechts in der Bundesrepublik müsse der „europäischen Gesamtentwicklung" bzw. der „europäischen Reformentwicklung" wieder angenähert werden.[27] Im Mai 1969, als sich die Große Koalition bereits auf das 2. Strafrechtsreformgesetz geeinigt hatte, war die Debatte von der politischem Semantik des Fortschritts und der Modernisierung so stark geprägt, dass selbst Reformgegner:innen sie aufgriffen. So sah sich

21 Borchert 1867, S. 19-24, hier S. 19.

22 Der Begriff Einheitsstrafe bezog sich auf die Bemessungsgrundlage des Strafmaßes: während das Strafrecht aus dem Jahr 1872 unterschiedliche Strafqualitäten unterschied, denen leichtere bis härtere Haftregime (Zuchthaus) entsprachen, sollte nach der Reform nur ein einheitliches Haftregime fortbestehen; die Strafbemessung reduzierte sich damit auf das Zeitmaß, sollte sich zudem aber auch am Ziel der Wiedereingliederung orientieren. Vgl. besonders zum letzten Punkt Müller-Dietz 1979, S. 70f.

23 Bundesminister Dr. Ehmke. In: Deutscher Bundestag, 5. Wahlperiode, 230. Sitzung, Bonn, Mittwoch, den 7.5.1969. Bad Godesberg, S. 12713 (D).

24 Ebd.

25 Dr. Müller-Emmert. In: Deutscher Bundestag, 5. Wahlperiode, 14. Sitzung, Bonn, Donnerstag, den 13.01.1966, Bad Godesberg, S. 566 (D).

26 Dr. Diemer-Nicolaus. In: Ebd., S. 547 (C).

27 Dr. h. c. Güde. In: Deutscher Bundestag, 5. Wahlperiode, 230. Sitzung, Bonn, Mittwoch, den 7.5.1969. Bad Godesberg, S. 12719 (B).

https://doi.org/10.25658/gphf-q055

der CDU-Politiker Franz Lenze genötigt, die Fremdbeschreibung als „reaktionär" zurückzuweisen. „Man sollte endgültig davon Abstand nehmen", so Lenze, „daß man denen, die für Einheitsstrafe sind, zubilligt, daß sie fortschrittlich seien, und denjenigen, die gegen die Einheitsstrafe sind, den Vorwurf macht, sie seien im Grunde genommen reaktionär, konservativ oder nicht fortschrittlich". Denn schließlich würden alle Beteiligten „in diesem Augenblick um die Zukunft" des Strafrechts ringen. „Möge die Zukunft beweisen", setzte er hinzu, ob die Entscheidung für die Einheitsstrafe richtig war.[28]

Für die Notwendigkeit von grundlegenden Veränderungen argumentierten die Reformer:innen im Bundestag zum einen mit Hinweisen auf den überkommenen, überalterten *status quo* von Strafrecht und Vollzug, zum anderen mit Bezugnahmen auf die weiter fortgeschrittene internationale Entwicklung im (westlichen) Ausland – beides zusätzlich plausibilisiert mit der Distanzierung gegenüber der jüngeren, nationalsozialistischen Vergangenheit. Zugespitzt lässt sich sagen, dass in den Debatten um 1970 ein Entwicklungsrückstand ausgemacht wurde, den es durch eine beschleunigte Anpassung an internationale Standards aufzuholen galt. Die reformpolitische Orientierung vor allem am Westen ist als „Westernisierung"[29] beschrieben worden, in zeit-geschichtlicher Hinsicht kann aber auch von Beschleunigung und Vergleichzeitigung gesprochen werden, da Politiker:innen – aber auch Kriminolog:innen und Vollzugspraktiker:innen – den Anschluss an und die Synchronisierung mit der internationalen Entwicklung etwa durch die Rezeption neuer Methoden auf internationalen Gefängniskongressen,[30] die Umsetzung internationaler, an den Menschenrechten orientierter Mindestgrundsätze für die Behandlung Gefangener oder Informationsreisen zu Modellanstalten vorwiegend im nord- und westeuropäischen Ausland suchten.[31] Tatsächlich nahm das Tempo der Gesetzgebungsverfahren zur Justizreform im Verlauf der Jahre zu. Für die Große Strafrechtsreform brauchte der Bundestag von der Einberufung des Sonderausschusses für Strafrechtsreform 1954 bis zur Verabschiedung des (vorgezogenen) 2. Strafrechtsreformgesetzes im Jahr 1969 knapp 15 Jahre; die Strafvollzugsreform dauerte auf Bundesebene von der Einsetzung der Strafvollzugskommission 1967 bis zur Verabschiedung des Strafvollzugsgesetzes 1976 noch knapp neun Jahre – wobei in Rechnung zu stellen ist, dass die Strafrechtsreform wichtige Eckpunkte der Vollzugsreform vorwegnahm und das Gesetzgebungsverfahren selbst mit den unterschiedlichen Reformprojekten der Länder koordiniert werden musste. Komplexität wurde verzeitlicht, insofern die an der

28 Lenze. In: Deutscher Bundestag, 5. Wahlperiode, 230. Sitzung, Bonn, Mittwoch, den 7.5.1969. Bad Godesberg. S. 12755 (D).

29 Vgl. Doering-Manteuffel 2011.

30 Vgl. etwa den Bericht über das Kolloquium der Internationalen Stiftung für Strafrecht und Strafvollzug in Brüssel im März 1962 von Feige 1962.

31 Vgl. Dünkel 2017.

https://doi.org/10.25658/gphf-q055

Veränderung des (Strafrechts-)Systems beteiligten rechtspolitischen Akteur:innen und Institutionen die zahlreichen Normierungsfragen und ihre Bearbeitung in eine zeitliche (und mit Blick auf die Reihenfolge auch kausale) Abfolge brachten. Die Justizreformdebatten der 1960er und beginnenden 1970er Jahre offenbarten folglich das für die Hochmoderne symptomatische, lineare Zeitverständnis. Ob die Gesetzesänderungen den Wandel des Strafvollzugs bewirkten, den sich die Reformer:innen versprachen und erhofften, sollte sich in der Zukunft erweisen.
Aber schon kurze Zeit nach Verabschiedung des Strafvollzugsgesetzes schien sich das Tempo des Wandels erheblich zu verlangsamen. Vor allem Wissenschaftler:innen und Praktiker:innen, die im Strafvollzug tätig waren und von der Reform grundlegende Änderungen erwartet hatten, verwendeten um 1980 andere als lineare Zeitbilder, um die Entwicklung zu kennzeichnen. Als emblematisch für die rasche Erosion des „Fortschrittsoptimismus" in Teilen des Reformlagers kann ein Text des liberalen Psychiaters Wilfried Raschs aus dem Jahr 1982 gelten.[32] Rasch hatte Ende der 1960er Jahre die nordrhein-westfälische Landesregierung bei ihren Reformvorhaben beraten und gehörte im vollzugswissenschaftlichen Diskurs der 1970er Jahre zu den prominentesten Akteur:innen. Die „Aufbruchstimmung", die zur Zeit der Reformverabschiedung „das gesellschaftliche Leben der Bundesrepublik gekennzeichnet" habe, sei verflogen, stellte er 1982 fest.[33] Er bezog sich auf Reformansätze der Vergangenheit, ordnete sie jedoch nicht in ein lineares Fortschrittsnarrativ ein, sondern bezeichnete sie als „Modewellen".[34] Das neue Strafvollzugsgesetz sei gegenüber der „weltweiten antitherapeutischen Bewegung" ein „Anachronismus", da es in mehreren Abschnitten programmatisch die Behandlung der Straffälligen fordere.[35] Dabei sei „Kriminaltherapie […] nicht mehr ‚in'".[36] Wer die aktuelle Entwicklung verstehen wolle, müsse sich auf die Geschichte des Strafvollzuges besinnen, „die identisch ist mit der seiner Reformen. Der Strafvollzug im modernen Sinn ist gut 400 Jahre alt. Reformeiferer, die meinen, mit den jetzt eingeleiteten Neuerungen die Schwelle einer grundsätzlich anderen Epoche erreicht zu haben, sitzen einem Irrtum auf, der die Garantie künftigen Scheiterns einschließt".[37]
An die Stelle der linearen Zeit der Reformdebatten setzte Rasch ein zyklisches Modell, statt Veränderungen zum Besseren erwartete er auch von künftigen Reformen immer nur eine Aktualisierung der schlechten Vergangenheit. Dieser sich innerhalb weniger Jahre vollziehende Stimmungswechsel von Fortschrittsoptimismus zur pessimistischen Beschwörung des Immergleichen ist einigermaßen

32 Rasch 1982, S. 129-144. Erschienen ist der Text in einem Sammelband des Sozialpädagogen Adrian Gärtner, der den Reformbemühungen in Strafvollzug und Psychiatrie seit Mitte der 1960er Jahre gewidmet war und Bilanz zog.
33 Ebd., S. 131.
34 Ebd., S. 130.
35 Ebd.
36 Ebd. S. 132.
37 Ebd. 133f.

https://doi.org/10.25658/gphf-q055

erstaunlich.[38] Jedenfalls deutete Rasch an, dass die Versuche, den Wandel des westdeutschen Vollzugsystems so zu beschleunigen, dass der Rückstand gegenüber dem Ausland aufgeholt werden konnte, gerade nicht zu einer Synchronisierung mit der internationalen Entwicklung geführt hatte. Im Gegenteil: in dem Moment, in dem der Entwicklungsrückstand auf die kriminaltherapeutische Moderne vermeintlich aufgeholt war, hatten sich die westlichen Vollzugssysteme bereits in eine andere Richtung entwickelt – auch der reformierte westdeutsche Strafvollzug blieb aus dieser Perspektive ein Anachronismus.

2 Resozialisierung als Verzeitlichungsstrategie

Seit Einführung von Freiheitsstrafen Anfang des 19. Jahrhunderts liegen Berichte von Insassen und ehemaligen Gefangenen darüber vor, dass und wie Zeit an sich im Alltag der Haftanstalt zum Problem wird. Es mangelt daher auch nicht an soziologischen und psychologischen Interpretationen. Der Jurist Gustav Radbruch, der als sozialdemokratischer Justizminister in den 1920er Jahren für die Weimarer Vollzugsreform verantwortlich zeichnete, analysierte in einem 1911 erschienen Text zur „Psychologie der Gefangenschaft" vor allem literarische Selbstzeugnisse aus dem 19. und frühen 20. Jahrhundert. „Die Haftzeit ist eine Exklave", notierte er, „ein Stück leerer Zeitablauf, ein Stück Tod mitten im Leben – wir haben keine verstümmelnden Leibesstrafen mehr, aber wir haben in der Freiheitsstrafe eine Strafe, die Leben verstümmelt."[39] 50 Jahre später betonte der US-amerikanische Soziologe Erving Goffman in seinem einflussreichen Bestseller „Asyle" ganz ähnlich, bei den Insassen totaler Institutionen herrsche

> „weitgehend das Gefühl, daß die in der Anstalt verbrachte Zeit verlorene, vergeudete und nicht gelebte Zeit ist, die abgeschrieben werden kann; sie muß irgendwie abgesessen oder ‚durchgestanden' oder ‚hinter sich gebracht' werden (…). Diese Zeit wird von denjenigen, die sie absitzen müssen, bewußt ausgeklammert, und sie beschäftigen sich in Gedanken dauernd mit ihr, in einem Maße, wie dies draußen nicht üblich ist. Folglich bekommt der Insasse das Gefühl, daß er für die Dauer (…) seiner Haft vollkommen aus dem Leben ausgeschlossen ist."[40]

Die britischen Soziolog:innen Stanley Cohen und Laurie Taylor fassten 1972 in ihrer Studie über die Zeiterfahrung von Insassen der Anstalt im englischen Durham zusammen: "Time presents itself as a problem. It is no longer a resource to be used, but rather an object to be contemplated – an undifferentiated landscape that has to

38 Rasch hatte sicher das „Scheitern" der Sozialtherapeutischen Modellanstalt Düren in ihrer ursprünglichen Konzeption vor Augen, die Ende der 1960er Jahre maßgeblich von ihm mitgeprägt worden war, die aber nach konservativer Skandalisierung Anfang der 1970er Jahre in wesentlichen Punkten verändert wurde. Vgl. seine Abrechnung in Rasch 1977, S. 1-30.

39 Radbruch 1911/1994, S. 43.

40 Goffman 1961/2018, S. 71. Vgl. ähnlich Galtung 1961, S. 113f.

https://doi.org/10.25658/gphf-q055

be marked out and traversed."[41] Die Zeitordnung des Anstaltsalltags, die festgelegten Zeitpunkte für Essen, Schlafen, Waschen, Sport machen, Hofgang, Besuch usw. stelle einen Rahmen dar, der internalisiert werde, ohne am Empfinden der Zeitlosigkeit etwas zu ändern. Besonders in Isolationshaft sei die Wahrscheinlichkeit groß, dass Gefangene schrittweise ihr Zeitbewusstsein verlören.[42]
Dass Anstaltsinsassen die Haftzeit vor allem als Verlust der sozialen Zeit, als Prozess der Desynchronisierung gegenüber dem Leben ihres sozialen Umfeldes außerhalb der Anstalt erführen, weil Kontakte und Beziehungen irgendwann abbrächen, Ehen geschieden würden, Kinder in einem den Gefangenen fremden Tempo aufwüchsen, war auch in den westdeutschen Debatten der 1970er Jahre ein zentraler Punkt.[43] Der Soziologe Peter Waldmann bemerkte 1968 in seiner Untersuchung der Bayerischen JVA Straubing, dass das „Anstaltsgeschehen […] einen eigenen Rhythmus" habe, „dessen auffallendstes Merkmal wohl eine alles beherrschende Gleichförmigkeit des Zeitablaufs" sei. Vier Fünftel der von ihm befragten Gefangenen gaben an, das Anstaltsleben „eintönig und langweilig" zu finden. „Die zyklische Wiederkehr der Tage, Wochen, Monate weist nicht mehr darauf hin, daß die Zeit vergeht, sondern vermittelt eher das Gefühl, die Zeit stehe still."[44] Der Jurist Rolf-Dieter Calliess, der 1970 im Auftrag des nordrhein-westfälischen Justizministeriums ein Gutachten über „Strafvollzug in einer demokratischen Gesellschaft" ausarbeitete, stellte fest, dass die Gefangenen mit dem Aufnahmeverfahren „zugleich in ein neues Zeitverhältnis eingeführt werden, das von den Normen der Ruhe und dem gleichmäßigen Ablauf des Anstaltslebens geprägt" sei.[45] Für Steffen Harbordt, dessen1972 erschienene soziologische Studie zur „Subkultur des Gefängnisses" im gefängniskritischen Reformdiskurs der 1970er Jahre eine enorme Bedeutung entfaltete, war die Einführung des Gefangenen in ein neues Zeitverhältnis Teil eines umfassenderen Prisonisierungsprozesses, der durch Deprivationen und „Akkulturation" in der Anstaltsgesellschaft gekennzeichnet war.[46] Weitgehende Übereinstimmung herrschte in der zum damaligen Zeitpunkt in der breite neuen sozialwissenschaftlichen Gefängniskritik der späten 1960er und frü-

41 Cohen/Taylor 1972, S. 187.
42 Dieser Aspekt ist – bei aller Vorsicht – auch vielen veröffentlichten Berichten inhaftierter Mitglieder der Bewegung 2. Juni bzw. RAF in den 1970er Jahren zu entnehmen; vgl. knofo 2001, S. 314: „Oder Kontaktsperre: x Wochen allein mit dir und deinen Gedanken. Keine Zeitungen, kein Radio keine Besuche, kein Anwalt, kein nichts. Rasende Kopfschmerzen über drei, vier Tage am streck. Alle fünf Minuten pinkeln. Völliger Verlust des Zeitgefühls. Panikartige Unruhe, Schweißausbrüche, Zittern".
43 Vgl. Harbordt 1967, S. 82-94; Calliess 1970, S. 56; Waldmann 1968, S. 130-132; Ortner/Wetter 1978, S. 77.
44 Waldmann 1968, S. 130.
45 Calliess 1970, S. 56.
46 Harbordt 1967, S. 84-94.

https://doi.org/10.25658/gphf-q055

hen 1970er Jahre, dass dieses Zeitverhältnis die Resozialisierung der Gefangenen blockierte:

> „Das geschilderte unstrukturierte Zeitverhältnis, das nur dort anders ist, wo, wie in Berufs- und Erwachsenenbildung Zukunft umschlossen wird, erweist sich […] insofern für die Resozialisierung hinderlich, als es für den normalen gesellschaftlichen Umgang als untypisch bezeichnet werden muß. Zeit ist ‚draußen' kostbar und man muß sie aktiv strukturieren, im Gefängnis hingegen scheint sie grundsätzlich wertlos, man muß sie passiv hinnehmen und ‚abmachen'."[47]

Diesem unstrukturierten Zeitverhältnis, diesem Verlust des Zeitgefühls sollte die Reform durch eine verzeitlichte und ökonomischere Form des Strafvollzugs abhelfen. Zugleich deutete das Zitat schon an, auf welche Weise dies erreicht werden sollte.

Das 1976 verabschiedete und am 1. Januar 1977 in Kraft getretene Strafvollzugsgesetz war einerseits das Ergebnis, der Kulminationspunkt der seit Mitte der 1960er Jahre andauernden Reformdebatten, andererseits aber auch die Norm, die die Vollzugspraxis in den folgenden 1980er Jahren strukturieren sollte. Zwar betraf eine ganze Reihe von Vorschriften dieses Gesetzes das Zeitregime der Anstalten, etwa die traditionelle Einteilung in Arbeits- und Freizeit, und führte Neuerungen ein wie etwa die Möglichkeit von Hafturlaub und Haftunterbrechung. Drei eng miteinander verknüpfte Einzelvorschriften unterstrichen die mit der Ausrichtung des Strafvollzugs auf Resozialisierung der Straffälligen verbundene Verzeitlichung in nutzenmaximierender Hinsicht aber besonders deutlich.

2.1 Haftzeit als Lernzeit

Erstens bestimmte § 2 StVollzG, dass Gefangene im Vollzug der Freiheitsstrafe dazu befähigt werden sollten, „künftig in sozialer Verantwortung ein Leben ohne Straftaten zu führen".[48] Die Vorschrift definierte die Haftzeit als in die Zukunft gerichteten Lernprozess, in dessen Verlauf den Gefangenen Kompetenzen vermittelt werden sollten, die sie zu einer verantwortlichen Lebensführung benötigten. Der „moderne" Resozialisierungsvollzug sollte sich in dieser Hinsicht gegenüber dem „traditionellen" Verwahrvollzug vor allem durch eine auf das Vollzugsziel optimale vorbereitende Zeitnutzung unterscheiden. Das machte neue Zeiteinteilungen und -allokationen notwendig, sowohl der Zeit der Gefangenen als auch der Arbeitszeit des Personals. Ein weiterer Punkt ist an dieser Stelle wichtig. Die gesetzliche Orientierung des Strafvollzugs an der Wiedereingliederung und die Zurückdrängung des Vergeltungsdenkens im Strafrecht führten Mitte der 1970er Jahre auch zu einer erneuten Diskussion über die lebenslange Freiheitsstrafe.[49]

47 Calliess 1970, S. 56.

48 Calliess/Müller-Dietz 1977, S. 21.

49 Vgl. die Diskussion für die Strafvollzugskommission zusammenfassend: Einsele/Feige/Müller-Dietz 1972.

https://doi.org/10.25658/gphf-q055

Dass Bundesverfassungsgericht entschied 1977, dass Freiheitstrafen ohne die Aussicht auf Entlassung mit der Menschenwürde nicht zu vereinbaren seien; für mit der Menschenwürde vereinbar hielt es lebenslange Haftstrafen allerdings dann, wenn die Gefangenen die Perspektive behielten, irgendwann entlassen zu werden.[50] Bezeichnenderweise galt dieses Urteil wiederum nicht für die Sicherungsverwahrung, da sie im Strafrecht nicht als Freiheitsstrafe, sondern als Maßregel kodifiziert war und ausschließlich präventiv begründet wurde.[51] Verzeitlichung durch Resozialisierung hatte also zwei Aspekte: zum einen optimale Ausnutzung der Haftzeit, zum anderen zeitliche Begrenzung der Haftdauer.

Als Mittel zum Zweck der Wiedereingliederung war vor allem an pädagogische und therapeutische Maßnahmen gedacht, deren Auf- und Ausbau in einigen Bundesländern schon vor Verabschiedung des Gesetzes begann. Gemeinsam war Schulunterricht, Berufsbildungskurse und Sozialtherapie der Einsatz der Gruppe als Sozialtechnologie: die sozialpädagogisch oder sozialtherapeutisch angeleiteten Wohn-, Lern- und Therapiegruppen simulierten Gesellschaft und ihre Umgangsformen diesseits der Anstaltsmauern – als „soziales Trainingsfeld". In den Gruppen sollten sozial angemessene Formen der Kooperation und Konfliktaustragung, also auch die Synchronisation des eigenen Handelns mit dem der anderen Gruppenteilnehmer gelernt und eingeübt werden (z. B. Zuhören, wenn andere sprechen; sprechen, wenn man an der Reihe war; Absprachen treffen und sich anschließend daran halten usw.); thematisiert werden konnte die eigene Vergangenheit oder Zukunftspläne, die auf ihre Ernsthaftigkeit und Realisierbarkeit hin diskutiert wurden.

Auf der Ebene der Bildungskonzepte und anschließend auch in der Praxis wurde von vornherein zwischen verschiedenen Gruppen unterschieden. Der ebenfalls als Experte für das nordrhein-westfälische Justizministerium tätige Erziehungswissenschaftler Udo Müllges im Jahr 1974 differenzierte die Schüler:innenschaft folgendermaßen:

> „Ein unverhältnismäßig großer Teil der Gefangenen besitzt nicht diejenige Vorbildung, die zum Weiterlernen benötigt wird, (…) wobei noch ein außergewöhnlich hoher Prozentsatz den ‚Sonderschülern' zuzurechnen ist. Gefangene jenseits des Jugendalters sind allem Unterricht fern gerückt."[52]

Ausgehend von der Lern- und Unterrichtsfähigkeit differenzierten sich im vollzugspädagogischen Diskurs verschiedene Zielgruppen aus, neben den hier apostrophierten „jugendlichen Sonderschülern" und „unterrichtsfernen Erwachsenen" existierte natürlich auch eine große Gruppe von Gefangenen, denen normale

50 Vgl. Morgenstern 2022, S. 49f.

51 Diese Rechtslage galt bis zu einem erneuten Urteil des Bundesverfassungsgerichts im Jahr 2011, das die Perspektive der Entlassung auch für Sicherungsverwahrte einführte.

52 Müllges 1974, S. 2.

https://doi.org/10.25658/gphf-q055

Lern- und Unterrichtsfähigkeit zugeschrieben wurde. Der Unterscheidung entsprachen unterschiedliche pädagogische Ziele und didaktische Methoden. So wurde etwa für die Gefangenen, die Müllges als „Sonderschüler" bezeichnete, auf heilpädagogische Vorgehensweisen zurückgegriffen, um diese Schüler „Lernen lernen" zu lassen.[53] Auf der anderen Seite fanden wie bereits angedeutet Konzepte der Erwachsenenbildung Eingang in die Vollzugsgestaltung. Zwar verwischten sowohl auf der konzeptionellen Ebene als auch in der Praxis oftmals die Grenzen zwischen pädagogischen und therapeutischen Ansätzen. Zumindest hinsichtlich der Zeitstrukturen gab es zwischen Schulunterricht oder Berufsbildungskursen und Gruppentherapie deutliche Unterschiede: Unterricht wurde wie außerhalb der Gefängnismauern auf der Grundlage eines Curriculums nach Stunden-, Tages- und Wochenplänen erteilt und endete nach einigen Monaten mit dem Erreichen eines Abschlusses. Wer Wissenslücken aufwies, konnte durch „Liftkurse" auf einen bestimmten Stand gebracht werden, der seine Beschulung in der Gruppe ermöglichte. Gegenüber der Zeitordnung des Anstaltsalltags stellte die Zeitstruktur des Unterrichts eine wesentlich detailliertere Unterteilung dar. Das wird besonders am Beispiel eines Tagesplans aus dem Pädagogischen Zentrum bei der JVA Münster deutlich:

Tab. 1: Tagesablauf im PZ der JVA Münster (werktags)

5:30	Wecken
6:00	Ausgabe der Morgenkost
6:00-7:45	Zellenreinigung und Vorbereitung auf den Unterricht
7:45	Aufschluß zum Unterricht
8:00-9:30	Unterricht
9:30-10:15	Pause und Freistunde
10:15-11:45	Unterricht
12:00	Ausgabe der Mittagskost
12:00-13:15	Mittagspause
13:15-14:45	Nachgehender Unterricht bzw. Arbeitsgemeinschaft
14:45-15:45	Sport
16:00-17:30	Freizeit
17:30-18:00	Ausgabe der abendkost
18:00-	Freizeit

Quelle: Jahresbericht der JVA Münster für das Rechnungsjahr 1973, S. 70, Landesarchiv Nordrhein-Westfalen Abteilung Rheinland 460 Nr. 69 II.

53 Das ist seit den 1970er Jahren ein immer wiederkehrender Topos des strafvollzugspädagogischen Diskurses, vgl. etwa Deimling 1973, S. 130-141; vgl. Giesecke 2001, S. 62-71.

https://doi.org/10.25658/gphf-q055

In gruppentherapeutischen Settings sollte im Gegenteil so wenig zeitliche Struktur vorgegeben werden wie möglich, damit die Gruppe ihr eigenes Tempo, ihren eigenen Rhythmus finden konnte. Natürlich gab es einen äußeren zeitlichen Rahmen. So fanden in den nordrhein-westfälischen Anstalten, in denen Ende der 1960er Jahre sogenannte Aussprachegruppen eingeführt wurden, über einen längeren Zeitraum (bis zu sechs Monate) wöchentlich eine zweistündige Sitzung statt. Abgesehen davon sollten sich die Leiter dieser Gruppen jedoch gemäß der non-direktiven Gesprächstherapie nach Carl Rogers mit Vorgaben und Eingriffen weitgehend zurückhalten, und so berichtete einer dieser Gruppenleiter über „die Schweigepeerioden […], die als Folgen einer fast völligen Zurückhaltung des Gruppenleiters entstanden", und über „das Quälende […] minutenlangen Schweigens", bis sich der erste Teilnehmer traute und das Wort ergriff.[54]

2.2 Angleichungsgrundsatz

Die Rahmenbedingungen für den resozialisierenden Lernprozess setzte – zweitens – der in § 3 StVollzG formulierte Angleichungsgrundsatz: „Das Leben im Vollzug soll den allgemeinen Lebensverhältnissen soweit als möglich angeglichen werden".[55] Das bezog sich nicht nur auf die Aufnahme der Gefangenen in die Renten- und Sozialversicherungen oder die Angleichung der Entlohnung an außerhalb der Anstalt geltende Tarifvereinbarungen, sondern beispielsweise auch auf die Arbeitszeit. Die Verwaltungsvorschrift zum Strafvollzugsgesetz (VVStVollzG) legte fest, dass sich die Arbeitszeit der Gefangenen „nach der regelmäßigen wöchentlichen Arbeitszeit im öffentlichen Dienst richten" sollte (VVStVollzG 37 Abs. 4, Satz 1).[56] Außerdem musste nach § 38 Abs. 2 StVollzG der „Unterricht in den zum Hauptschulabschluß führenden Fächern oder ein der Sonderschule entsprechender Unterricht" während der Arbeitszeit erteilt werden, statt wie bisher in der Freizeit.[57]

Bildungskonzepten für den Strafvollzug bezogen den Angleichungsgrundsatz dezidiert auf das Problem der unterschiedlichen Lebenstempi und Entwicklungsgeschwindigkeiten innerhalb und außerhalb der Anstalten. Pädagog:innen und Jurist:innen unterstrichen beispielsweise, dass die Erwachsenenbildung an den von ihnen konstatierten, beschleunigten sozialen und technologischen Wandel angepasst werden musste. Der in der JVA Stuttgart-Stammheim tätige Pädagoge Ernst Bernhardt wies 1976 in einem Beitrag zur Zeitschrift für Strafvollzug darauf hin, dass sich „die Arbeitswelt der Bundesrepublik […] ständig durch die Ausbildung neuer Technologien" wandle. Dies erfordere

54 O. A. [Holburg], Weitere Erfahrungen mit dem „group councelling" in der Strafanstalt Münster, undat. [Oktober 1966], LAV NRW Abt. Rheinland, LAV NRW 583 Nr. 19, Bl. 129-138.

55 Calliess/Müller-Dietz 1977, S. 30.

56 Ebd. S. 346.

57 Ebd., S. 130f.

https://doi.org/10.25658/gphf-q055

> „von allen Beteiligten die Bereitschaft zur immer neuen Anpassung an neue und veränderte Verhältnisse, zu immer erneutem Lernen. Die Bereitschaft zu lebenslangem Lernen wird damit zur Voraussetzung der Integration in unsere von der Industrie geprägte Gesellschaft".[58]

Ähnlich argumentierte der Jurist Rolf-Dieter Calliess 1970 in einem im Auftrag des nordrhein-westfälischen Justizministeriums erstellten Gutachtens. Calliess argumentierte, dass in dem Maße, in dem der unablässige wissenschaftliche und technologische Wandel aller Lebensbereiche die Gesellschaft dazu zwinge, „ihn […] in einem ständigen Lernprozeß zu verarbeiten", sich die „Arbeits-, Leistungs- und Freizeitgesellschaft mehr und mehr zur Bildungsgesellschaft zu entwickeln" beginne. Damit lösten sich die Grenzen zwischen Arbeit und Freizeit zunehmend auf. Diese „Dynamisierung aller Verhältnisse" lasse das einmal erworbene Wissen „rasch veralten" und fordere von dem Einzelnen, wenn er den Wandel nicht nur passiv als Schicksal erfahren wolle, eine „ständige Lernbereitschaft", sich die immer wieder neu geforderten „Verhaltensmuster" zu erarbeiten.

> „In einer solchen als Bildungsgesellschaft verstandenen Gesellschaft, in der alle traditionelle Vorstellung einer mit der ‚sozialen Reife' abschließbaren Bildung vom Konzept eines Prozesses des ‚life long learning' abgelöst zu werden beginnt, kommt der Erwachsenenbildung eine zentrale gesellschaftliche Stellung zu. Auch im Strafvollzug".[59]

Hier stellte sich Calliess zufolge das Problem allerdings in verschärfter Form, weil die Möglichkeiten der Gefangenen zur Verarbeitung gesellschaftlicher Wandlungen „meist nicht groß" seien. Er folgerte daraus, dass neben die Schul- und Berufsbildung die „lebensbegleitende Erwachsenenbildung" treten müsse.[60] Auch der Erziehungswissenschaftler und ehemalige Anstaltslehrer Gerhard Deimling, der Anfang der 1970er Jahre an der Gesamthochschule Wuppertal an der Konzeption einer eigenständigen Strafvollzugspädagogik arbeitete (Wuppertaler Modell),[61] bezog sich auf den technologischen Wandel, argumentierte aber pragmatischer als Calliess. In einem Beitrag zur Zeitschrift für Sozialhilfe schlug er „berufsbezogene Fortbildungskurse" für „Facharbeiter und Handwerker mit Gesellenbriefen oder anderen Qualifikationszeugnissen" vor, „die es ihnen erlaubten, den Anschluß an die technische Entwicklung in ihren Berufen aufrecht zu erhalten".[62] Die rechts- und sozialwissenschaftliche Zeitdiagnose führte auf der Ebene der Bildungskonzepte also zu Anpassungen, die aus der zeitgenössischen Diskussion über Erwachsenenbildung bekannt sind: die Geschwindigkeit des Wandels erforderte, ja erzwang geradezu die Öffnung der Zeithorizonte abgeschlossener Bildungs-

58 Bernhardt 1976, S. 32.
59 Ebd., S. 99.
60 Ebd., S. 115.
61 Vgl. Deimling 1973.
62 Deimling 1979, S. 199.

https://doi.org/10.25658/gphf-q055

karrieren durch immer wieder neue Lernphasen im Lebensverlauf, erlegte aber auch den Einzelnen auf, sich durch unablässige Lernbereitschaft ständig selbstmit der Entwicklung zu synchronisieren.[63]

2.3 Vollzugsplan und Entwicklungssteuerung

Eine wichtige verzeitlichende Funktion hatte – drittens – der bei Haftantritt zu erstellende Vollzugsplan (§ 7 StVollzG): Er legte Art, Zeitpunkt und Dauer der einzelnen Behandlungsmaßnahmen fest und war zudem „mit der Entwicklung des Gefangenen […] in Einklang zu halten".[64] Eine Verwaltungsvorschrift schränkte allerdings ein, dass Vollzugspläne nur für Gefangene mit einer Haftdauer von mehr als einem Jahr festgelegt werden mussten.[65] Auch hier zeigt sich, dass Zeit vor allem bei längeren Freiheitsstrafen als Problem betrachtet wurde.

Vollzugspläne wurden im Anschluss an die Aufnahmeuntersuchung erstellt. Der Aufwand, den die Bundesländer dafür trieben, war unterschiedlich groß. Während diese Untersuchung in den meisten Bundesländern dezentral in eigenen Abteilungen der Anstalten durchgeführt wurde, widmeten ihnen Baden-Württemberg und Nordrhein-Westfalen eigenständige Anstalten. Die Landesjustizverwaltung NRW schrieb den sogenannten Einweisungsanstalten eine systemregulierende Funktion zu: durch die zentrale Begutachtung der Straffälligen sollte gewährleistet werden, dass sich die an das Verfahren angeschlossenen Anstalten planmäßig ausdifferenzierten und synchron weiterentwickelten. In den Anstalten Nordrhein-Westfalens arbeiteten seit Beginn der 1970er Jahre Jurist:innen, Ärzt:innen, Pädagog:innen, Soziolog:innen, Arbeitsberater:innen und Psycholog:innen zusammen. Nur männliche Straffällige wurden nach der Urteilsverkündung hierher verlegt und einem vierwöchigen Beobachtungs- und Untersuchungsverfahren unterzogen, während Frauen in ihren Verbüßungsanstalten begutachtet wurden. Mithilfe von Personalakte, Gesprächen, psychologischen Tests und Explorationen erstellte das Expert:innen-Team eine Diagnose, auf deren Grundlage der Vollzugsplan entwickelt wurde.

Diagnostik und Vollzugsplanung lag ebenfalls ein lineares Zeitverständnis zugrunde, dass sich in diesem Fall auf die Persönlichkeitsentwicklung der Gefangenen als in der Zeit ablaufender und zu strukturierender Prozess bezog. In zahlreichen psychologischen Beurteilungen und Anamnesen eines Samples solcher den Vollzugsplan vorbereitender Beschlüsse aus den Jahren 1974 und 1984 wurden zunächst „Fehlentwicklungen" identifiziert, die in der Kindheit und Jugend

63 Vgl. Schmidt-Lauff 2009, S. 213-228. Zur Geschichte der Erwachsenenbildung in den 1960er und 1970er Jahren siehe Siebert 2009, S. 59-85.

64 Calliess/Müller-Dietz 1977, S. 55.

65 Ebd., S. 331.

https://doi.org/10.25658/gphf-q055

begonnen hatten.[66] Gerade die Lebensläufe von Gefangenen, die zu längeren Freiheitsstrafen verurteilt worden waren, erzählten die Fachleute oft als schon in der Kindheit einsetzende, immer weiter abweichende Entwicklung. Der Begriff Fehlentwicklung bezeichnete den Abstand zu den Vorstellungen von normaler Persönlichkeitsentwicklung und normalen Lebensläufen, die der Diagnostik zugrunde lagen: Aufwachsen im Heim statt in einem sorgenden, funktionalen Elternhaus, Schule ohne Schulabschluss verlassen, Berufsausbildung begonnen und abgebrochen, diverse und sporadische Aushilfstätigkeiten in der Industrie statt einem langfristigen Arbeitsverhältnis, erste Straffälligkeiten, Verurteilungen und Haftstrafen, usw. Des Weiteren galten solche Gefangene oft als unfähig, ihr Leben über den jeweiligen Tag hinaus zu planen. Wenn Gefangene Zukunftspläne hegten, wurden sie von den Expert:innen in vielen Fällen als unrealistisch betrachtet.[67] Maß genommen wurde dabei an einem Bild des „normalen Bürgers" (sic), von dem unter anderem erwartet werde, dass er

> „stetig/regelmäßig arbeitet (pünktlich aufsteht, mit Arbeitskollegen und Vorgesetzten zurechtkommt); […] die Freizeit ‚sinnvoll' gestalten kann (zum Beispiel ein Hobby hat); […] fähig ist, Kontakte zu anderen Menschen anzuknüpfen, die einen dauerhaften Charakter erhalten können; […] konkrete Zukunftspläne entwirft"[68]

– um nur die Kriterien zu nennen, die Normalbürgerlichkeit unmittelbar mit Zeitdisziplin verknüpften.

Mit Blick auf die Vollzugsplanung diskutierten die Fachleute anschließend, ob die Gefangenen überhaupt noch entwicklungsfähig und in welchen konkreten Persönlichkeitsbereichen „Nachreifung" und „Nachsozialisation" möglich waren. Wurde das bejaht, ging es um die Frage, inwiefern die Persönlichkeitsentwicklung durch verschiedene Behandlungsmaßnahmen beschleunigt, Fehlentwicklungen korrigiert und entstandene Entwicklungsrückstände aufgeholt werden konnten. Den Vollzugsplanern stand dafür ein Arsenal an Einzelmaßnahmen zur Verfügung, die entweder nacheinander oder alternativ eingesetzt werden konnten. Das hing sowohl davon ab, welche Persönlichkeitsdefizite die Expert:innen am stärksten gewichteten, als auch davon, wieviel Haftzeit zur Verfügung stand. Ob die Vollzugspläne im Verlauf der Haftzeit an die Persönlichkeitsentwicklung angepasst

66 Vgl. z. B. Klein: Psychologische Stellungnahme, 4.11.1982. LAV NRW Abt. Westfalen Q918 Nr. 358; Füth, Seelisch u. a.: Einweisungsbeschluss, 30.12.1982. LAV NRW Abt. Westfalen Q918 Nr. 358. Wenn während der Haftzeit nicht „mit Sachkenntnis und Sorgfalt" verfahren werde, könnten allerdings weitere „Fehlentwicklungen" entstehen, davor warnte NRW-Justizminister Josef Neuberger 1970, vgl. Neuberger 1970, S. 1-6.

67 „Gedankliche Inhalte meist zukunftsorientiert und nicht selten recht unrealistisch", Meyer, Psychologischer Dienst: Psychologische Beurteilung, JVA Hagen, 8.7.1975. LAV NRW Abt. Westfalen Q918 Nr. 163; „Sein mangendes Selbstwertgefühl zeigt sich in unrealistischen Zukunftsvorstellungen", Lohkamp: Psychologische Beurteilung, 15.6.1979. LAV NRW Abt. Westfalen Q918 Nr. 152.

68 Koepsel: Jahresbericht 1978 der JVA Hagen. LAV NRW Abt. Rheinland, NW 460 Nr. 84 II, S. 47-49.

https://doi.org/10.25658/gphf-q055

wurden, sei hier dahingestellt. Die ihnen zugedachte Funktion als Instrument zur Verzeitlichung der Haft wird in der diagnostischen Vorarbeit jedenfalls deutlich sichtbar.

3 Synchronisierung von Anstaltszeitordnung und Zeitbewusstsein der Insassen: Pädagogische Zeitpraktiken am Beispiel eines Entlassungstrainings (1976-1980)

In dem Band, in dem Wilfried Rasch 1982 seine pessimistische Bilanz zog, kam auch der Sozialpädagoge Lothar Nellessen zu Wort, der an der Gesamthochschule Kassel die Einführung eines postgradualen Studiengangs „Soziale Therapie" plante, der sich auch an im Strafvollzug interessierte Sozialarbeiter:innen und Sozialpädagog:innen wandte. Nellessen ging in seinem Text ebenfalls auf Distanz zu jenen, die in der Strafvollzugsreform „die Möglichkeit zu revolutionärem Umbruch und Neubeginn" sahen.[69] Bezüglich der Organisation von sozialtherapeutischer Arbeit in sozialen Institutionen nahm er eine mittelfristige Perspektive ein, jenseits der Alternative „von der Hand in den Mund [leben] oder Jahrhundertwerke zu planen".[70] Gegen „Leerformeln" und „Postulatenpädagogik"[71] gewandt, forderte er vor allem konkrete Planung und die hatte eine zeitliche Dimension:

> „Erstens müssen sie [das Leitungsteam, M. S.] in der Lage sein, eine Zielprojektion für die nächsten 15-20 Jahre zu machen. Wie soll die Institution dann aussehen, mit wem soll kooperiert werden, welche Vernetzungen zu anderen Institutionen, Initiativgruppen etc. sind anzustreben […]." [72]

Neben der Festlegung eines Zeithorizontes ging es ihm aber zweitens auch um „einen – modifizierbaren – Entwicklungsprozeß".[73] Anders als Rasch hatte sich Nellessen also auf die schwerfällige Institution Strafvollzug eingelassen und rechnete weder in zyklischer noch in linearer, sondern in Projektzeit.

Das Beispiel des Volkshochschulkurses „Vorbereitung auf die Entlassung", der zwischen 1976 und 1980 von dem an der Bremer Volkshochschule tätigen Sozialpädagogen Rolf Siemer für die JVA Olslebshausen (Bremen) entwickelt wurde, illustriert diese mittelfristige Zeitperspektive. Es zeigt außerdem, dass die Übertragung von Konzepten der Erwachsenenbildung auf die Situation des Strafvollzugs sowohl von den Zeitstrukturen der Institution als auch vom Zeitempfinden der Insassen geprägt wurde.

69 Nellessen 1982, S. 171.
70 Ebd., S. 176.
71 Ebd., S. 176f.
72 Ebd., S. 177.
73 Ebd.

https://doi.org/10.25658/gphf-q055

Zunächst ging Siemer, der nach eigener Auskunft über keinerlei Erfahrung mit sozialer oder pädagogischer Arbeit im Strafvollzug verfügte, davon aus, dass „(herkömmliche) Weiterbildung" im Strafvollzug kaum Wirkung entfaltete. Er entwarf ein Trainingsprogramm, das sich in 25 auf zwei Phasen aufgeteilte Sitzungen zunächst „einer Analyse der gegenwärtigen Situation" der Gefangenen und sodann „der darauf aufbauenden Vorbereitung der zukünftigen Situation" widmete. Diese zeitliche Abfolge entsprach der Verzeitlichungsstrategie der Resozialisierungsmaßnahmen, wie sie oben rekonstruiert worden ist. An einem Kurs sollten bis zu 16 auf zwei gleichzeitig stattfindende Gruppen verteilte Gefangene teilnehmen können. In der ersten Phase (12 Termine), so der Plan, sollten Themen wie Rechtsangelegenheiten, Vollzugsplan, Betäubungsmittel u. ä. behandelt und mit einer/einem eingeladenen Expert:in – Sozialarbeiter:in, Jurist:in, Anstaltsleiter – diskutiert werden. Geplant waren des Weiteren ein „Kontaktabend" mit Freund:innen und Verwandten der Gefangenen außerhalb der Anstalt sowie eine Filmvorführung mit anschließender Diskussion: die Gefangenen und ihr soziales Umfeld sollten wieder miteinander umgehen lernen. In der zweiten Phase wandte sich der Kurs der Zukunft zu und diskutierte mit Vertreter:innen von Arbeitsamt, Sozialamt und Bewährungshilfe sowie einem Strafrichter über die „gegenwärtige Situation draußen": thematisiert wurde der gesellschaftliche Alltag und die Tücken und Gefahren, die er für die Entlassenen bereithielt (Rückfälligkeit, Schuldentilgung u. ä.).
Damit die Entlassungsvorbereitung Wirkung entfalten konnte, sollten Siemers Plan zufolge Informationsvermittlung und Selbsterfahrung ineinander verschränkt werden. Daher wurden für die Vorträge der jeweiligen Referent:innen jeweils nur 10 bis 15 Minuten vorgesehen, während der größere Teil der Gruppendiskussion zur Verfügung stehen sollte. Hinsichtlich der Veranstaltungsterminierung war der Kurs vollkommen vom Zeitregime der Anstalt abhängig. Daher plante Siemer mit einem etwas größeren Zeitfenster:

> „Durch den in der Regel verspäteten Umschluss der meisten Teilnehmer, durch den ebenso üblich verspäteten Rückumschluss und durch die Nützlichkeit einer angemessenen Pause ergibt sich eine zeitliche Verschiebung der vorgesehenen Kurszeit von 18:00 bis 21:00 Uhr".[74]

Im Anschluss an den ersten Kursdurchlauf passte Siemer die Konzeption in mehrfacher Hinsicht an. Das war notwendig, weil sich gezeigt hatte, dass die Anstalt auf den Kurs keine Rücksicht nahm. Der zweite Kursabend konnte erst sieben Wochen nach dem ersten stattfinden, insgesamt fielen fünf Abende ganz aus. Siemer reagierte darauf mit einer Flexibilisierung der inhaltlichen Struktur: Themen wurden zu Blöcken zusammengefasst und über mehrere Abende erstreckt. Da die Teilnehmerschaft zudem von hoher Fluktuation geprägt war, die Gefangenen den Tag ihrer Entlassung meist gar nicht genau kannten und ihre Mitarbeit

74 Siemer 1980, hier S. 6-9.

https://doi.org/10.25658/gphf-q055

im Kurs immer wieder in der Erörterung sehr individueller Probleme bestand, machte er die Berücksichtigung der persönlichen Perspektive der Gefangenen zu einem Grundzug des Programms. Das hing auch damit zusammen, dass die Kursleiter ohnehin bereits „begleitende sozialpädagogische Arbeit" leisteten, indem sie jenseits der Kurstermine Gefangene immer wieder in persönlichen Dingen berieten – die mit den Gefangenen verbrachte Zeit generierte also neuen Zeitbedarf.[75] Die Berücksichtigung der Gefangenenperspektive sollte sich im Verlauf des zweiten Durchgangs noch verstärken. Im überarbeiteten Programm modifizierte Siemer die in zeitlicher Hinsicht lineare Gliederung (Gegenwart/Zukunft). Neben der gegenwärtigen Situation hießen die Schwerpunkte nun „persönliche Angelegenheiten", „Perspektiven" und „praktische Vorbereitung".[76] Diese Modifizierung hing mit dem Zeitempfinden der Gefangenen zusammen. Schon im ersten Durchgang 1976 war in der Kursphase „Analyse der gegenwärtigen Situation" eine Sitzung vorgesehen, die sich unter Beteiligung eines Psychologen mit den „vielfältigen Betäubungsmöglichkeiten in der Haft" beschäftigte. Damit war nicht einmal ausschließlich das Problem der (illegalen) Betäubungsmittel gemeint, sondern die Betäubung des Zeitgefühls:

> „In der längsten Zeit einer Jahre dauernden Haft dürfte es für den Gefangenen nur mildernd sein, wenn er die Haft nicht zu bewusst erlebt, wenn er sich etwa mit Literatur oder Musik (welcher Art auch immer!), mit ärztlich verschriebenem Valium, also mit angemessenen Mitteln, über die Zeit hilft."[77]

Da die Gefangenen am Ende der Haftzeit, in den Monaten vor der Entlassung, aber wieder ein Zeitgefühl entwickeln sollten, sah der Kurs eine gleichsam wachrüttelnde, schockierende Konfrontation mit „der Wirklichkeit" vor:

> „In der Entlassungsphase […] wird von ebensolcher Bedeutung sein, wenn die Wirklichkeiten einmal bewusst erlebt wird. Im Kursus wird hier ein ‚Tiefpunkt' angestrebt, ohne den die weitere Arbeit wenig wirkungsvoll wird".[78]

Im zweiten Durchgang wurde der Punkt Betäubung beibehalten, aber stärker aus der Perspektive des persönlichen Erlebens der Gefangenen thematisiert. Das Bild hatte sich für Siemer differenziert. Er räumte ein, dass

> „es dem Teilnehmer unmöglich ist oder auch war, sich die reale Situation über Jahre hin zu vergegenwärtigen. Er sieht zwar die Unerträglichkeit verschiedener Anlässe, kann aber nicht (niemand könnte!) sich über lange Zeit alle Faktoren der Gefangenheit vor Augen führen oder dies auch nur versuchen. Er schaltet ab, lenkt sich ab und findet auch kein ausreichendes Mittel gegen die Gewöhnung".[79]

75 Ebd., S. 16f.
76 Ebd., S. 23.
77 Ebd., S. 12.
78 Ebd.
79 Ebd., S. 24.

https://doi.org/10.25658/gphf-q055

Siemer stellte deshalb Selbstberichte von Gefangenen in den Mittelpunkt und griff in den Diskussionen das Thema der Lebenszeitperspektive an sich auf – schließlich bildeten Perspektiven „das oft jahrelange Denkfeld der Zelle".[80]
Die erneute Revision des Kurskonzepts nach der zweiten Veranstaltungsreihe betraf wiederum in der Hauptsache die Zeitebene. Siemer gliederte den Kurs nun in drei statt zwei Phasen; gleichzeitig gab er den Anspruch vollends auf, die Zeit disziplinär aus der Planperspektive der Kursleitung zu ordnen. Hatte er die spezifische Zeiterfahrung der Gefangenen schon im zweiten Durchgang stärker berücksichtigt, stellte er sie im dritten Durchgang in den Mittelpunkt:

> „Die persönliche Situation […] mußte sinnvollerweise in der Gegenwart und für die vorzubereitende Zukunft Thema sein (nicht dagegen durch therapeutisches Herumwühlen in der Vergangenheit). Die Diskussionsabfolge sollte berücksichtigen, daß der Teilnehmer im Grunde 2 (!) gegenwärtige Situationen empfindet – die ‚augenblickliche' in der Haft und die ‚allgemeine' über diese absehbare Zeit hinausgehende, z. T. auch an die ‚abgebrochene' Vergangenheit anknüpfende. Der Gefangene ‚erlebt' gewissermaßen beide Situationen, oder auch: die eine mehr tagsüber und die andere mehr nachts".[81]

Dass die Eigenzeit der Gefangenen in den Vordergrund rückte, war indes nicht nur auf deren hohes Bedürfnis nach persönlicher Beratung, sondern auch auf die hohe Fluktuation (Teilnehmer kamen neu hinzu oder schieden im Verlauf aus) sowie auf die fehlende Rücksichtnahme der Anstalt zurückzuführen. Siemer plante die Kursinhalte und die ihnen zugewiesene Zeit deshalb nur noch grob, aber das bedeutet nicht, dass er den Dingen freien Lauf ließ. Im Gegenteil: fortan arbeitete er mit einer Tabelle, in die er unter anderem das „Zweidritteldatum" (Strafgefangene konnten und können nach Verbüßung von 2/3 der Strafe entlassen werden) sowie den „selbstgeschätzten Entlassungszeitpunkt", das offizielle Endstrafdatum, die Teilnahme an der ersten (gegenwärtige Situation/Haft), zweiten (Gegenwärtige Situation/allgemein) und dritten Kursphase (Entlassungsvorbereitung), sowie Aufnahme- und Abgangsdatum für jeden Teilnehmer einzeln vermerkte. Dazu erklärte er:

> „Die Übersicht vermittelt dem Kursleiter ein ständiges Bild darüber, wie lange sich die einzelnen Teilnehmer (voraussichtlich) noch im Kursus befinden werden, wieviel Zeit demnach noch für die Diskussion der einzelnen persönlichen Phasen zur Verfügung steht, und welche Reihenfolge somit unter Berücksichtigung der auch stattfindenden Gemeinschaftsveranstaltungen vorzuschlagen ist."[82]

Mithilfe dieser Tabelle konnte Siemer also die Zeitstruktur des Kurses aufrechterhalten und zugleich die unterschiedlichen Teilnahmezeiten der Gefangenen mit-

80 Ebd., S. 26.
81 Ebd. S. 36.
82 Ebd. S. 41-43.

https://doi.org/10.25658/gphf-q055

einander synchron halten. Alle Teilnehmer durchliefen den gleichen Kurs, aber selten gleichzeitig denselben.

4 Verzeitlichungstsrategien der Gefangenen: Haftzeit als „leere Zeit“ und als Ressource

Was kam von diesen Bemühungen der Reform, das Zeitverhältnis der Gefangenen zu verändern, in den 1970er und 1980er Jahren bei diesen an? Mit Blick auf die Eigenzeit der Gefangenen können zwei Punkte festgehalten werden:
Erstens entwickelten einige Insassen westdeutscher Anstalten in den 1970er Jahren „Techniken des Überlebens“, um sich ihrer Lebenszeit erneut zu bemächtigen. Der von Hamburger Autonomen 1980 herausgegebene „Ratgeber für Gefangene“, der die Hafterfahrungen von Mitgliedern linker Szenen westdeutscher Großstädte und ihrer Unterstützer:innen sammelte, ordnete und für den weiteren Gebrauch aufbereitete, schlug unter anderem vor:

> „Man kann alles Mögliche machen, womit man sich die Zeit vertreibt, aber das bringt einen auf die Dauer nicht weiter. Man muß versuchen, das zu machen, was für das eigene Überleben und das Überleben der anderen Gefangenen einen Sinn hat“[83]

Zeit sollte nicht vertrieben, sondern als Ressource begriffen werden. Man könne sich zum Beispiel „einen Plan für einen Tag, für eine Woche, für einen Monat usw.“ machen, „zum Beispiel von 8:00-9:00 Uhr Zeitung lesen, dann einen Brief schreiben, dann was anderes machen.“[84] Das seien zwar nur „äußerliche Orientierungshilfen“, trotzdem könnten sie nützlich sein. Weitere Strategien, mit denen das eigene Selbstverhältnis durch Zeitmanagement „stabilisiert“ werden konnte, waren das Schreiben über sich, mit dem man sich nicht nur des eigenen Selbst versichern, sondern auch die Umwelt aneignen könne, die Entwicklung und Perfektionierung des inneren Monologs oder die Verschriftlichung von Träumen.[85] Der „Ratgeber“ fand zwar in den 1980er Jahren in der Gefangenschaft kaum Verbreitung, weil er von den Anstalten systematisch aus dem Verkehr gezogen wurde.[86] Seine Bedeutung liegt eher darin, dass er die kollektive Zeiterfahrung von mehr oder weniger stark politisierten Insassen in den 1970er Jahren artikulierte.
Zweitens gibt es einige Hinweise darauf, dass Gefangene die in den 1970er Jahre systematisch eingeführten Behandlungsmaßnahmen durchaus als Möglichkeit verstanden, ihre langsam verstreichende Haftzeit aktiv zu gestalten und dadurch

83 Hamburger Assoziation A 1980, Abschnitt „Einsamkeit und Isolation“ (mit eigener Paginierung), S. 1-13
84 Ebd.
85 Ebd.
86 Vgl. Feest 1991, S. 253-264.

https://doi.org/10.25658/gphf-q055

der Langeweile zu entgehen. In einer anlässlich des zehnjährigen Bestehens des Pädagogischen Zentrums der JVA Münster herausgegebenen Broschüre erläuterte 1981 ein Insasse:

> „Wir haben hier die Gelegenheit, etwas für uns selbst zu tun, etwas für unseren Kopf und unsere Seele; hier haben hier nicht das Gefühl, ausgenutzt zu werden und nichts als eine billige Arbeitskraft zu sein. (…) Wir haben aus der verdammten Knastzeit das Beste gemacht; wir haben die Zeit genutzt (…) Der Haftzeit eine wirklich positive Seite abzugewinnen ist nicht leicht. Hier im ‚PZ' ist es möglich."[87]

Aus ihrer Knastzeit das Beste machen, sie als als Ressource nutzen, wollten auch viele andere Insassen nordrhein-westfälischer Anstalten, die sich zwischen 1974 und 1983 um die Aufnahme in der Sozialtherapeutischen Anstalt Gelsenkirchen bewarben. „Ich habe jetzt 3 ¼ Jahre. Diese Zeit möchte ich nutzen, die Probleme zu bearbeiten",[88] schrieb ein Gefangener im Oktober 1982. Ein anderer äußerte die Ansicht, dass er früher mit seiner Maßnahme beginnen sollte als im Vollzugsplan vorgesehen, „einfach weil ich keinen Sinn darin sehe, wenn ich hier meine Zeit verwahrt werde, wo ich etwas Lehrnen (sic!) solle."[89] Ein dritter bat darum, aufgenommen zu werden, da er seine Strafzeit „so sinnvoll und nützlich wie es geht hinter mich […] bringen" wolle.[90] Es lassen sich leicht noch mehr solcher Formulierungen zitieren. Sicher subjektivierten sich diese Insassen im pädagogisch-therapeutischen Diskurs, indem sie sich Begriffe zu eigen machten, die sie den Einweisungsbeschlüssen und Vollzugsplänen entnahmen. Die Therapeut:innen rechneten damit, dass für die Insassen grundsätzlich alle Haftzeit in entsprechenden Maßnahmen oder Einrichtungen sinnvoller und nützlicher zugebracht war als jene, die sie in bloßer Verwahrung, im gleichförmigen Takt des Anstaltslebens verbrachten. Das Programm der Sozialtherapeutischen Anstalt Gelsenkirchen z. B. setzte jedoch Motivation und Durchhaltevermögen voraus, weshalb die Therapeut:innen den (ausschließlich männlichen) Kandidaten eine schwierige Entscheidung abverlangten: um aufgenommen zu werden, mussten sie auf die mögliche Entlassung nach Verbüßung von zwei Dritteln ihrer Haftzeit verzichteten, d. h. gegebenenfalls länger in Haft bleiben als notwendig, damit sie das Therapieprogramm in voller Länge durchlaufen konnten.[91]

87 Justizministerium NRW 1981, S. 10.

88 Brief Gefangener Buschkowski an Herrn Rumkopf (sic), 7.10.1982. LAV NRW Abt. Westfalen Q918 Nr. 358. Alle Namen von Gefangenen sind pseudonymisiert.

89 Brief Gefangener Bertrich an JVA Gelsenkirchen, 27.8.1983. LAV NRW Abt. Westfalen Q918 Nr. 358.

90 Gefangener Ludwig an Romkopf, 8.11.1982. LAV NRW Abt. Westfalen Q918 Nr. 358.

91 Gefangener Dimm an Romkopf, 14.3.1979. LAV NRW Abt. Westfalen Q918 Nr. 153; Romkopf: Vermerk, Betr. Besuch in der AuswA Hagen am 22.3.1976. LAV NRW Abt. Westfalen Q918 Nr. 161; Gefangener Abel: [Verzicht auf vorzeitige Entlassung], 20.10.1975. LAV NRW Abt. Westfalen Q918 Nr. 162.

https://doi.org/10.25658/gphf-q055

Ohne systematischerer Forschung zur Zeiterfahrung von Insassen westdeutscher Vollzugsanstalten in den 1970er und 1980er Jahren vorgreifen zu wollen, die sich auf die serielle Auswertung von Ego-Dokumenten wie autobiographischen Berichten oder Briefen stützen könnte, ist doch erkennbar, dass einige Gefangene ihre Zeit durch verschiedene Praktiken selbst zu verzeitlichen versuchten – sei es durch das Entwerfen und Befolgen eigener Zeitdisziplinen, sei es durch Schule, Ausbildung oder Therapie.

5 Zusammenfassung und Ausblick

Mitte der 1960er Jahre galt das westdeutsche Gefängnis nach Ansicht zeitgenössischer Beobachter, Fachleute und Politikerinnen als nicht mehr zeitgemäß. Seit Jahrzehnten waren Reformvorhaben an dieser Institution abgeperlt, deren bauliche Substanz zum großen Teil aus dem zweiten Drittel des 19. Jahrhunderts stammte und deren vorsichtige Neuordnung in den 1920er Jahren von den Nationalsozialisten zum großen Teil wieder rückgängig gemacht worden war. Der Strafvollzug als System hatte ein hohes Beharrungsvermögen unter Beweis gestellt und war in einer Zeit „akzelerierender Modernisierungsprozesse", insbesondere im Hinblick auf die emblematisch für gesellschaftliche „Fundamentalliberalisierung" stehende Strafrechtsreform,[92] zu einer – allerdings überwiegend negativ bewerteten – „Entschleunigungsinsel" (Hartmut Rosa) geworden.[93]

Die Mitte der 1960er Jahre einsetzenden reformpolitischen Bestrebungen bezogen sich zum einen auf das Verhältnis des westdeutschen Strafvollzugssystems zum westlichen Ausland, zum anderen innenpolitisch auf eine Harmonisierung der Vollzugsverwaltungen der einzelnen Länder. In der politischen und zivilgesellschaftlichen Diskussion wurde der status quo mit der internationalen Entwicklung verglichen und ein Aufholen der Entwicklungsrückstände gefordert. Die Gefängnisskandale der Jahre 1965/1966 waren in diesem Diskurs eine immer wieder als Zäsur betrachtet, die den Beginn einer gesellschaftspolitischen Anstrengung kennzeichneten, mit denen der Rückstand gegenüber der internationalen Entwicklung aufgeholt werden sollte. In der Debatte oft gebrauchte Begriffe wie „Modernisierung" und „Fortschritt" knüpften dabei an ein lineares Zeitverständnis an, das für politisches Handeln in der Hochmoderne kennzeichnend war.[94]

Nachholende Entwicklung, beschleunigter Wandel und schließlich Synchronisierung bezogen sich jedoch nicht nur auf das Verhältnis zu Standards der Vollzugsorganisation im Ausland, die auf internationalen Tagungen seit den 1950er Jahren verbindlich gemacht werden sollten. Sie bezogen sich im Rahmen des west-

92 Herbert 2002; Herbert 2017, S. 783-883.
93 Die Zeit scheint an diesen Orten „stehen geblieben zu sein", vgl. Rosa 2005, S. 143.
94 Vgl. Graf 2012.

https://doi.org/10.25658/gphf-q055

deutschen Föderalismus auch auf die Harmonisierung und Synchronisierung des Verhältnisses der Lebensbedingungen in der Gesellschaft und in den Vollzugsanstalten („Angleichungsgrundsatz“).

Das Reformleitbild des resozialisierten Gefangenen um 1970 entsprach indes noch einer fordistischen „Normalbiographie“, einem „Lebenslaufregime“, das die Lebensperspektive der Gefangenen auf bestimmte „lebenszeitliche Ablaufprogramme“ (Martin Kohli) – Schule, Beruf, Rente bzw. Kindheit in der Herkunftsfamilie, Ehe und eigene Familie, Altersruhestand – bezog und festlegte. [95] Diese Festlegung stand freilich nicht explizit im Gesetz, sondern ergab sich aus den Praktiken, etwa der Persönlichkeitsdiagnostik und Vollzugsplanung bei der Aufnahme wie in Nordrhein-Westfalen. Dies allerdings zu einem Zeitpunkt, als sich die westdeutsche Gesellschaft erneut grundlegend zu wandeln begann, was mit den Begriffen „technologischer Wandel“, „Bildungsgesellschaft“, „lebenslanges Lernen“ beschrieben wurde. Während also die Vollzugsbehandlung daran arbeitete, den Gefangenen zu einer planvollen, geordneten, auf handwerkliche, industrienahe Berufe und auf Ehe und Familie gerichteten Lebensführung zu befähigen, deren zeitliche Perspektive linear in die Zukunft gerichtet war, begann dieses Modell außerhalb der Mauern zu erodieren. Biographische Entscheidungen wurden immer öfter gerade nicht mehr langfristig getroffen, sondern flexibel, für und in sequenzierten Lebensphasen im Zeitverlauf.[96]

Gegenüber dieser „sozialen Beschleunigung“ seit Beginn der 1970er Jahre blieb das Gefängnis erneut zurück, geriet es nach dem Reformschub erneut in eine anachronistische Lage, wuchs der zeitliche Abstand zwischen den im Strafvollzug und den in der Gesellschaft ermöglichten Lebensentwürfen erneut – ein Abstand, der durch die medientechnologische Entwicklung seit der Jahrtausendwende noch weiter gewachsen sein dürfte.

Quellen und Literatur

Ungedruckte Quellen

O. A. [Holburg]: Weitere Erfahrungen mit dem „group councelling“ in der Strafanstalt Münster, undat. [Oktober 1966]. LAV NRW Abt. Rheinland 583 Nr. 19, Bl. 129-138.

Meyer: Psychologischer Dienst, Psychologische Beurteilung, JVA Hagen, 8.7.1975. LAV NRW Abt. Westfalen Q918 Nr. 163.

Koepsel: Jahresbericht 1978 der JVA Hagen. LAV NRW Abt. Rheinland, NW 460 Nr. 84 II, S. 47-49,

Gefangener Abel: [Verzicht auf vorzeitige Entlassung], 20.10.1975. LAV NRW Abt. Westfalen Q918 Nr. 162.

Gefangener Dimm an Romkopf, 14.3.1979. LAV NRW Abt. Westfalen Q918 Nr. 153. Romkopf: Vermerk, Betr. Besuch in der AuswA Hagen am 22.3.1976. LAV NRW Abt. Westfalen Q918 Nr. 161;

95 Kohli 1986, S. 183-207.

96 Rosa 2005, S. 362-390.

https://doi.org/10.25658/gphf-q055

Lohkamp: Psychologische Beurteilung, 15.6.1979. LAV NRW Abt. Westfalen Q918 Nr. 152.
Gefangener Buschkowski an Herrn Rumkopf (sic), 7.10.1982. LAV NRW Abt. Westfalen Q918 Nr. 358.
Klein: Psychologische Stellungnahme, 4.11.1982. LAV NRW Abt. Westfalen Q918 Nr. 358.
Gefangener Ludwig an Romkopf, 8.11.1982. LAV NRW Abt. Westfalen Q918 Nr. 358.
Füth, Seelisch u. a.: Einweisungsbeschluss, 30.12.1982. LAV NRW Abt. Westfalen Q918 Nr. 358.
Brief Gefangener Bertrich an JVA Gelsenkirchen, 27.8.1983. LAV NRW Abt. Westfalen Q918 Nr. 358.

Gedruckte Quellen

Bernhardt, Ernst (1976): „Wozu eigentlich Schule im Knast?" Unterricht im Strafvollzug soll zur Chancengleichheit nach der Entlassung verhelfen. In: Zeitschrift für Strafvollzug 25, H. 1, S. 32-34.
Blau, Günter (1976): Die Entwicklung des Strafvollzuges seit 1945 – Tendenzen und Gegentendenzen. In: Schwind, Hans-Dieter/Blau, Günter (Hg.): Strafvollzug in der Praxis. Eine Einführung in die Probleme und Realitäten des Strafvollzuges und der Entlassenenhilfe. Berlin, New York, S. 23-34.
Bondy, Curt (1925): Pädagogische Probleme im Jugendstrafvollzug, Mannheim.
Borchert, Peter A. (1967). In: Rollmann, Dietrich (Hg.): Strafvollzug in Deutschland, S. 19-24.
Calliess, Rolf-Dieter (1970): Strafvollzug im Wandel. Stuttgart.
Calliess, Rolf-Peter/Müller-Dietz, Heinz (1977): Strafvollzugsgesetz. Beck'sche Kurz-Kommentare. München.
Cohen, Stanley/Taylor, Laurie (1972): Psychological survival: The experience of long-term imprisonment. New York.
Deimling, Gerd (1979): Schule und Lehrer im Strafvollzug. In: Zeitschrift für Sozialhilfe 128, S. 193-200.
Deimling, Gerhard (1973): Unterricht und berufsfördernde Maßnahmen als soziale Integrationshilfen im Jugend- und Erwachsenenvollzug. In: Deimling, Gerhart (Hg.): Sozialisation und Rehabilitation sozial Gefährdeter und Behinderter. Darmstadt, S. 130-141.
Deimling, Gerhard (Hg.) (1973): Sozialisation und Rehabilitation sozial Gefährdeter und Behinderter. Darmstadt.
Diemer-Nicolaus (Dr.). In: Deutscher Bundestag, 5. Wahlperiode, 14. Sitzung, Bonn, Donnerstag, den 13.01.1966. Bad Godesberg, S. 547 (C).
Ehmke (Bundesminister Dr.). In: Deutscher Bundestag, 5. Wahlperiode, 230. Sitzung, Bonn, Mittwoch, den 7.5.1969. Bad Godesberg, S. 12713 (D).
Einsele, Helga/Feige, Johannes/Müller-Dietz, Heinz (Hg.) (1972): Die Reform der lebenslangen Freiheitsstrafe. Stuttgart.
Feest, Johannes (1991): Über den Umgang der Justiz mit Kritik: Am Beispiel von juristischen Ratgebern für Gefangene. In: Kritische Justiz 24, S. 253-264.
Feige, Johannes (1962): Neue psychologische Methoden für die Behandlung der Gefangenen. In: Zeitschrift für Strafvollzug 11, S. 316-325.
Galtung, Johan (1961): Prison: The Organization of Dilemma. In: Cressy, Donald R. (Hg): The prison. Studies in Institutional Organization and Change. New York, S. 107-145.
Giesecke, Hermann (2001): Von der Unterrichtsfähigkeit zur Gesellschaftsfähigkeit: Bildung, Unterricht und Professionalität. In: Bundesarbeitsgemeinschaft der Lehrer im Justizvollzug (Hg.): Justizvollzug und Pädagogik: Tradition und Herausforderung. Herbolzheim, S. 62-71.
Güde (Dr. h. c.). In: Deutscher Bundestag, 5. Wahlperiode, 230. Sitzung, Bonn, Mittwoch, den 7.5.1969. Bad Godesberg, S. 12719 (B).
Hamburger Assoziation A (Hg.) (1980): Ratgeber für Gefangene. Hamburg.
Harbordt, Stephan (1967): Subkultur des Gefängnisses: eine soziologische Studie zur Resozialisierung. Stuttgart.
Justizministerium NRW (Hg.) (1981): 10 Jahre Pädagogisches Zentrum bei der JVA Münster. Schulische Bildungsmaßnahmen im Strafvollzug des Landes Nordrhein-Westfalen. Düsseldorf.

https://doi.org/10.25658/gphf-q055

knofo (Norbert Kröcher) (2001): Wir hier drinnen, ihr da draußen. Ein Brief von knofo aus dem heartbreak-hotel. In: Der Blues. Gesammelte Texte der Bewegung 2. Juni, Bd. 1. Dortmund, S. 311-318.
Lenze. In: Deutscher Bundestag, 5. Wahlperiode, 230. Sitzung, Bonn, Mittwoch, den 7.5.1969. Bad Godesberg, S. 12755 (D).
Müller-Emmert (Dr.). In: Deutscher Bundestag, 5. Wahlperiode, 14. Sitzung, Bonn, Donnerstag, den 13.01.1966. Bad Godesberg, S. 566 (D).
Müllges, Udo (1974): Strafvollzug erfordert ein spezielles Unterrichtswesen, in Zeitschrift für Strafvollzug 23, H. 1, S. 1-7.
Nellessen, Lothar (1982): Soziale Therapie als Kritik der institutionellen Therapieformen. In: Gaertner, Adrian (Hg.): Sozialtherapie. Konzepte zur Prävention und Behandlung des psychosozialen Elends. Darmstadt, S. 170-192.
Neuberger, Josef (1970): Zur inneren Reform des Strafvollzuges. Vortrag des Justizministers anläßlich der Einführung der Präsidenten der Justizvollzugsämter Köln und Hamm am 20. Juni 1970 in Düsseldorf. In: Der Vollzugsdienst 17, 4/5, S. 1-6.
Ortner, Helmut/Wetter, Reinhard (1978): Gefängnis und Familie. Protokolle, Texte, Materialien. Berlin.
Radbruch, Gustav (1911/1994): Die Psychologie der Gefangenschaft (1911). In: Radbruch, Gustav.: Strafvollzug. Gesamtausgabe Bd. 10. Heidelberg, S. 31-45.
Rasch, Wilfried (1977): Realisierungschancen für Sozialtherapie. In: Rasch, Wilfried (Hg.): Forensische Sozialtherapie. Erfahrungen in Düren. Karlsruhe, S. 1-30.
Rasch, Wilfried (1982): Behandlungsvollzug oder Sozialtherapie. In: Gaertner, Adrian (Hg.): Sozialtherapie. Konzepte zur Prävention und Behandlung des psychosozialen Elends. Darmstadt, S. 129-144.
Rollmann, Dietrich (1967): Vorwort des Herausgebers. In: Rollmann, Dietrich. (Hg.): Strafvollzug in Deutschland. Situation und Reform. Frankfurt/Main, S. 13.
Siemer, Rolf (1980): Vorbereitung auf die Entlassung: ein Kursangebot. Die konzeptionelle Entwicklung der Volkshochschulkurse zur ‚Vorbereitung auf die Entlassung' 1976-1980 in Bremen und Bremerhaven. In: Info Nr. 10 (Weiterbildung und Soziales Training), S. 4-71.
Waldmann, Peter (1968): Zielkonflikte in einer Strafanstalt. Stuttgart.

Literatur

Carr, Nicola/Robinson, Gwen (Hg.) (2022): Time and Punishment. New Contexts and Perspectives. Cham.
Doering-Manteuffel, Anselm (2011): Amerikanisierung und Westernisierung. In: docupedia-Zeitgeschichte, 18.01.2011,
DOI: http://dx.doi.org/10.14765/zzf.dok.2.311.v1 (Zugriff am 30.08.2023).
Dünkel, Frieder (2017): Resozialisierung im Strafvollzug und internationale Menschenrechtstandards. In: Spinellis, Calliope D. (Hg.): Europe in Crisis: Crime, Criminal Justice, and the Way Forward. Essays in Honour of Nestor Courakis. Athen, S. 1037-1049.
Duttge, Gunnar (2015): Einsatz von Neurotechnologie: Zukunftsperspektiven eines modernen Sanktionensystems? In: Katrin Höffler (Hg.): Brauchen wir eine Reform der freiheitsentziehenden Sanktionen? Göttingen, S. 111-129.
Elias, Norbert (1988): Über die Zeit. Frankfurt/Main.
Fassin, Didier (2016): Prison Worlds: An Ethnography of the Carceral Condition. New York.
Flaherty, Michael G./Carceral, K.C. (2022): The Cage of Days: Time and Temporal Experience in Prison. New York, NY.
Foucault, Michel (1976): Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses, Frankfurt/Main.
Geppert, Alexander/Kössler, Till (2015): Zeit-Geschichte als Aufgabe. In: Geppert, Alexander/Kössler, Till (Hg.): Obsessionen der Gegenwart. Zeit im 20. Jahrhundert. Göttingen, S. 7-36.
Goffman, Erving (1961/2018): Asyle. Über die soziale Situation psychiatrischer Patienten und anderer Insassen. Frankfurt/Main.

Goodmann, Philip/Page, Joshua/Phelps, Michelle (2015): The long struggle: An agonistic perspective on penal development. In: Theoretical Criminoloy 19, S. 315-355.
Graf, Rüdiger (2012): Zeit und Zeitkonzeptionen in der Zeitgeschichte (Version 2.0). In: https://docupedia.de/zg/Zeit_und_Zeitkonzeptionen_Version_2.0_R%25C3%25BCdiger_Graf [Zugriff am 15.09.2023].
Härter, Karl (2007): Zeitordnungen und ‚Zeitverbrechen': Reglementierung, Disziplinierung und Fragmentierung von Zeit in der frühneuzeitlichen Polizeigesetzgebung. In: Brennecke, Arndt/Fuchs, Ralf-Peter/Koller, Edith (Hg.): Die Autorität der Zeit in der Frühen Neuzeit. Berlin, S. 187-232.
Herbert, Ulrich ([2]2017): Geschichte Deutschlands im 20. Jahrhundert. München.
Herbert, Ulrich (Hg.) (2002): Wandlungsprozesse in Westdeutschland. Belastung, Integration, Liberalisierung 1945-1980. Göttingen.
Jähnichen, Traugott (Hg.) (2007): Auf dem Weg in „dynamische Zeiten": Transformationen der sozialen Arbeit der Konfessionen im Übergang von den 1950er zu den 1960er Jahren. Berlin, Münster.
Jung, Theo (2010/2011): Das Neue der Neuzeit ist ihre Zeit. Reinhart Koselleck Theorie der Verzeitlichung und ihre Kritiker. In: Kulturwissenschaftliches Jahrbuch 6, S. 172-184.
Kaiser, Günter/Kerner, Hans-Jürgen/Schöch, Heinz ([4]1992): Strafvollzug. Ein Lehrbuch. Heidelberg.
Kirow, Jani (2007): Eine andere Geschichte der Zeit. In: Rechtsgeschichte 11, S. 12-15.
Kohli, Martin (1986): Gesellschaftszeit und Lebenszeit. Der Lebenslauf im Strukturwandel der Moderne. In: Berger, Johannes (Hg.): Die Moderne – Kontinuitäten und Zäsuren. Göttingen, S. 183-207.
Krause, Thomas (1998): Geschichte des Strafvollzugs. Von den Kerkern der Antike bis zur Gegenwart. Darmstadt.
Leineweber, Christian (2020): Die Verzeitlichung der Bildung. Selbstbestimmung im technisch-medialen Wandel. Bielefeld.
Morgenstern, Christine (2022): Time, Civilisation and Ultimate Penalities. In: Carr, Nicola/Robinson, Gwen (Hg.): Time and Punishment. New Contexts and Perspectives. Cham, S. 35-60.
Müller-Dietz, Heinz (1979): Grundfragen des strafrechtlichen Sanktionensystems. Heidelberg, Hamburg.
Oelbauer, Daniel (2019): Einzelhaft, Isolierstuhl, Lehrermonolog. Strafvollzug, bauliche Gestaltung und Unterricht an bayerischen Gefängnissen des 19. und 20. Jahrhunderts. In: Jahrbuch für historische Bildungsforschung 25, S. 236-259.
Oelbauer, Daniel (2022): Die „Arbeitsgemeinschaft" im Erziehungsvollzug der Landesstrafanstalt Untermaßfeld/Thüringen um 1930. In: Historia scholastica 8, H. 1, S. 127-140.
Ramsbrock, Annelie (2020): Geschlossene Gesellschaft. Das Gefängnis als Sozialversuch – eine bundesdeutsche Geschichte. Frankfurt/Main.
Redaktion (2014): Sind Gehirn-Gefängnisse möglich? In: Der Vollzugsdienst 61, H. 3, S. 65.
Roache, Rebecca (2014): Enhanced punishment: can technology make life sentences longer? http://blog.practicalethics.ox.ac.uk/2013/08/enhanced-punishment-can-technology-make-life-sentences-longer/ [Zugriff am 15.09.2023].
Rosa, Hartmut (2005): Beschleunigung. Die Veränderung der Zeitstrukturen in der Moderne. Frankfurt/Main 2005.
Schildt, Axel (Hg.) (2000): Dynamische Zeiten: die 60er Jahre in den beiden deutschen Gesellschaften. Hamburg.
Schmidt-Lauff, Sabine (2012): Grundüberlegungen zu Zeit und Bildung. In: Schmidt-Lauff, Sabine (Hg.): Zeit und Bildung – Annäherungen an eine zeittheoretische Grundlegung. Münster, S. 11-60.
Schmidt-Lauff, Sabine ([3]2009): Zeitfragen und Temporalität in der Erwachsenenbildung. In: Tippe, Rudolf/von Hippel, Aiga (Hg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Wiesbaden, S. 213-228.

https://doi.org/10.25658/gphf-q055

Siebert, Horst ([3]2009): Erwachsenenbildung in der Bundesrepublik – Alte und neue Bundesländer. In: Tippe, Rudolf/von Hippel, Aiga (Hg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Wiesbaden, S. 59-85.

Stoff, Heiko (2020): Die Komamethode. Willensfreiheit, Selbstverantwortung und der Anfang vom Ende der Roten Armee Fraktion im Winter 1984/85. Berlin

Thier, Andreas (2017): Time, Law, and Legal History – Some Observations and Considerations. In: Rechtsgeschichte 25, S. 20-44.

Wachsmann, Nikolaus (2014): Between reform and repression: imprisonment in Weimar Germany. In: Wetzell, Richard F. (Hg.): Crime and criminal justice in modern Germany. New York, Oxford, S. 115-136.

Weis, Kurt (1996): Zeit als Maß für Reife und Strafe. Zeit im Recht und Menschen hinter Mauern: Fristen, Gefängnisse und Klöster als Verdeutlichungsagenten menschlicher Zeitbewertung. Warum aber sammelt der Häftling Frust und der Mönche Kraft in der Zelle? In: Weis, Kurt (Hg.): Was treibt die Zeit? Entwicklung und Herrschaft der Zeit in der Wissenschaft, Technik und Religion. München, S. 193-226.

Wunschik, Tobias (2017): Honeckers Zuchthaus: Brandenburg-Görden und der politische Strafvollzug der DDR 1949-1989. Göttingen.

https://www.zotero.org/groups/4596542/collections/RVGKEDBZ

Autor

Dr. Marcel Streng
https://orcid.org/0000-0001-6546-9908

https://doi.org/10.25658/gphf-q055

II Abhandlung

Rebekka Horlacher

Pestalozzis Konzept von Arbeit im Spiegel ökonomischer, politischer und sozialer Veränderungen

Zusammenfassung
Arbeit ist ein integraler Teil moderner Gesellschaften, deren Anfänge im späten 18. Jahrhundert zu verorten sind. Der Beitrag untersucht am Beispiel von Pestalozzis Konzept von Arbeit, das eng mit seinen Vorstellungen von Armenerziehung verwoben ist, wie sich Arbeit „pädagogisierte" und damit mit Bedeutungen versehen wurde, die über das Erledigen von konkreten Tätigkeiten hinausgingen. Arbeit wird damit als ökonomisches Konzept im Kontext politischer und gesellschaftlicher Veränderungen fassbar, das nicht als Gegenkonzept zu Freizeit oder Nicht-Berufstätigkeit zu verstehen ist, sondern als gesellschaftspolitische Kategorie einer gelingenden Lebensbewältigung.

Arbeit, **Pädagogisierung**, **Johann Heinrich Pestalozzi**, **sozialer Wandel**, **18. Jahrhundert**, **19. Jahrhundert**

Abstract
Work is an integral part of modern societies, whose beginnings are to be located in the late 18th century. Using the example of Pestalozzi's concept of work, which is closely intertwined with his ideas concerning the education of the poor, the paper examines how work has been "educationalized" and thus provided with a meaning which exceeds the mere carrying out of concrete activities. Work thus becomes palpable as an economic concept in the context of political and social change – not to be understood as a counter-concept of leisure or the absence of pursuing a career, but as a sociopolitical category of a successful life management.

concept of work, **educationalization**, **Johann Heinrich Pestalozzi**, **social change**, **18th century**, **19th century**

Moderne Gesellschaften sind ohne das Konzept von Arbeit nicht vorstellbar. Arbeit wird mit Fragen der Gerechtigkeit und sozialer Integration[1] verbunden,

1 Vgl. Misselhorn/Behrendt 2017.

https://doi.org/10.25658/exaa-rd20

aber auch mit Selbstverwirklichung[2] oder sozialen Statusfragen[3]. Arbeit kann überfordern und krankmachen, weshalb der richtige Umgang mit und der passende Umfang von Arbeit als „work-life-balance" diskutiert wird[4] und von pädagogisch-therapeutischen Ambitionen begleitet sein kann.[5] Arbeit sichert zudem die ökonomische Lebensgrundlage, falls kein bedingungsloses Grundeinkommen ausbezahlt wird oder Renten bzw. Vermögen das Einkommen sichern. Arbeit ist zweifellos einer der zentralen Pfeiler moderner Gesellschaften,[6] wobei das damit verbundene Verständnis von Arbeit über eine rein ökonomisch konzipierte Austauschbeziehung hinausreicht.

Das gegenwärtige, mit den genannten sozialen, kulturellen und normativen Ansprüchen und Anforderungen verbundene Verständnis von Arbeit trifft demnach nur in Teilen auf Vorstellungen von Arbeit zu, wie sie um 1800 in Europa dominant waren. Dieser Zeitraum, der durch die Französische (1789) und die Helvetische Revolution (1798), die Napoleonischen Kriege (1800-1814) sowie die am Wiener Kongress (1814/15) verabschiedete territoriale Neuordnung Europas geprägt war, zeichnet sich durch fundamentale politische Umwälzungen aus, welche die Gesellschaftsordnung des *Ancien Régime* beendeten und grob gesprochen das Jahrhundert der Nationalstaaten einläuteten.[7]

Im Vorfeld dieser politischen Veränderungen waren im 18. Jahrhundert nicht nur Fragen der politischen und sozialen Gerechtigkeit (z. B. Jean-Jacques Rousseaus *Discours sur l'origine et les fondements de l'inégalité parmi les hommes*, 1755) oder erkenntnistheoretische Fragen (z. B. John Lockes *An Essay Concerning Human Understanding*, 1690) diskutiert worden, sondern vor allem auch ökonomische Fragen. Angesichts sich verändernden Produktionsformen, die mit der Erfindung der Dampfmaschine zu Beginn des 18. Jahrhunderts ihren Anfang genommen hatten, stellte sich die Frage, wie Regierung, Obrigkeit und Bevölkerung adäquat darauf zu reagieren habe. Die im Europa des 18. Jahrhunderts dominante, mit dem Absolutismus verbundene wirtschaftspolitische Überzeugung des Merkantilismus ging davon aus, dass Wohlstand, Macht und Einflussbereich des jeweiligen Herrschers am besten durch die Vergrößerung der Staatseinnahmen zu gewährleistet sei. Diese Doktrin setzte ein hohes Bevölkerungswachstum voraus, weshalb einige europäische Staaten eine aktive Einwanderungs- und Besiedlungspolitik verfolgten bzw. die eigene Bevölkerung von Auswanderung abzuhalten suchten.[8]

2 Vgl. Müller/Seibert/Vornfeld 2021.
3 Vgl. Berger/Hank/Tölke 2011.
4 Vgl. Kratzer/Menz/Pangert 2015.
5 Vgl. Esslinger/Kellner 2010.
6 Dementsprechend findet sich auch ein Lemma „Arbeit" in den *Geschichtlichen Grundbegriffen*, die in begriffsgeschichtlicher Absicht den Anspruch haben, „Leitbegriffe der geschichtlichen Bewegung" zu versammeln (Koselleck 1972, S. XIII).
7 Vgl. Mikaberidze 2020.
8 Vgl. Löwe 1999; Härter 2016; Niggemann 2016.

https://doi.org/10.25658/exaa-rd20

Gleichzeitig war darauf zu achten, dass das Lohnniveau niedrig blieb, da inländische Güter so billiger ins Ausland exportiert werden konnten, was wiederum die Staatseinnahmen vergrößerte.

Ein Problem dieser ökonomischen Logik lag darin, dass eine steigende Bevölkerung ernährt werden musste, was angesichts beschränkter landwirtschaftlich nutzbarer Fläche immer schwieriger wurde; dies vor allem dann, wenn das Bevölkerungswachstum mit Missernten oder Absatzkrisen zusammenfiel. Eine solche agrarische Krisensituation ereilte die Alte Eidgenossenschaft zu Beginn der 1770er-Jahre und führte zur Publikation zahlreicher ökonomisch-pädagogischer Traktate und Flugschriften. Mit diesen Veröffentlichungen wurde die Landbevölkerung über verbesserte Anbau- und Düngemöglichkeiten belehrt,[9] die Kartoffel als Nahrungsmittel beliebt gemacht,[10] der effiziente Umgang mit dem vorhandenen Land propagiert[11] oder eine effiziente Schädlingsbekämpfung[12] angemahnt. Diese landwirtschaftlichen Reformschriften waren von physiokratischen Überlegungen inspiriert, die in Frankreich als wirtschafts- und staatstheoretische Gegenbewegung zum Merkantilismus entstanden waren, und welche die staatlichen Eingriffe auf ein Minimum beschränken wollten. Die Physiokratie ging im Unterschied zum Merkantilismus davon aus, dass nicht der Handel, sondern die Landwirtschaft der Erwerbszweig sei, der als einziger ein Reinertrag hervorbringen könne, weshalb großen Wert auf eine Verbesserung der landwirtschaftlichen Produktionsbedingungen und Steigerung der Erträge gelegt wurde.[13] Gerade diese landwirtschaftlichen Krisenerlebnisse verschärften allerdings die Frage, inwiefern eine traditionelle Armenfürsorge, die auf eine landwirtschaftliche Tätigkeit ausgerichtet war, noch eine passende, bzw. zukunftsfähige Option sei. In den Augen verschiedener Sozialreformer sicherte die Landwirtschaft zwar das physische Überleben ihrer Klientel, bot aber wegen der Beschränktheit des urbaren Bodens keine Zukunftsperspektiven.[14]

In diesem Zeitraum wurden nicht nur die Auswirkungen der von England ausgehenden industriellen Revolution auf dem Kontinent immer spürbarer. Es wurde auch über die für diese Arbeit notwendigen individuellen Voraussetzungen diskutiert, was oft mit dem Begriff der „Industriosiät" bezeichnet wurde.[15] Mit diesem

9 Vgl. Naturforschende Gesellschaft 1772.
10 Vgl. Nägeli 1771.
11 Aufrichtiger Freund 1771.
12 Anonym 1771.
13 Vgl. Steiner 2003. Die Physiokratie fand in der Alten Eidgenossenschaft eine große Anhängerschaft wie die zahlreichen Gründungen von entsprechenden Gesellschaften und Sozietäten zeigen. Über die Grenzen der Eidgenossenschaft hinaus berühmt wurde etwa der – real existierende – Musterbauer Kleinjogg in der von Hans Caspar Hirzel 1761 verfassten *Wirthschaft eines philosophischen Bauers* (1800) oder Isaak Iselin, einer der bekanntesten Schweizer Philosophen des 18. Jahrhunderts und Förderer Pestalozzis (vgl. Sommer 2010).
14 Vgl. Grube 2010; Graber 2010, S. 197.
15 Conze 1972, S. 171.

https://doi.org/10.25658/exaa-rd20

Begriff wurde die Hervorbringung einer bestimmten Arbeitshaltung benannt, die sich in Fleiß, Genauigkeit und Zuverlässigkeit ausdrückte und sich von einem landwirtschaftlichen Arbeitsrhythmus unterschied, da die Arbeit nicht von außen, das heißt vom Wetter und dem Wechsel der Jahreszeiten und den damit verbundenen Aufgaben bestimmt war, sondern von einer gewissen Gleichförmigkeit der Tätigkeit. Die Erzeugung der Industriosität galt den Sozialreformern, Volksaufklärern und Politikern des späten 18. Jahrhunderts als pädagogische Aufgabe,[16] die nicht nur mit der Vergrößerung des gesellschaftlichen Wohlstands, sondern auch mit dem individuellen „Wohlstand" (dies im Unterschied zu „Reichtum") und der individuellen „Glückseligkeit" verbunden wurde.[17] Zudem galt es, mit dem durch industriöse Arbeit erwirtschafteten Lohn, der nicht wie in der bäuerlichen Subsistenzwirtschaft hauptsächlich aus Naturalien bestand, sondern in Form von Geld zur Verfügung stand, „vernünftig" umzugehen. Industriosität war damit mehr als die Herstellung formaler und technischer Arbeitsfähigkeit, sondern beinhaltete immer auch individuelle moralische Einstellungen und Haltungen und zielte auf die Seele und den Charakter der einzelnen Person. Damit war die Gesellschaft des ausgehenden 18. Jahrhunderts mit fundamentalen Veränderungen konfrontiert, die zwar von der Ökonomie ausgingen, aber sämtliche Lebensbereiche betrafen.[18] Die Pädagogik wurde – neben der Politik – als geeignetes Instrument angesehen, diesen Wandel zu begleiten und in die richtigen Bahnen zu lenken. Eine „Erziehung zur Arbeit" war damit nicht einfach nur eine „Eingewöhnung" in einen veränderten ökonomischen Kontext,[19] sondern auch ein Betätigungsfeld im Rahmen der „educationalization of social problems", das heißt der sich im 18. Jahrhundert entwickelnden Überzeugung, gesellschaftliche Herausforderungen pädagogisch anzugehen.[20]

In Übereinstimmung mit den zeitgenössischen Debatten verband auch der Schweizer Sozialreformer, Schriftsteller und „Ikone" der Schul- und Bildungsgeschichte Johann Heinrich Pestalozzi Arbeit mit Industriosität. Er diskutierte Arbeit vor allem als Teil der Armenerziehung und mit der Absicht, sämtlichen sozialen Schichten die Möglichkeit zu geben, ihren Lebensunterhalt ökonomisch selbstständig zu bewältigen, um auf dieser Basis ein „würdiges" Leben führen zu

16 Vgl. Braun 1965; Pfister 1990; Stapelbroek/Marjanen 2012; Rössner 2020.

17 Conze 1972, S. 172.

18 Vgl. Simon 2004, S. 416-454. Dass diese Veränderungen nicht nur die breite Bevölkerung betrafen, zeigt das Beispiel der Berner Patrizierfamilien. Während im 18. Jahrhundert – neben der Bewirtschaftung der eigenen Landgüter – Tätigkeiten im Staatsdienst oder Militär als angemessene Erwerbsmöglichkeiten angesehen wurden, mussten sich die jungen Patrizier nach der Helvetischen Revolution nach anderen Verdienstmöglichkeiten umsehen und damit auch ein anderes Verständnis von „Arbeit" entwickeln (Wittwer Hesse 2002, S. 51-52f.).

19 Vgl z.B. die Präsidialrede von Franz Bernhard Meyer von Schauensee an der Versammlung der Helvetischen Gesellschaft im Mai 1796 (Meyer von Schauensee 1796).

20 Vgl. Smeyers/Depaepe 2008; Tröhler 2013.

https://doi.org/10.25658/exaa-rd20

können.[21] Vor diesem Hintergrund verfolgt der Beitrag die Frage, wie Arbeit als Antwort auf sich verändernde gesellschaftlich-soziale und politische Kontexte ausformuliert wurde.[22] Im Fokus stehen zwei unterschiedliche Zeitpunkte in Pestalozzis Schreiben. Zum einen die 1770er-Jahre (Kap. 1), in denen sich Pestalozzi vor allem seinem landwirtschaftlichen Betrieb und frühindustrialisierten Erwerbsformen widmete und diese Erfahrungen theoretisch zu fassen suchte. Zum andern wird die erste Dekade des 19. Jahrhunderts (Kap. 2) in den Blick genommen, in der sich Pestalozzi erneut mit institutionalisierten Formen der Armenerziehung beschäftigte und diese Reflexionen schriftlich festhielt. In den Texten zeigen sich unterschiedliche Konzepte von Arbeit, die als Antwort auf zeitgenössische Fragen und Problemlagen in den 1770er-Jahre nicht die gleichen sein konnten wie zu Beginn des 19. Jahrhunderts. Pestalozzis Verständnis von Arbeit wird damit als ökonomisches Konzept im Kontext politischer und gesellschaftlicher Veränderungen fassbar, welches nicht als Gegenkonzept zu Freizeit oder Nicht-Berufstätigkeit zu verstehen ist, sondern als gesellschaftspolitische Kategorie einer gelingenden Lebensführung (Kap. 3).

1 Arbeit im Kontext der Erziehung zur Armut

In diesem einleitend beschriebenen politischen und ökonomischen Kontext sind Pestalozzis Bemühungen zu verorten, armen Kindern aus der näheren Umgebung seines landwirtschaftlichen Betriebs auf dem Neuhof bei Birr Erwerbs- und Ausbildungsmöglichkeiten zu bieten.[23] Auch für Pestalozzi war die traditionelle Armenfürsorge, die sich meist in einer großen Anstalt mit mehreren verschiedenen Anspruchsgruppen an einem Ort konzentrierte, nicht mehr zeitgemäß.[24] Mit seiner eigenen Anstalt, die er auf dem Neuhof eingerichtet hatte, wandte er sich ausschließlich an arme Kinder, nicht unbedingt Waisen, denen er eine

21 Vgl. Grube/De Vincenti-Schwab 2012.

22 Die überwiegende Mehrheit der Forschungsliteratur zu Pestalozzi argumentiert hermeneutisch bzw. textimmanent, weshalb sie für die hier verfolgte Perspektive kaum relevant ist. Einige der wenigen Ausnahmen, die sich zudem explizit mit den hier diskutierten Themen beschäftigen, sind die Einleitungen zu zwei Bänden mit sozialpädagogischen Schriften Pestalozzis (Tröhler 2004; Gonon 2005).

23 Die Mitarbeit von Kindern bzw. „Kinderarbeit“ auf dem Neuhof, ist immer wieder kontrovers diskutiert worden. Diese Debatten argumentieren allerdings nicht historisch-kontextualisierend, sondern normativ bzw. präsentistisch. Es geht hier deshalb nicht darum, Pestalozzi Kinderarbeit „nachzuweisen“ oder ihn von diesem Vorwurf „reinzuwaschen“, sondern Pestalozzis Argumente in ihrem historischen Kontext zu rekonstruieren und zu zeigen, wie sich Pestalozzis Verständnis von Arbeit als Antwort auf zeitgenössische Debatten und Problemlagen veränderte.

24 Vgl. zu dieser Frage auch die vom Berner Ökonomen Niklaus Emanuel Tscharner (1727-1794) verfassten *Briefe über die Armenanstalten auf dem Land*, die in insgesamt 17 Briefen 1776 und 1777 in den *Ephemeriden der Menschheit* publiziert wurden und auf die sich Pestalozzi in seinen *Neuhof-Schriften* ebenfalls bezog (vgl. Pestalozzi 1777/1927).

https://doi.org/10.25658/exaa-rd20

landwirtschaftliche Ausbildung, basierend auf den neusten physiokratischen Anbaumethoden sowie eine elementare Schulbildung und Kenntnisse im Baumwollspinnen und -weben zukommen lassen wollte. Diese Kenntnisse schätzte Pestalozzi als unumgängliche Ergänzung zu einer Subsistenzwirtschaft ein, da diese nicht mehr für ein genügendes Einkommen sorgen konnte.[25] Im Gegenzug versprach er „allen Kindern gesunden Aufenthalt, Nahrung, Kleider, Better, und Wohnung zu verschaffen"[26] sowie für die religiöse Erziehung zu sorgen. Bei dieser ökonomischen Unternehmung ging es deshalb nicht nur darum, den eigenen Landwirtschaftsbetrieb durch die Mitarbeit von Kindern und Jugendlichen in der Textilindustrie vor dem Konkurs zu retten.[27] Vielmehr war es auch Pestalozzis Absicht, eine ökonomisch tragfähige und zukunftsgerichtete Alternative zu den traditionellen Armen- und Waisenhäusern zu entwickeln, wobei seine ökonomischen Berechnungen von zu optimistischen Prämissen ausgingen und eine solche Anstalt auch mit Hilfe von Gönnern längerfristig nicht finanzierbar war.

Da Pestalozzi die zur Verwirklichung seiner Pläne notwendigen Investitionen nicht selbst finanzieren konnte, richtete er sich mit einer entsprechenden Bitte um finanzielle Unterstützung „an Menschenfreunde und Gönner", ein Aufruf, der 1777 auch in den von Iselin herausgegeben *Ephemeriden der Menschheit* veröffentlicht wurde. Dieses Journal war eine in Reformkreisen hoch angesehene Zeitschrift, die sich nach dem Vorbild der französischen-physiokratischen *Éphémérides du citoyen* zum Ziel gesetzt hatte, die „Glückseligkeit der Menschen"[28] zu befördern. Ein Jahr später informierte Pestalozzi seine Gönner und die interessierte Öffentlichkeit über den Fortgang seiner Anstalt[29] und räumte selbstkritisch ein, dass seine ursprüngliche Idee, eine Anstalt einzurichten, „deren Erfolg gänzlich von der Arbeitsamkeit der zu erziehenden armen Kinder abhangen mußte"[30], ziemlich ehrgeizig gewesen sei. Eine entsprechende „Arbeitsamkeit" sei bei den Kindern aufgrund ihrer Erziehung nicht vorhanden gewesen, sondern habe erst erlernt werden müssen. Das habe nicht nur zu minderwertiger Qualität der produzierten Stoffe, sondern auch zu Problemen mit der Zuverlässigkeit geführt, wie Pestalozzi im *Dritten Brief über die Armenanstalten auf dem Lande* ausführte. „Des Bettels und Müssiggangs gewohnte Kinder" hätten sich nur schwer auf „eine anhaltende Arbeit"[31] einstellen können. Zudem hätten die Eltern oder Verwandte dieser Kin-

25 Pestalozzi 1775/1927, S. 140.
26 Ebd.
27 Tröhler 2008, S. 33.
28 Iselin 1776, S. 7.
29 Auszüge aus dieser Schrift wurden ebenfalls in Iselins *Ephemeriden* veröffentlicht, der ganze Rechenschaftsbericht erschien in einem Separatdruck, begleitet von einem Vorwort der Ökonomischen Gesellschaft Bern.
30 Pestalozzi 1778/1927, S. 183.
31 Pestalozzi 1777/1927, S. 166.

https://doi.org/10.25658/exaa-rd20

der, „wann sie selbige in ihrer Arbeitsstube sehen“[32], sie wegen ihrer Arbeitsbelastung bemitleidet und sie zum Weglaufen motiviert. Die größte Herausforderung lag damit in den Augen Pestalozzies der Herstellung der geforderten „Arbeitsamkeit“ bzw. „Industriosität“, die für die industriellen Tätigkeiten als unabdingbar angesehen wurde. Nur wenn – um bei den in Pestalozzis Anstalt produzierten Gütern zu bleiben – die gewebten Stoffe den Qualitätsansprüchen der Abnehmer entsprachen, was Genauigkeit, Fleiß und Präzision während des Arbeitsprozesses voraussetzte, konnte der für das Fortbestehen der Anstalt notwendige Preis erzielt werden. Deshalb galt es, die geforderte Arbeitsamkeit zu entwickeln, wenn Pestalozzis Konzept der Verbindung von schulischer und beruflicher Ausbildung erfolgreich sein sollte und die Kinder befähigt, ihren Lebensunterhalt mit Lohnarbeit in der Textilindustrie zu bestreiten.

Pestalozzis Anstalt stieß nicht nur in der näheren Umgebung auf Aufmerksamkeit, sondern wurde zum Beispiel auch in Colmar wahrgenommen, das enge wirtschaftliche Beziehungen zur Alten Eidgenossenschaft pflegte. So wandte sich Gottlieb Konrad Pfeffel, Leiter der *école militaire*[33] für protestantische, meist adelige Knaben mit der Frage an Pestalozzi, ob er einige seiner Kinder auf den Neuhof schicken dürfe.[34] Wie aus Pestalozzis Antwort deutlich wird, handelte es sich um katholische Kinder, die wohl deshalb für Pfeffels Anstalt in Colmar nicht in Frage kamen. Auch das von Pfeffel bei Pestalozzi erwartete Curriculum lässt darauf schließen, dass Pfeffel vermutete, Pestalozzi biete eine mit seiner *école militaire* vergleichbare Ausbildung an. Pestalozzi wies allerdings in seiner Antwort darauf hin, „daß Französischlernen oder überhaupt bürgerlicher Ton durch meine Anstalt nicht erreicht werden kann“[35]. Vielmehr sei es sein Ziel, die Knaben in den „kleinen Feldbau und Webery“ und die Mädchen in „Spinnen, Garten[bau] und Landküche“ einzuführen und sie mit den „Anfengen im Nehen [Nähen] und Lismen [Stricken]“[36] bekannt zu machen. Zudem werde Lesen, Schreiben und Rechnen unterrichtet. Auch eine körperliche Behinderung – Pfeffel hatte in seiner Anfrage darauf hingewiesen, dass einer der Knaben einen „schiefen Fuß“[37] habe – sei kein Hinderungsgrund, da ein solcher nicht vom Weben abhalte.

32 Ebd., S. 167.

33 Militäranstalten dienten der Vorbereitung von Jugendlichen zum Militärdienst, ermöglichten bereits im Militärdienst stehenden Soldaten den Zugang zu einer Offizierslaufbahn und dienten der Weiterbildung für Unteroffiziere und Offiziere. Die Militärschule Pfeffels in Colmar nahm – im Gegensatz zu Militärschulen im übrigen Frankreich, die ausschließlich für katholische Knaben vorgesehen waren – ausschließlich protestantische Zöglinge auf und orientierte sich an philanthropischen Ideen, wie sie vor allem im deutschsprachigen Raum diskutiert wurden, konkret vor allem an den Schriften von Johann Bernhard Basedow und dessen Philanthropin in Dessau (vgl. Braeuner 1986).

34 Vgl. zum Leben und Ausbildung in der Pfeffel'schen Anstalt auch Moret Petrini/Lanz 2021.

35 Pestalozzi 1777/1949, S. 51f.

36 Ebd., S. 52.

37 Ebd.

https://doi.org/10.25658/exaa-rd20

Auch wenn Pestalozzis Antwort die Erwartungen Pfeffels an eine „bürgerliche" Erziehung zurückwies, scheint ein solches Ansinnen auch für seine eigene Anstalt attraktiv gewesen zu sein. In einem Nachsatz merkte Pestalozzi nämlich an, dass er sich überlegen werde, inwiefern sich eine bürgerliche Erziehung auch in seiner Anstalt realisieren lasse.[38] Trotz dieser Nachfrage verfolgte Pestalozzi die Einrichtung einer „bürgerlichen" Erziehung in den folgenden Monaten allerdings nicht weiter, denn seine Anstalt näherte sich nur eineinhalb Jahre nach diesem Briefwechsel, im April 1779, schon „sichtbarlich ihrem Ende"[39]. Pestalozzi glaubte nun, dass er sein Ziel, „armen Kinderen … Verdienst und Brod zu zeigen, dass sie alle gebildet werden"[40] eher im benachbarten Ausland, unter der Schirmherrschaft eines aufgeklärten Herrschers, erreichen könne als in der Schweiz, wo er sich von der politischen Obrigkeit in seiner Tätigkeit zu wenig unterstützt fühlte.[41] Da die europäischen Herrscher aber nicht unbedingt auf Pestalozzi und seine Ideen gewartet hatten – entsprechende Kontaktaufnahmen Pestalozzis blieben erfolglos[42] –, wandte er sich vermehrt dem Schreiben zu, ohne allerdings das Thema der Verbindung von (Armen-)Erziehung und Arbeit aus den Augen zu verlieren.[43]

Nicht nur in der aus Furcht vor der Zensur nur in Teilen veröffentlichten *Von der Freyheit meiner Vaterstatt!* (1779), sondern auch in der Abhandlung über die Frage: *In wie fern ist es schicklich dem Aufwande der Bürger, in einem kleinen Freystaate, dessen Wohlfahrt auf die Handelschaft gegründet ist, Schranken zu setzen?* (1780),[44] beschäftigte sich Pestalozzi mit dem Zusammenhang von Armut, Arbeit und Erwerbsmöglichkeiten. In beiden Schriften argumentierte er für eine liberale Wirtschaftsordnung im

38 Ebd., S. 53.

39 Pestalozzi 1779/1946, S. 73.

40 Ebd., S. 74.

41 Die hier sichtbar werdende politische Neuorientierung spiegelt sich auch in Pestalozzis vierbändigem Roman *Lienhard und Gertrud* (1781-1787). Während im ersten Band der Vogt Arner als lokaler Herrscher für die soziale Ordnung und Gerechtigkeit des Dorfes zuständig ist, verlagert sich in den weiteren drei Bänden der Ort der „Guten Policey" – der in der Frühen Neuzeit verwendete Begriff für Vorstellungen von guter Verwaltung und Regierung (vgl. z. B. Simon 2004) – von der lokalen Obrigkeit zum absoluten Fürsten. Dieser kann zwar aufgrund der räumlichen Distanz nicht mehr direkt ins Geschehen eingreifen, verfügt aber über strukturelle Steuerungsmöglichkeiten (Gesetze) und deshalb über die besseren Mittel zur Herstellung sozialer Gerechtigkeit (Tröhler 2006, S. 375ff.).

42 Vgl. z. B. Pestalozzi 1785/1949.

43 Tröhler 2004, S. 29.

44 Diese Schrift war die preisgekrönte Antwort auf eine von der Basler Aufmunterungsgesellschaft ausgesetzten Preisfrage. Die Frage nach der Legitimität von „Aufwand" oder Luxus war für eine republikanische Gemeinschaft wie die Schweiz, die stark im Handel engagiert war, eine knifflige Frage. Auf der einen Seite bedeutete Luxus, das heißt der Erwerb von nicht zum Überleben notwendigen Gütern, die Schaffung von Arbeitsplätzen und damit Einkommen. Auf der anderen Seite war mit Luxus die Gefahr von Dekadenz und Korruption verbunden, die beiden „Todsünden" einer republikanischen Ethik. Zwischen diesen beiden Polpositionen stellte sich Pestalozzi auf den Standpunkt, dass ein „vernünftiger" Luxus durchaus mit einer republikanischen Ethik in Übereinstimmung zu bringen sei (Tröhler 2006, S. 335ff.).

https://doi.org/10.25658/exaa-rd20

Rahmen einer republikanischen Tugendkonzeption, damit Wohlstand, der deutlich von Reichtum zu unterscheiden sei, für die ganze Bevölkerung möglich werde. Die „Gewerbsamkeit des Landes“[45], so Pestalozzi in der *Freyheit meiner Vaterstatt!*, müsse durch Freiheit gestärkt werden, damit ein „allgemein gesicherter Brodseegen“[46] möglich werde. Die Industrie sei die „heilige Quelle aller Genießungen unsers Lebens“, die dem „stillen, arbeitsammen Burger Ruhe, Wohlstand, Unabhenglichkeit und innere Regierungsfehigkeit“[47] sichere. Arbeit war damit für Pestalozzi eine anthropologische Gegebenheit, die in Verbindung mit der Industrie ein „gutes Leben“ möglich machte, wobei dieses gute Leben nicht nur aus der primären Bedürfnisbefriedigung bestand, sondern sittliche Dimensionen miteinschloss.[48]

In seinen Überlegungen zur Frage nach den Aufwandgesetzen, das heißt den Gesetzen zur Eindämmung des Luxus, ging Pestalozzi von vier Grundlagen aus, die den Wohlstand eines Ortes förderten. Erstens die „Sicherstellung und Vermehrung der in seiner Gewerbsamkeit circulierenden Capitalfonds“, zweitens ein diesem Fond angemessenes Kreditvolumen, drittens die „Bildung des Nationalgeists zur Industrie und auf der Sicherstellung der Hände, die als Werkzeuge, zur Bearbeitung der Localindustrie erforderlich sind“[49] sowie viertens eine gesicherte Nachfrage für die produzierten und importierten Güter. Die Förderung des Wohlstands setzte somit ein funktionierendes Bankenwesen, eine entsprechende Nachfrage der Konsumenten sowie eine Befähigung der Menschen voraus, sich in diesen ökonomischen Produktionsprozess einzubringen, das heißt ihren Lebensunterhalt durch entsprechende Arbeit verdienen zu können. Dabei machte Pestalozzi auch immer wieder deutlich, dass sein Verständnis von Ökonomie und damit auch von Arbeit in einen republikanischen, das heißt ethisch-normativen Kontext eingebunden war. Er befürwortete zwar eine liberale Wirtschaftsordnung, rahmte diese aber ethisch im Sinne des Gemeinwohls.[50] Nur so könne garantiert werden, dass sich Wohlstand nicht zu Reichtum entwickle, der sowohl das Individuum als auch die soziale und politische Entität korrumpiere.

2 Arbeit im Kontext der Debatte um die Methode

1805, gut 25 Jahre nachdem Pestalozzi seine Anstalt auf dem Neuhof hatte schließen müssen, weil er den Betrieb finanziell nicht mehr aufrecht halten konnte, beschäftigte er sich erneut mit der Idee, eine Armenanstalt zu gründen. Sowohl die

45 Pestalozzi 1779/1927, S. 224.
46 Ebd., S. 215.
47 Ebd., S. 225.
48 Vgl. zur Frage des „guten Lebens“ auch Boser u. a. 2017.
49 Pestalozzi 1780/1927, S. 306.
50 Vgl. dazu auch Adam Smiths 1776 erschienene *Inquiry into the Nature and Causes of the Wealth of Nations*, die sich explizit auf seine 1759 publizierte *Theory of Moral Sentiments* stützte (vgl. Dwyer 2005).

https://doi.org/10.25658/exaa-rd20

politische als auch Pestalozzis persönliche und ökonomische Situation unterschieden sich allerdings deutlich von der Situation in den 1770er- und 1780er-Jahren. Nicht nur hatten 1789 die Französische und 1798 die Helvetische Revolution die politischen Machtverhältnisse grundlegend verändert, 1799 war auch Napoleon Bonaparte in Frankreich an die Macht gekommen und die Schweiz war nach der Helvetik (1798-1803), die als Zentralstaat nach französischem Vorbild organisiert gewesen war, wieder zu einer föderalen Organisationsform zurückgekehrt.[51] Für Pestalozzi hatten sich die politischen Umwälzungen insofern als Glücksfall erwiesen, als die revolutionäre helvetische Regierung seine pädagogischen Reformideen unterstützt und ihn zum Leiter eines neu zu gründenden „Nationalinstituts" berufen hatte. Diese Anstalt, die er 1800 bis 1803 in Burgdorf und ab 1805, mit einem kurzen Intermezzo in Münchenbuchsee in Yverdon führte, hatte den Auftrag, Lehrpersonen für den neuen Staat auszubilden. Entgegen diesen Erwartungen entwickelte sie sich zu einem Ausbildungsort für die Kinder der neuen schweizerischen und europäischen Elite, ohne allerdings auf den Anspruch zu verzichten, gleichzeitig ein Ausbildungsort für „arme Kinder" sowie angehende sowie amtierende Lehrpersonen zu sein.[52]

Mit einem ähnlichen Anliegen – der Verbesserung der Gesellschaft durch Erziehung – beschäftigte sich auch Philipp Emanuel von Fellenberg auf seinem landwirtschaftlichen Mustergut in Hofwil. Pestalozzi und Fellenberg teilten zwar ähnliche Zielsetzungen, gingen jedoch von unterschiedlichen Prämissen aus, weshalb die Zusammenarbeit, so zum Beispiel in Münchenbuchsee, jeweils nach kurzer Zeit wieder aufgegeben wurde. Ein fundamentaler Streitpunkt war die Frage, ob die individuellen Bedürfnisse oder die Bedürfnisse der Gemeinschaft zu priorisieren seien.[53] Fellenberg richtete seine Ausbildung zudem weiterhin auf die Landwirtschaft aus, die er nicht nur als „Bildungsmittel des Volkes" bezeichnete, sondern auch als Betätigungsfeld der Eliten sah, die in seiner Anstalt darauf vorbereitet werden sollten, „später als Gutsbesitzer ihren Teil zur Verbesserung der Situation aller Menschen beizutragen"[54].

51 Maissen 2022, S. 196ff.

52 Tröhler 2013, 62ff; vgl. Horlacher 2013. Diese unterschiedlichen Zielsetzungen der pestalozzischen Anstalt – Lehrerbildung, Internat für wohlhabende Kinder und Ort, an dem sich aktive Lehrpersonen weiterbilden bzw. „arme" Kinder den Beruf des Lehrers erlernen konnten – war sowohl für die Mitarbeitenden als auch für die Eltern und die Öffentlichkeit nicht immer leicht nachzuvollziehen. Davon zeugt beispielsweise die 1804/05 im *Intelligenzblatt der Jenaischen Allgemeinen Literaturzeitung* öffentlich geführte Auseinandersetzung mit dem Preußischen Pfarrer Karl Heinrich Gottfried Witte. Dabei ging es um die Frage, ob die pestalozzische Anstalt in Burgdorf ein Ort der Allgemeinbildung oder der beruflichen Bildung sei, womit eine inhaltliche Unterscheidung angesprochen wurde, die vor allem eine soziale Distinktion implizierte (vgl. Horlacher 2019).

53 Wittwer Hesse 2002, S. 67.

54 Ebd., S. 70.

https://doi.org/10.25658/exaa-rd20

Um seinem Anliegen der Armenerziehung deutlicher Ausdruck zu verleihen, plante Pestalozzi 1805 erneut die Einrichtung einer explizit diesem Zweck gewidmeten Anstalt. Während die Anstalt auf dem Neuhof vor allem die Erziehung zur Industriosität und die Sicherung des Lebensunterhalts im Fokus gehabt hatte, stand in dem 1805 verfassten *Zweck und Plan einer Armen-Erziehungs-Anstalt* nun nicht mehr nur die „bessere Bildung des Volks allgemein"[55] im Zentrum, sondern neu auch eine damit verbundene Lehrerausbildung. Pestalozzis Idee war es, „eine Pflanzschule von armen Kindern anzulegen", die ein dreifaches Ziel verfolgte: Sie sollte „Hausväter und Hausmütter" hervorbringen, „die in Rücksicht auf ihren Beruf und die Erziehung ihrer Kinder zu einer sie in ihrer Lage befriedigenden Selbstständigkeit gebracht"[56] worden waren. Zudem sollte sie „Schullehrer und Schullehrerinnen" ausbilden, die indes „den Schulmeisterberuf nicht bloß als isolierte Sache des Unterrichts, sondern als eine mit dem großen Fache der Erziehung im ganzen zusammenhängende höhere Kunst der Menschenbildung ins Auge fassen"[57] könnten. Und sie sollte drittens „Arbeiter und Arbeiterinnen" hervorbringen, „die bey vorzüglichen Talenten für verschiedene Berufs- und Industriezweige … in den Fächern, in denen sie vorzügliche Anlagen zeigten" weiter auszubilden waren mit dem Ziel, für diese Fächer kommerzielle „kleinere häusliche Bildungsanstalten" anbieten zu können, die bei Bedarf und Fähigkeit auch grösser ausfallen konnten.[58]

Die Anstalt verfolgte damit explizit die Absicht, ihre Absolventinnen und Absolventen zum Aufbau vergleichbarer, nach dem Vorbild häuslicher Erziehung eingerichteter Anstalten zu befähigen, wobei deren dreifaches Ziel durch die Anwendung der „Methode" gesichert werden konnte. Mit dem Begriff der Methode brachte Pestalozzi ein neues Konzept in die Debatte um Arbeit und Arbeitserziehung ein, da mit der Methode die Erziehung auf eine „psychologische", das heißt für alle Menschen gleiche Grundlage gestellt wurde. Eine konkrete Ausbildung für eine berufliche Tätigkeit war der mit der Methode verbundenen Kräfteentwicklung nachgelagert. Pestalozzi betonte wiederholt, dass die Methode in ihrer Anwendung sowohl für reiche als auch für arme Kinder identisch sei, da die „Menschennatur … beym Armen und Reichen die nehmliche" sei.[59] Ziel seiner Armenerziehung war nun explizit nicht mehr die Herstellung von Industriosität, sondern eine „ganzheitliche", allgemeine Ausbildung aller Kräfte, da „einseitige Augenblicksfertigkeiten des Brodtverdienstes" nur das „Hinwallen des Volkes wie Meereswogen in ihr Verderben" beweise.[60] Wenn Arbeit nicht auf einer breiten

55 Pestalozzi 1805/1943, S. 55.
56 Ebd.
57 Ebd., S. 55f.
58 Ebd., S. 56.
59 Pestalozzi 1805/1943, S. 56.
60 Ebd., S. 60.

https://doi.org/10.25658/exaa-rd20

Ausbildung der Kräfte beruhe, dann würden nur „Arbeitsmaschinen“ mit negativen Folgen für die Gesellschaft produziert, auch „wenn sie … Millionen Geldverdienst über ein Land verbreiteten“.[61]

Pestalozzi setzte sich zudem mit der Frage auseinander, weshalb eine Anstalt zur Armenerziehung überhaupt notwendig sei, wenn doch gleichzeitig die Familie und die mütterliche und väterliche Liebe und Fürsorge das Vorbild der Erziehung in der Armenanstalt sei; ein Konzept, das er schon in seinen Neuhof-Schriften bevorzugt hatte. Der große Vorteil einer institutionellen Erziehung, so betonte Pestalozzi nun, liege darin, dass „die ganze Erhabenheit der Menschennatur“ nicht „der Erhaltung ihres thierischen Daseyns aufgeopfert“ werden müsse,[62] eine Anstaltserziehung also breitere und über den Lebenserhalt hinausgehende Möglichkeiten biete. Da in der Anstalt die physische Bedürfnisbefriedigung gesichert sei, könnten auch die psychischen und sittlichen Kräfte angemessen entwickelt werden. Die Armenanstalt nach 1800 war damit nicht mehr ein Ort, an dem industriöse Arbeitsamkeit und Kenntnisse im Lesen, Rechnen und Schreiben vermittelt wurden, sondern eine Schule und Ausbildungsstätte zur Vermittlung einer umfassenden, „ganzheitlichen“ oder „allgemeinen“ Menschenbildung,[63] die mit dem Versprechen verbunden war, Basis eines gelingenden Lebens für alle Herkunftsmilieus und soziale Schichten zu sein. Reichtum, im Unterschied zu Wohlstand, war damit auch nach 1800 nicht das Ziel von Arbeit. Arbeit war zudem kein so klar umrissenes Konzept wie noch in den 1770er-Jahren. Sie war nicht mehr mit „Industriosität“ gleichzusetzen und damit keine sittliche Haltung, die durch Erziehung herzustellen war, sondern eine breit ausgerichtete Befähigung zur beruflichen Tätigkeit. Da sich auch die politischen Rahmenbedingungen verändert hatten und die Erziehung zum „Bürger“ die Erziehung zum arbeitstätigen Untertanen zumindest teilweise abgelöst hatte, stand für Pestalozzi nun vielmehr die Frage im Vordergrund, wie diese neuen Bürger als Träger des politischen Staatswesens auszubilden seien.

Eine zur Erreichung dieser Zielsetzung konzipierte Anstaltserziehung war umso notwendiger, als Pestalozzi die moralische Standfestigkeit seiner Zeitgenossen nun wesentlich pessimistischer einschätzte. Während „früher“ der „glückliche Einfluß des Fabricirens … durch die Ehrenfestigkeit des regierungsfähigen Stadtbürgers gegründet“ und „im bürgerlichen Handwerksstand eine Ehrenfestigkeit allgemeine verbreitet“ gewesen sei,[64] zeige sich nun ein ganz anderes Bild, so Pestalozzi in einer nichtpublizierten Abhandlung mit dem Titel *Über Volksbildung und Industrie*. Wo nämlich „der Fabrikenverdienst in ein durch Armuth, Erniedrigung und Verwahrlosung tief gesunkenes Gesindel hineinfiel“, seien die „Folgen in Rük-

61 Ebd.
62 Ebd., S. 68.
63 Osterwalder 2008, S. 32ff.
64 Pestalozzi 1806/1943, S. 142.

https://doi.org/10.25658/exaa-rd20

sicht auf den Zustand der Menschen im ganzen genommen auch auffallend und verderblich".[65] Zwar waren die sozialen Probleme im Zusammenhang mit dem Geldverdienst schon in den 1770er-Jahren virulent gewesen. Sie hatten sich jedoch in Pestalozzis Augen in der ersten Dekade des 19. Jahrhunderts dahingehend verschärft, als dass die politische Obrigkeit nicht mehr für eine entsprechende Korrektur bzw. Aufsicht sorgte bzw. sorgen konnte. Mit der Preisgabe des republikanisch-patriarchalisch geprägten Obrigkeitsstaats war auch die Verantwortung für das moralisch gute Funktionieren des Gemeinwesens an den einzelnen Bürger bzw. an die Pädagogik überantwortet worden.[66] Es ging deshalb nicht mehr darum, die Menschen zur Industriosität bzw. zur Arbeit zu erziehen. Erziehung hatte vielmehr das Ziel, die normative Orientierung zu gewährleisten, was zwar schon in den 1770er-Jahren Grundlage für Pestalozzis Konzept der Arbeit gewesen war, jetzt jedoch vehement als unabdingbare Voraussetzung für jede berufliche Tätigkeit und Arbeit eingefordert wurde.

3 Pestalozzis Konzept von Arbeit zwischen Industriosität und allgemeiner Menschenbildung

Pestalozzis Konzept von Arbeit zeigt deutliche Veränderungen zwischen den Jahren 1770 und 1810. Diese Veränderungen ausschließlich biographisch erklären zu wollen, bzw. den sich verändernden Lebensumständen Pestalozzis zuzuschreiben, greift zu kurz. Auch handelt es sich dabei nicht um eine lineare Entwicklung, sondern vielmehr um das Ringen um Antworten auf als solche wahrgenommene gesellschaftliche, politische und ökonomische Problemlagen. Unterschiedliche Erfahrungen und Überlegungen flossen in Pestalozzis Gedankengebäude ein und manifestierten sich in seiner Konzeption von Arbeit. In den 1770er-Jahren diskutierte Pestalozzi Arbeit im Kontext einer frühindustrialisierten Ökonomie und vor allem auch der Textilindustrie, wobei die Frage im Zentrum stand, inwiefern die sich verändernden ökonomischen Rahmenbedingungen konstruktiv genutzt werden konnten, damit nicht nur eine wohlhabende Elite, sondern die große Maße der Bevölkerung an Wohlstand und ökonomischer Prosperität teilhaben konnte. Im Vordergrund stand dabei das Konzept der „Industriosität" im Vordergrund, die Herstellung einer bestimmten Einstellung zur arbeitlichen Tätigkeit. Nach 1800 sind diese Diskussionen über das Konzept der Arbeit in einem stärker politisch argumentierenden Kontext zu verorten, auch wenn – oder gerade, weil – der konkreten Regierung eine früher vorhanden gewesene „Ehrenfestigkeit" abgesprochen wurde. Diese stärker politisch ausgerichtete Orientierung hing nicht zuletzt mit den veränderten politischen Rahmenbedingungen zusammen, ging es jetzt

65 Ebd.
66 Vgl. Tröhler 2006, S. 475.

https://doi.org/10.25658/exaa-rd20

doch darum, den „neuen" Bürger für den neuen helvetischen Staat zu bilden, der nicht mehr wie der Untertan des *Ancien Régime* auf eine politisch-moralisch „gut" agierende Obrigkeit angewiesen war, sollte die Gesellschaft im Gleichgewicht sein. Der einzelne Mensch war nun in seiner Rolle als Staatsbürger Teil des politischen Souveräns und damit in die politische Verantwortung eingebunden.

Die Erziehung des Armen, das heißt der großen Bevölkerungsmehrheit – und Arbeit ist bei Pestalozzi immer in dieser Verbindung zu sehen – war nicht mehr als individuelle, durchaus auch paternalistisch formulierte Angelegenheit konzipiert. Sie war vielmehr eine Möglichkeit, „Arbeiter" für die neuen staatlichen Aufgaben auszubilden, wobei vor allem Tätigkeiten im Bereich von Schule und Erziehung im Vordergrund standen, weil Schule als *die* Möglichkeit gesehen wurde, den zukünftigen Staatsbürger zu bilden.[67] Pestalozzis Konzept der Arbeit entwickelte sich deshalb nach 1800 vermehrt in Richtung Erziehung und Ausbildung und die Lehrerbildung wurde zu einem dominanten Thema seiner publizistischen und praktischen Tätigkeiten. In der Ausbildung der zukünftigen Lehrpersonen sah Pestalozzi die Möglichkeit, eine „Elite" heranzubilden, die im Kontext der sich etablierenden obligatorischen Volksschule die Rolle übernehmen konnte, den zukünftigen (Staats-)bürger hervorzubringen[68] und so die pädagogischen Ziele vom „guten Leben" und der „besseren Zukunft" zu verwirklichen.

Arbeit ist deshalb bei Pestalozzi immer auch in Abhängigkeit von bestimmten Funktionen zu verstehen. Arbeit war für ihn weder eine Qualität an sich noch eine isolierte Tätigkeit, die zu einem bestimmten Zeitpunkt beginnt und zu einem anderen Zeitpunkt aufhört. Arbeit war für Pestalozzi vielmehr eine anthropologische Grundgegebenheit und existenzieller Teil jedes Daseins. Das inhaltliche Verständnis von Arbeit war von den historischen Zeitumständen abhängig, weshalb Arbeit in den 1770er-Jahren anders konzipiert werden musste als im ersten Jahrzehnt des 19. Jahrhunderts. Arbeit diente bestimmten Zwecken, die sich im Lauf der Zeit und aufgrund sich verändernden Rahmenbedingungen ebenfalls veränderten. Pestalozzis Anliegen war es, diese Kontextbedingungen zu erkennen und für die individuelle Lebensbewältigung auch pädagogisch nutzbar zu machen. Deshalb bereitete es ihm auch keine großen Schwierigkeiten, seine eigenen normativen Überzeugungen sich verändernden Kontextbedingungen anzupassen, weil nicht die konkrete, historisch bedingte Ausprägung der normativen Überzeugung die eigentlich entscheidende Dimension war. Leitend war vielmehr das der jeweils konkreten Ausformulierung zugrunde liegende Prinzip des republikanisch tugendhaften Bürgers. Dieses Prinzip hatte sowohl im politisch-ökonomischen Kontext des *Ancien Régime* als auch im revolutionären und nachrevolutionären

67 Vgl. Spring 1980; Tröhler/Popkewitz/Labaree 2011; Tröhler 2023.
68 Vgl. Tröhler 2016; Westberg/Boser/Brühwiler 2019.

https://doi.org/10.25658/exaa-rd20

Kontext Bestand und beinhaltete eine ethisch gerahmte Wirtschafts- und Politikordnung, die als solche Pestalozzis Konzept der Arbeit bestimmte.
Zeitgenössische Vorstellungen von Arbeit gehen von anderen politischen, gesellschaftlichen und ökonomischen Prämissen aus, als dies um 1800 der Fall gewesen ist. Deshalb können Pestalozzis Überlegungen zu Arbeit auch nicht als Vorbild oder Gegenmodell aktueller Diskussionen um das „richtige" Verständnis von Arbeit dienen, wie auch seine Methode kein Garant für die „Ganzheitlichkeit" von Erziehung oder Inspiration für eine bessere Didaktik sein kann. Pestalozzis Verständnis von Arbeit kann vielmehr eine Möglichkeit sein, den eigenen Denkhorizont mit durchaus auch ungewohnten Konzepten und Ideen – die nicht normativ zu verstehen sind – zu erweitern, da der historische Zeitabstand als selbstverständlich verstandene Gewissheiten in Frage zu stellen vermag. Dabei ist entscheidend, diesen Zeitabstand durch eine rein textimmanente Lektüre nicht zu verschleiern, sondern durch eine Kontextualisierung sichtbar werden zu lassen. Nur so, in einer ernsthaft „historischen" Auseinandersetzung mit der Vergangenheit, was auch als „text in context" oder als „meaning by saying" bezeichnet werden kann, wird Geschichte zu einem Reservoir an Ideen und Erfahrungen, die dazu genutzt werden können, theoretische Fragen zu schärfen und damit auch besser zu verstehen. Wie die Auseinandersetzung mit dem Konzept von Arbeit bei Pestalozzi gezeigt hat, wird Arbeit so aus einer ökonomischen „Engführung" gelöst und als sozialpolitisches Konzept sichtbar, das Anleihen bei ganz unterschiedlichen theoretischen Debatten macht und deshalb auch ganz unterschiedliche Anliegen zu bündeln versucht.

Quellen- und Literatur

Quellen

Anonym (1771): Die Spazen oder Sperlinge, die Mey- oder Laub-Käfer und der Tod. Ein Gespräche in der Schweiz. [Zürich].

Aufrichtiger Freund der Armen (1771): Schreiben an die Landleute im Zürich-Gebiet, darinn angezeiget wird: Wie eine arme Haushaltung von 5. Persohnen sich mit eihnem geringen Vorrath von Lebens-Mitteln, die man auf 1. Vierling Land pflanzen kan, und mit 21. bis 28. fl. barem Geld, auch in theuren Zeiten, 6. bis 8. Monathe lang, vom Wintermonat bis und mit Brachsmonat, hinlänglich ernähren könne. Zürich.

Iselin, Isaak (1776): Entwurf der Ephemeriden der Menschheit. In: Ephemeriden der Menschheit, Erstes Stück, S. 5-15.

Meyer von Schauensee, Franz Bernhard (1796): Anrede an die Helvetische Gesellschaft von ihrem dermaligen Vorsteher Fr. Bernh. Meyer, von Schauensee, des grossen Raths von Luzern. In: Verhandlungen der Helvetischen Gesellschaft in Aarau, S. 1-112.

Nägeli, Johann Jakob (1771): Unterricht von Pflanzung und Nuzung der Erd-Apfel zum Besten des Lieben Landmanns verfasset. Zürich.

Naturforschende Gesellschaft (Hg.) (1772): Anleitung für die Landleute in Absicht auf den Pflug und andere Feld-Instrumente, die zur Bearbeitung des Lands, und zur Beförderung der Fruchtbarkeit dienen. Zürich.

https://doi.org/10.25658/exaa-rd20

Pestalozzi, Johann Heinrich (1775/1927): Eine Bitte an Menschenfreund und Gönner, zu gütiger Unterstützung einer Anstalt, armen Kindern auf einem Landhause Auferziehung und Arbeit zu geben. In: Buchenau, Artur/Spranger, Eduard/Stettbacher, Hans (Hg.): Sämtliche Werke, Band 1. Berlin, S. 137-141.

Pestalozzi, Johann Heinrich (1777/1927): Herrn Pestalotz Briefe an Herrn N. E. T. über die Erziehung der armen Landjugend. In: Buchenau, Artur/Spranger, Eduard/Stettbacher, Hans (Hg.): Sämtliche Werke, Band 1. Berlin, S. 142-175.

Pestalozzi, Johann Heinrich (1777/1949): Brief an Gottlieb Konrad Pfeffel, 1. Oktober 1777. In: Dejung, Emanuel/Stettbacher, Hans (Hg.): Sämtliche Briefe, Band 1. Zürich, S. 51-53.

Pestalozzi, Johann Heinrich (1778/1927): Zuverläßige Nachricht von der Erziehungs-Anstalt armer Kinder des Herrn Pestalozzi im Neuenhof bey Birr, in Anno 1778. In: Buchenau, Artur/Spranger, Eduard/Stettbacher, Hans (Hg.): Sämtliche Werke, Band 1. Berlin, S. 182-190.

Pestalozzi, Johann Heinrich (1779/1946): Brief an Isaak Iselin, 9. April 1779. In: Dejung, Emanuel/Stettbacher, Hans (Hg.): Sämtliche Briefe, Band 1. Zürich, S. 73-76.

Pestalozzi, Johann Heinrich (1779/1927): Von der Freyheit meiner Vaterstatt!, 1779. In: Buchenau, Artur/Spranger, Eduard/Stettbacher, Hans (Hg.): Sämtliche Werke, Band 1. Berlin, S. 203-244.

Pestalozzi, Johann Heinrich (1780/1927): Abhandlung über die Frage: In wie fern ist es schicklich dem Aufwande der Bürger, in einem kleinen Freystaate, dessen Wohlfahrt auf die Handelschaft gegründet ist, Schranken zu setzen? In: Buchenau, Artur/Spranger Eduard/Stettbacher, Hans (Hg.): Sämtliche Werke, Band 1. Berlin, S. 303-330.

Pestalozzi, Johann Heinrich (1785/1949): Brief an Graf Zinzendorf, 10. Dezember 1785. In: Dejung, Emanuel/Stettbacher, Hans (Hg.): Sämtliche Briefe, Band 1. Zürich, S. 227-230.

Pestalozzi, Johann Heinrich (1805/1943): Zweck und Plan einer Armen-Erziehungs-Anstalt. In: Dejung, Emanuel (Hg.): Sämtliche Werke, Band 18. Berlin, S. 53-75.

Pestalozzi, Johann Heinrich (1804/1943): Über Volksbildung und Industrie. In: Dejung, Emanuel (Hg.): Sämtliche Werke, Band 18. Berlin, S. 139-169.

Literatur

Berger, Peter A./Hank, Karsten/Tölke, Angelika (Hg.) (2011): Reproduktion von Ungleichheit durch Arbeit und Familie. Wiesbaden.

Boser, Lukas/De Vincenti, Andrea/Grube, Norbert/Hofmann, Michèle (2017): Die Pädagogisierung des ‚guten Lebens' in bildungshistorischer Sicht. In: Jahrbuch für historische Bildungsforschung 17, S. 303-332.

Braeuner, Gabriel (1986): Die Militärakademie von Colmar. In: Badische Landesbibliothek (Hg.): Gottlieb Konrad Pfeffel, Satiriker und Philanthorp (1736-1809). Karlsruhe, S. 154-172.

Braun, Rudolf (1965): Industrialisierung und Volksleben. Göttingen.

Conze, Werner (1972): Arbeit. In: Brunner, Otto/Conze, Werner/Koselleck, Reinhart (Hg.): Geschichtliche Grundbegriffe, Band 1. Stuttgart, S. 154-215.

Dwyer, John (2005): Ethics and Economics. Bridging Adams Smith's Theory of Moral Sentiments and Wealth of Nations. In: Journal of British Studies 44, H. 4, S. 662-687.

Esslinger, Adelheid Susanne/Kellner, Eveline (2010): Burnout bei Extremjobbern und Möglichkeiten der Prävention und Therapie im Rahmen der Work-Life Balance aus Sicht von Unternehmen. In: Kaiser, Stephan/Ringlstetter, Max Josef (Hg.): Work-Life Balance. Heidelberg, S. 101-120.

Gonon, Philipp (2005): Pestalozzis soziales Erziehungsprogramm zwischen ökonomischem Patriotismus und familiärer Vergemeinschaftung. In: Gonon, Philipp (Hg.): Johann Heinrich Pestalozzi. Sozialpädagogische Schriften II. Arbeit und Industrie nach 1800. Zürich, S. 7-29.

Graber, Rolf (2010): Wohlstandswahrung für wenige oder Nahrungssuche für Alle? Armut, Tugenddiskurs und Krisenbekämpfungskonzepte im Kontext der Hungerkrise 1770/71 auf der Zürcher Landschaft. In: Holenstein, André/Kapossy, Béla/Tosato-Rigo, Danièle/Zurbuchen, Simone (Hg.): Reichtum und Armut in den schweizerischen Republiken des 18. Jahrhunderts. Genf, S. 195-213.

https://doi.org/10.25658/exaa-rd20

Grube, Norbert (2010): Bildung zur Industrie oder Verharren im Gottestrost: Ein Widerspruch? Armenerziehung in Norddeutschland und in der Schweiz um 1800. In: Holenstein, André/Kapossy, Béla/Tosato-Rigo, Danièle/Zurbuchen, Simone (Hg.): Reichtum und Armut in den schweizerischen Republiken des 18. Jahrhunderts. Genf, S. 263-273.

Grube, Norbert/De Vincenti-Schwab, Andrea (2012): Industriosität. In: Horn, Klaus-Peter/Kemnitz, Heidemarie/Marotzki, Winfried/Sandfuchs, Uwe (Hg.): Klinkhardt Lexikon Erziehungswissenschaft, Band 2. Bad Heilbrunn, S. 80-81.

Härter, Karl (2016): Grenzen, Streifen, Pässe und Gesetze. Die Steuerung von Migration im frühneuzeitlichen Territorialstaat des Alten Reiches (1648-1806). In: Oltmer, Jochen (Hg.): Handbuch Staat und Migration in Deutschland seit dem 17. Jahrhundert. Berlin, S. 45-86.

Horlacher, Rebekka (2013): Do educational models impose standardization? Reading Pestalozzi Historically. In: Popkewitz, Thomas S. (Hg.): Rethinking the History of Education. New York, S. 135-156.

Horlacher, Rebekka (2019): Vocational and liberal education in Pestalozzi's educational theory. In: Pedagogía y Saberes, H. 50, S. 109-120.

Koselleck, Reinhart (1972): Einleitung. In: Brunner, Otto/Conze, Werner/Koselleck, Reinhart (Hg.): Geschichtliche Grundbegriffe. Historisches Lexikon zur politisch-sozialen Sprache in Deutschland. Stuttgart, S. XIII-XXVII.

Kratzer, Nick/Menz, Wolfgang/Pangert, Barbara (Hg.) (2015): Work-Life-Balance – eine Frage der Leistungspolitik. Wiesbaden.

Löwe, Heinz-Dietrich (1999): Deutsche Migration nach Ost- und Südosteuropa im 18. Jahrhundert. Ergebnisse und neue Fragestellungen. In: Beer, Mathias/Dahlmann, Dittmar (Hg.): Migration nach Ost- und Südosteuropa vom 18. bis zum Beginn des 19. Jahrhunderts. Ursachen – Formen – Verlauf – Ergebnisse. Stuttgart, S. 427-444.

Maissen, Thomas (2022): Geschichte der Schweiz. Ditzingen.

Misselhorn, Catrin/Behrendt, Hauke (Hg.) (2017): Arbeit, Gerechtigkeit und Inklusion. Wege zu gleichberechtigter gesellschaftlicher Teilhabe. Stuttgart.

Mikaberidze, Alexander (2020): The Napoleonic Wars. A global history. Oxford.

Moret Petrini, Sylvie/Lanz, Anne-Marie (Hg.) (2021): „Il faut que vous deveniez un homme". Correspondance entre Catherine Charrière de Sévery et son fils Wilhelm (1780-1783). Lausanne

Müller, Barbara/Seibert, Christoph/Vornfeld, Oliver (Hg.) (2021): Arbeit am Selbst. Interdisziplinäre Perspektiven. Leipzig.

Niggemann, Ulrich (2016): ‚Peuplierung' als merkantilistisches Instrument: Privilegierung von Einwanderern und staatlich gelenkte Ansiedlungen. In: Oltmer, Jochen (Hg.): Handbuch Staat und Migration in Deutschland seit dem 17. Jahrhundert. Berlin, S. 171-218.

Osterwalder, Fritz (2008): Die Methode Pestalozzis – Wahrnehmung, Ordnung und Erlösung. In: Oelkers, Jürgen/Osterwalder, Fritz (Hg.): Johann Heinrich Pestalozzi, Ausgewählte Werke, Studienausgabe, Band 6. Zürich, S. 7-42.

Pfister, Ulrich (1990): Regionale Industrialisierung in der frühneuzeitlichen Weltwirtschaft: das Beispiel der Zürcher Protoindustrie (16.-18. Jahrhundert). In: Schweizerisches Jahrbuch für Wirtschafts- und Sozialgeschichte 8, S. 57-83.

Rössner, Philipp Robinson (2020): Freedom and Capitalism in Early Modern Europe. Mercantilism and the Making of the Modern Economic Mind. Cham.

Simon, Thomas (2004): „Gute Policey": Ordnungsleitbilder und Zielvorstellungen politischen Handelns in der Frühen Neuzeit. Frankfurt am Main.

Smeyers, Paul/Depaepe, Marc (Hg.) (2008): Educational Research: The Educationalization of Social Problems. Dordrecht.

Sommer, Andreas Urs (2010): Iselin, Isaak (1728-82). In: Klemme, Heiner F./Kuehn, Manfred (Hg.): The Bloomsbury Dictionary of eighteenth-century German Philosophers. London, S. 379-382.

Spring, Joel H. (1980): Educating the Worker-citizen: The Social, Economic, and Political Foundations of Education. New York.

https://doi.org/10.25658/exaa-rd20

Stapelbroek, Koen/Marjanen, Jani (Hg.) (2012): The Rise of Economic Societies in the Eighteenth Century. Patriotic Reform in Europe and North America. Basingstoke.
Steiner, Philippe (2003): Physiocracy and French Pre-Classical Political Economy. In: Biddle, Jeff E./Davis, Jon B./Samuels, Warren J. (Hg.): A Companion to the History of Economic Thought. Malden/Oxford, S. 61-77.
Tröhler, Daniel (2004): Pestalozzis Sozialpädagogik, Wirtschafts- und Sozialpolitik im Kontext der patriotischen Reformdiskussionen (1775-1779). In: Tröhler, Daniel (Hg.): Johann Heinrich Pestalozzi. Sozialpädagogische Schriften I. Die Neuhof-Schriften 1775-1779. Zürich, S. 7-38.
Tröhler, Daniel (2006): Republikanismus und Pädagogik. Pestalozzi im historischen Kontext. Bad Heilbrunn.
Tröhler, Daniel (2008): Johann Heinrich Pestalozzi. Bern.
Tröhler, Daniel (2013): Pestalozzi and the Educationalization of the World. New York.
Tröhler, Daniel (2016): Curriculum history or the educational construction of Europe in the long nineteenth century. In: European Educational Research Journal 15, H. 3, S. 279-297.
Tröhler, Daniel (Hg.) (2023). Education, Curriculum and Nation-Building. Contributions of Comparative Education to the Understanding of Nations and Nationalism. London.
Tröhler, Daniel/Popkewitz, Thomas S./Labaree, David F. (Hg.) (2011): Schooling and the Making of Citizens in the Long Nineteenth Century. Comparative Visions. New York.
Westberg, Johannes/Boser, Lukas/Brühwiler, Ingrid (Hg.) (2019): School Acts and the rise of mass schooling. Education policy in the long nineteenth century. Cham.
Wittwer Hesse, Denise (2002): Die Familie von Fellenberg und die Schulen von Hofwyl. Erziehungsideale, „häusliches Glück“ und Unternehmertum einer bernischen Patrizierfamilie in der ersten Hälfte des 19. Jahrhundert. Bern.

https://www.zotero.org/groups/4596542/collections/2KGNV773

Autorin

Dr. Rebekka Horlacher
https://orcid.org/0000-0003-3790-9018

https://doi.org/10.25658/exaa-rd20

Elke Kleinau

„Gott hat uns hier siegen lassen, weil wir die Edleren und Vorwärtsstrebenden sind“.[1] Der Kolonialkrieg in Deutsch-Südwestafrika in einem Jugendbuch der Kaiserzeit

Zusammenfassung
Der deutsche Kolonialismus wurde aufgrund seiner relativ kurzen Dauer von der historischen Forschung lange als eine bloße Fußnote in der Epoche des Kaiserreichs behandelt. Erst in den beiden letzten Jahrzehnten wurde die deutsche Kolonialherrschaft sowohl aus einer geschlechterhistorischen wie auch aus postkolonialer Perspektive einer kritischen Re-Analyse unterzogen. Wie Heranwachsende in das koloniale Projekt eingebunden waren, damit haben sich bislang fast ausschließlich literaturwissenschaftliche Studien mit Blick auf das im Kaiserreich entstandene Genre der kolonialen Kinder- und Jugendliteratur auseinandergesetzt.
An ein explizit männliches Lesepublikum wandten sich literarische Feldzugsberichte, wie bspw. der Roman ‚Peter Moors Fahrt nach Südwest‘ von Gustav Frenssen, der 1906 unmittelbar nach Ende des Vernichtungskrieges gegen die Herero erschien. Obwohl ursprünglich für Erwachsene geschrieben, avancierte es sehr bald zu einem stark nachgefragten Jugendbuch. Im Mittelpunkt des Beitrags steht die Analyse dieses Romans in Form eines *close readings*, wobei insbesondere der Frage nachgegangen wird, wie der Krieg gegen die Herero im Hinblick auf die jugendlichen Leser legitimiert wurde. Zum Vergleich werden weitere zeitgenössische Kolonialromane für die heranwachsende Jugend herangezogen.

Kolonialismus, Kolonialkrieg, Deutsch-Südwestafrika, Kolonialliteratur für Kinder und Jugendliche

1 Frenssen 1906, S. 200. Ich bedanke mich bei Wolfgang Gippert für seine immerfort währende Bereitschaft, Manuskripte zu lesen und mit konstruktiver Kritik zu bereichern.

https://doi.org/10.25658/jwkt-lm24

Abstract
Due to its relatively short duration, German colonialism has long been treated by historical research as a mere footnote in the epoch of the German Empire. Only in the last two decades German colonial rule has been subjected to a critical re-analysis from a gender-historical as well as from a post-colonial perspective. How adolescents were involved in the colonial project has so far been dealt with almost exclusively by literary studies with a view to the genre of colonial children's and young adult literature that emerged in the German Empire. Literary campaign reports, such as the novel 'Peter Moors Reise nach Südwest' by Gustav Frenssen, which was published in 1906 immediately after the end of the war of annihilation against the Herero, were aimed at an explicitly male readership. Although originally written for adults, it soon became a popular young adult book. The focus of the article is the analysis of this novel in the form of a close reading, with a particular focus on the question of how the war against the Herero was legitimised with regard to the adolescent readers. Other contemporary colonial novels for young people are used for comparison.

Colonialism, colonial war, German South-West Africa, colonial literature for children and young people

1 Einleitung

Die Tagesschau meldete es am 28.05.2021: Nach mehr als 100 Jahren hat die Bundesregierung die im Kolonialkrieg (1904-1908) im ehemaligen Deutsch-Südwestafrika begangenen Verbrechen an den autochthonen Völkern der Herero und Nama als Völkermord anerkannt.[2] Dieser Erklärung hatte sich Deutschland, das in Folge des Versailler Vertrages all seiner Kolonien verlustig ging, lange Zeit verweigert. Mit der Legende der ‚treuen Askari', einer Truppe autochthoner Soldaten, die im Ersten Weltkrieg auf Seiten der Deutschen in Ostafrika gekämpft hatten,[3] inszenierte sich das Deutsche Reich als ‚guter Kolonialherr', wies damit den Vorwurf einer spezifisch deutschen Kolonialschuld zurück und strebte noch bis in die Anfänge der NS-Zeit eine Wiedergewinnung der verlorenen Gebiete an. Als nach dem Zweiten Weltkrieg in den Überseegebieten Englands, Frankreichs und der Niederlande Kolonialkriege ausbrachen, genossen die Deutschen „ein vermeintlich unbelastetes Image",[4] dass sich für die Bundesrepublik vor allem wirtschaftspolitisch auszahlte. So konstatierte

2 https://www.tagesschau.de/ausland/afrika/deutschland-kolonialverbrechen-namibia-101.html, [10.03.2022]. Die von der deutschen und namibischen Regierung gemeinsam herausgegebene Erklärung hat bei den Herero und Nama gleichwohl massive Kritik hervorgerufen, weil diese beiden Bevölkerungsgruppen, die hauptsächlich vom Genozid betroffen waren, kaum in die Verhandlungen einbezogen worden sind.

3 Vgl. Maß 2006, S. 28ff.

4 Kundrus 2009, S. 365.

https://doi.org/10.25658/jwkt-lm24

der Historiker Gerhard Ritter im Jahr 1958, dass die „wirtschaftliche[n] Sendboten“ der Bundesrepublik als einziges europäisches Industrieland in den ehemaligen Kolonialgebieten der europäischen Nachbarländer „freudig und ohne politisches Mißtrauen“ aufgenommen würden.[5]

Von der bundesrepublikanischen Geschichtsschreibung wurde der deutsche Kolonialismus aufgrund seiner relativ kurzen Dauer lange Zeit als ein randständiges Thema behandelt. Politische und juristische Einflussnahmen des ‚Mutterlandes‘, des „Zentrums“, auf die „Peripherie“ schienen zweifelsohne gegeben, aber ein wechselseitiger Austausch wurde zunächst nicht angenommen.[6] Erst in den beiden letzten Jahrzehnten wurde die Forschung über die deutsche Kolonialherrschaft, angeregt von postkolonialen Perspektiven, einer kritischen Re-Analyse unterzogen.[7] Auch die Frauen- und Geschlechterforschung in den Sozial-, Erziehungs- und Kulturwissenschaften setzte sich mit der Kolonialgeschichte auseinander und diskutierte u. a., welche Funktion *weißen*[8] Frauen im System kolonialer Herrschaft zukam.[9] Mit der Frage, wie Kinder und Jugendliche in das koloniale Projekt eingebunden wurden, haben sich bislang – neben geschichtsdidaktischen Schulbuchanalysen[10] – fast ausschließlich literaturwissenschaftliche Studien mit Blick auf das im Kaiserreich entstandene Genre der kolonialen Kinder- und Jugendliteratur auseinandergesetzt.[11] Obwohl diese Romane explizit verfasst wurden, um Kinder und Jugendliche für koloniale Themen zu begeistern, hat die Historische Bildungsforschung diesen Quellenfundus bislang nur wenig Aufmerksamkeit geschenkt. Um der Frage nachzugehen, wie Kinder- und Jugendliche – jenseits formaler Bildungskontexte – mit dem kolonialen Projekt in Kontakt kamen, stellen Kolonialromane jedoch ein aufschlussreiches Medium dar. Auflagenzahl und -höhe sind nicht immer zu ermitteln, aber für hohe Verkaufszahlen spricht nicht zuletzt, dass der auf Kolonialromane spezialisierte Dresdner Verlag Alexander Köhler allein in den Jahren 1894 bis 1900 eine zehnbändige Reihe mit dem Titel ‚Jung-Deutschland in Afrika‘ herausgab.[12]

5 Ritter 1958, zit. nach Kundrus 2009, S. 366.
6 Kundrus 2009.
7 Vgl. bspw. Osterhammel 2003; Conrad 2008; Hamann 2015; aus Sicht einer expliziten Verflechtungsgeschichte Conrad/Randeria 2002.
8 *Weiß* bleibt im hegemonialen Diskurs unmarkiert gegenüber Schwarz, das im afroamerikanischen Diskurs als politische Selbstbezeichnung fungiert und daher großgeschrieben wird (vgl. Nduka-Agwu/Sutherland 2013). Damit soll deutlich gemacht werden, dass es sich nicht um ein Attribut handelt. Durch die Kursivsetzung von *weiß* soll auf den Konstruktionscharakter und den privilegierten Status von *Weißsein* hingewiesen werden.
9 Vgl. Walgenbach 2005; Dietrich 2007; Kundrus 2008; Gippert/Kleinau 2014, Kap. 9.
10 Vgl. bspw. Grindel 2012.
11 Vgl. Kirch 2002; Kirch 2003; Pellatz 2002; Pellatz-Graf 2008; aus der Perspektive der Historischen Bildungsforschung Kleinau/Riettiens 2020a; Kleinau/Riettiens 2020b.
12 Vgl. Pellatz-Graf 2008, S. 679.

https://doi.org/10.25658/jwkt-lm24

Da sich Kolonialromane an ein breites Lesepublikum – an Kinder, Jugendliche und Erwachsene – wandten, stellten sie bereits im Kaiserreich ein einflussreiches Medium für die Deutung und Repräsentation des Kolonialkrieges in Deutsch-Südwestafrika dar. Der Beginn des Krieges gegen die Herero im Jahr 1904 stellte „ein ‚regelrechtes Diskursereignis' dar", das Texte unterschiedlicher Genres hervorbrachte. Missionare, Militärangehörige sowie Siedlerinnen und Siedler publizierten autobiografische Schriften, „die hohe Authentizität suggerierten". Vor allen die von Soldaten verfasste Literatur „prägte dabei die inhaltlichen und rhetorischen Erzählkonventionen".[13] Da die Autorinnen und Autoren von Kolonialromanen zumeist nicht über eigene Erfahrungen ‚vor Ort' verfügten, nutzten sie vielfach diese autobiografischen Berichte „als Quellen- und Erzählgrundlage, die mit weiteren, kulturell verankerten Erzählformen verwoben wurden".[14] Speziell für das Jugendbuch lassen sich drei Phasen in der Entwicklung der Kolonialliteratur ausmachen: Die Frühphase setzt in den Jahren vor der Reichsgründung ein und reicht bis zur offiziellen Inbesitznahme der Kolonien durch die Reichsregierung in den ausgehenden 1880er Jahren. Als Hochphase gilt die Zeit vom Beginn der 1890er Jahre bis zum Ausbruch des Kolonialkrieges im Jahr 1904. Die Spätphase ist datiert von 1904 bis zum Ende des Ersten Weltkrieges.[15] In dieser letzten Phase, in der die ‚Rassengesetze' in Deutschlands einziger Siedlungskolonie massiv verschärft wurden und der „Frauenbund der Deutschen Kolonialgesellschaft" verstärkt für die Einwanderung von jungen, heiratsfähigen deutschen Frauen warb, um ‚rassengemischten' Verbindungen zwischen *weißen* deutschen Männern und Schwarzen Frauen vorzubeugen,[16] entstanden auch einige Romane, die sich ausdrücklich an Mädchen richteten und deren Handlung in Deutsch-Südwestafrika angesiedelt war.[17]

An ein explizit männliches Lesepublikum wandten sich literarische Feldzugsberichte, wie bspw. der Roman ‚Peter Moors Fahrt nach Südwest' von Gustav Frenssen (1863-1945), der 1906 unmittelbar nach dem ‚Herero-Aufstand'[18] erschien. Bereits der Untertitel – „Ein Feldzugbericht" suggeriert, „dass der Roman den authentischen Soldaten- und Memoirenberichten zugerechnet werden kann",[19] obwohl Frenssen niemals in Deutsch-Südwestafrika gewesen war. Als Motiv für die Wahl des Sujets gab der Autor in seiner 1941 erschienenen Autobiografie an, es habe ihn gekränkt, dass der russisch-japanische Krieg die deutsche Öffentlichkeit mehr interessiert habe als „die heiße Tapferkeit und das Sterben unsrer eigenen

13 Bürger 2017, S. 56.
14 Ebd.
15 Vgl. Pellatz 2002, S. 8.
16 Vgl. bspw. Kundrus 2006; Gippert/Kleinau 2014, S. 226f.
17 Vgl. Kirch 2002, S. 31.
18 In den Quellen wird der Begriff ‚Aufstand' verwendet, der eine bewaffnete Erhebung gegen eine rechtmäßige staatliche Ordnung bezeichnet. Da dieser Sachverhalt auf Kolonialmächte nicht zutrifft, wird der Begriff hier in distanzierenden einfachen Anführungszeichen verwendet.
19 Bürger 2017, S. 58.

https://doi.org/10.25658/jwkt-lm24

Leute“.[20] Sein Wissen bezog Frenssen aus langen Gesprächen mit Offizieren, Unteroffizieren und einfachen Soldaten, die den Feldzug mitgemacht hatten, und er verwendete auch Tagebücher und Briefe, die ihm von seinen Gesprächspartnern überlassen worden waren.[21]

Das Buch erfreute sich schnell einer großen nationalen wie internationalen Leserschaft. Die Erstausgabe startete mit einer Auflagenhöhe von 25.000. Bereits im Erscheinungsjahr wurden 130.000 Exemplare des Romans abgesetzt.[22] Bis zum Ende des Ersten Weltkriegs waren es 185.000 Exemplare.[23] Obwohl zunächst für Erwachsene geschrieben, soll das Buch – Pellatz zufolge – in den Jahren 1914 und 1917 „vom Hamburger Lehrerverein“ – gemeint ist vermutlich die „Gesellschaft der Freunde des vaterländischen Schul- und Erziehungswesens“ – in eine „Empfehlungsliste der Weihnachtsbuchgeschenke“ aufgenommen und noch 1922 als ideales „Schulentlassungsgeschenk“ empfohlen worden sein.[24] Für den Einsatz in der Schule wurden wiederholt kommentierte Ausgaben herausgegeben. Im Nationalsozialismus wurde der Roman mehrfach wieder aufgelegt; im Zweiten Weltkrieg erschien sogar jährlich eine neue Ausgabe. Bis 1945 wurden 500.000 Exemplare verkauft.[25] Noch Anfang der 1950er Jahre wurde der Roman erneut aufgelegt. Im Vergleich mit anderen literarischen Feldzugsberichten würdigt die Literaturwissenschaftlerin Susanne Pellatz (später Pellatz-Graf) ‚Peter Moors Fahrt nach Südwest‘ als den „kulturgeschichtlich interessanteste[n] und literarästhetisch gelungendste[n]“ Roman,[26] und kennzeichnet ihn als „realistischen Kriegsroman mit rassistischen Elementen“.[27] Zwar konstatiert der Literaturwissenschaftler Rolf Meyn, dass sich bei Frenssen „Rassismus und nationalistisches Elitedenken […] zu einer unheilvollen Mischung“ verbunden hätten, gleichwohl stuft er die Erzählung als eines „der wenigen namhaften Beispiele deutscher Kolonialliteratur“ ein und lobt den „Realismus“ des Werks.[28] Der Historiker Medardus Brehl betont dagegen stärker die Bedeutung des Romans für die „Produk-

20 Frenssen 1941, S. 143; vgl. auch die entsprechende Textpassage in Frenssen 1906, S. 105.

21 Vgl. Frenssen 1941, S. 143ff.

22 Vgl. Brehl 2003, S. 88.

23 Vgl. Brehl 2007, S. 133.

24 Pellatz 2002, S. 24.

25 Bürger 2017, S. 58; vgl. auch Brehl 2009, S. 187; 1914 erschien eine englische Übersetzung, (vgl. Peter Moor's journey to Southwest Africa 1914. https://archive.org/details/petermoorsjourne00frenrich/page/n5/mode/2up [10.03.2022]). Darüber hinaus erschienen Ausgaben in dänischer, niederländischer und schwedischer Sprache sowie in Afrikaans (vgl. Brehl 2003, S. 88).

26 Pellatz 2002, S. 24. Bürger zufolge wurden Frenssens Romane – Peter Moor blieb sein einziger Kolonialroman – von literarischen Zeitgenossen wie Hermann Löns und Rainer Maria Rilke „hochgelobt“ und ihr Verfasser 1910 und 1912 sogar „für den Literaturnobelpreis vorgeschlagen“ (Bürger 2017, S. 58; vgl. auch Brehl 2009, S. 187). Frenssens ‚Lebensbericht‘ (1941, S. 296f.) lässt sich entnehmen, dass er sich bis ins hohe Alter grämte, diese hohe literarische Auszeichnung nicht erhalten zu haben und auch in späteren Jahren zugunsten anderer Autoren, bspw. Thomas Mann, übergangen worden zu sein.

27 Pellatz 2002, S. 28f.

28 Meyn 1997, S. 322.

https://doi.org/10.25658/jwkt-lm24

tion eines in bürgerlich-konservativen und national-liberalen Kreisen allgemein geteilten Bildes“ über das Kriegsgeschehen in Deutsch-Südwestafrika.[29] In Anlehnung an seine sozialkonstruktivistische Perspektive gehe ich davon aus, dass Texte über den Kolonialkrieg nicht die Realität abbilden, sondern dass sie vor dem Hintergrund des vorhandenen „soziokulturellen Wissens und einer konventionalisierten Rede über die Kolonien, eine Wirklichkeit der Kolonialkriege konstruktiv erzeugen“.[30] Die folgende Analyse der Erzählung in Form eines *close readings* setzt sich daher kritisch mit der oben skizzierten literaturwissenschaftlichen Einstufung des Romans auseinander. Im Vergleich mit anderen zeitgenössischen kolonialen Kinder- und Jugendromanen wird danach gefragt, an welches vorhandene ‚soziokulturelle Wissen‘ die ‚realistische‘ Darstellung des Kriegsgeschehen in ‚Peter Moors Fahrt nach Südwest‘ anschließt und welche Funktion in diesem Zusammenhang rassifizierenden Stereotypen zukommt.

2 Der Feldzugbericht

2.1 Ein „ödes, ungastliches Land“ – Das Leiden der Truppe

Gemäß der sozialen Herkunft seines Ich-Erzählers, eines Handwerksburschen aus dem ländlichen Holstein, fällt der Roman durch einen betont schlichten, unprätentiösen Sprachstil auf,[31] der aber gerade deshalb umso nachdrücklicher auf seine jugendlichen Leser gewirkt haben dürfte, weil hier nicht die Sichtweise eines gestandenen Offiziers oder eines privilegierten ‚Einjährig-Freiwilligen‘ aus dem gehobenen Bürgertum dominierte,[32] sondern die eines einfachen Soldaten. Meyn erklärt den Erfolg des Romans mit Frenssens „einprägsamen Stil“ und dass die Leser sich mit der Figur des jungen Moor hätten identifizieren können.[33] Der kleinstädtischen Enge Itzehoes entfliehend, meldet sich Peter Moor als Freiwilliger beim Seebataillon in Kiel. Dort erfährt er von einem Bekannten vom ‚Aufstand‘ in Deutsch-Südwestafrika, bei dem „die Schwarzen feige und hinterrücks alle Farmer […] samt Frauen und Kindern“ ermordet hätten.[34] Dieser Topos, dass die ‚Aufständischen‘ deutsche Frauen und Kinder umgebracht hätten, findet sich aus propagandistischen Gründen in vielen populärliterarischen Texten,[35] obwohl die Herero fast immer – auf

29 Brehl 2007, S. 134.
30 Ebd., S. 47.
31 In der Rezension des ‚Journals of the Royal African Society‘ (Peter Moors Fahrt nach Südwest 1907, S. 322) wird die offensichtliche Kunstlosigkeit der Sprache zur eigentlichen, zur perfekten Kunst erhoben.
32 Vgl. die Darstellung und Analyse der Militärzeit von jungen Männern aus dem gehobenen Wirtschaftsbürgertum bei Groppe 2018, S. 371ff.
33 Meyn 1997, S. 336; 321.
34 Frenssen 1906, S. 6.
35 Vgl. bspw. den angeblich von einem Offizier der Schutztruppe stammenden Bericht, in dem davon die Rede ist, dass „wehrlose Frauen und Kinder in bestialischer Grausamkeit hingemartert worden“ seien (Meine Kriegs-Erlebnisse 1907, S. 5).

https://doi.org/10.25658/jwkt-lm24

Anordnung ihres Führers Samuel Maharero (1854-1923) – Missionare, Frauen und Kinder verschonten.[36] Dieses „Bedrohungsszenario“, das der „Rechtfertigung des Kolonialkrieges“ diente,[37] verfehlt auch bei Peter Moor nicht die beabsichtigte Wirkung: Er meldet sich spontan als Kriegsfreiwilliger.

> „Ich weiß ganz gut in der Erdkunde Bescheid; aber ich war erst doch ganz verwirrt und sagte: ‚Sind diese Ermordeten deutschen Menschen?‘ ‚Natürlich‘ sagte er: ‚Schlesier und Bayern und aus allen anderen deutschen Stämmen, und auch drei oder vier Holsteiner. Und nun, was meinst Du, wir vom Seebataillon …‘ Da erkannte ich plötzlich in seinen Augen, was er sagen wollte. ‚Wir müssen hin!‘ sagte ich. Er hob die Schultern: ‚Wer sonst?‘ sagte er. Da schwieg ich eine kurze Weile; es ging mit sehr viel durch den Kopf. Dann war ich damit fertig und sagte: ‚Na, denn man zu!‘ […] Und ich sah im Weitergehen die Leute an, die des Weges kamen, ob sie vielleicht schon wüßten und uns anmerkten, daß wir nach Südwest gingen, um an einem wilden Heidenvolk vergossenes deutsches Blut zu rächen“.[38]

Für das – vom Autor und vom Verlag anvisierte – Lesepublikum wird das nach einem Aufbruch ins Abenteuer geklungen haben: Die aufbrechenden Soldaten werden denn auch von Kieler Bürgern beglückwünscht, die von einer „sehr interessante[n] Fahrt“ sprechen und dass es „eine angenehme und schöne Erinnerung fürs ganze Leben bleiben“ werde.[39] Eine Gefahr für sich sieht der junge Peter Moor zunächst nicht, weil er den mit „Flitzbogen und Holzkeule“ bewaffneten „Feind“ nicht als ernsthafte Bedrohung betrachtet.[40] Die lange Schiffsreise stellt die Geduld der Soldaten auf eine harte Probe. Sie befürchten, dass der Krieg vielleicht schon beendet sein könnte, wenn sie in der Kolonie einträfen. Sie „wollten doch wenigstens das Land betreten haben und nachher zu Hause von den afrikanischen Urwäldern, Affenherden und Antilopenrudeln erzählen können und von Strohhütten unter hohen Palmenschatten“.[41] Die Soldaten erwarten demnach eine exotische Tier- und Pflanzenwelt und nur diese erscheint erzählenswert. Die imaginierten ‚Strohhütten‘ scheinen lediglich ein dekoratives Element zu sein: Menschen, die darin leben, werden nicht erwähnt.

Der Begriff ‚Hütte‘ als Bezeichnung für die Wohnstätten der autochthonen Bevölkerung taucht in einigen bekannten Kolonialgeschichten auf, oft im Gegensatz zum gemütlichen deutschen Heim. Dieser Topos findet sich vornehmlich, aber nicht nur in Mädchen-Kolonialromanen, galt es doch als Aufgabe von Frauen und Mädchen, diese gemütliche Häuslichkeit herzustellen. In dem Auswandererroman ‚Die Vollrads in Südwest‘, der bis 1926 insgesamt 25 Auflagen erfuhr,[42] lässt die Autorin

36 Vgl. Zimmerer 2014; Krüger 2003, S. 147f.
37 Bürger 2017, S. 25.
38 Frenssen 1906, S. 6.
39 Ebd., S. 7.
40 Ebd., S. 9.
41 Ebd., S. 19.
42 Vgl. Kirch 2003, S. 105.

https://doi.org/10.25658/jwkt-lm24

Henny Koch (1854-1925) keinen Zweifel daran, dass es die Aufgabe *weißer* deutscher Frauen ist, das Haus gemütlich und es so zu einem Heim zu machen. Dabei sei es eine Daueraufgabe die mit „geradezu staunenswerte[r] Faulheit" ausgestatteten Schwarzen zur Arbeit anzuhalten und ihnen die Grundlagen deutscher Ordnung und Sauberkeit beizubringen.[43] Als die Vollrads die ersten Gäste – benachbarte *weiße* Siedlerfamilien – auf ihrer Farm empfangen, wird Hanna, die jugendliche Protagonistin des Romans, von der Schwester des Missionars ausdrücklich gelobt: „Recht so, Hanna! Wir Frauen sollen an den Schmuck des Lebens denken; das ist unsere Aufgabe. Du hast deine Sache brav gemacht".[44]

Zurück zu ‚Peter Moors Fahrt nach Südwest': Die langersehnte Ankunft im Hafen von Swakopmund enttäuscht die Erwartungen der Soldaten an eine faszinierende Landschaft mit exotischen Tieren und Pflanzen. Palmen sind nicht zu sehen, nur eine riesige Sanddüne, die das Land ungastlich und öde erscheinen lässt. Einige Soldaten scheint es bereits zu reuen, dass sie eines „solchen Landes wegen so weit" gefahren sind.[45] Für die weitere viertägige Fahrt per Zug nach der Hauptstadt Windhuk werden ähnliche Bilder aufgerufen: „Es ging immer bergan, Stunde um Stunde. Soweit wir zu beiden Seiten und nach vorne sahen, war nichts da als weißgelbe Sanddünen".[46] Auch nachdem die Truppe diese eintönige Dünenlandschaft hinter sich gelassen hat, stellen sich keine lauschigen Palmenhaine ein, sondern vor den Soldaten türmt sich „ein ungeheures, schrecklich wildes Gebirge" auf. Peter Moor – im norddeutschen Flachland aufgewachsen – hat noch nie Berge gesehen, aber die kargen, schroffen Felsformationen, auf denen kein „Strauch, nicht einmal ein […] Grashalm und kein Tier" zu sehen ist,[47] lösen selbst bei den bergerfahrenen Bayern in der Truppe Erstaunen aus. Als die Gegend nach und nach etwas grüner wird, sich einzelne Baumgruppen und auch Antilopen zeigen, die Peter Moor an heimische Rehe erinnern, findet er Gefallen an der Landschaft, aber seinen Kameraden schreibt er zu, dass sie das Land „nicht leiden" könnten, weil es „ihnen nicht fremdartig, nicht wunderbar genug" erscheine. Afrika müsse „ganz, ganz anders" aussehen „als die Heimat".[48] Erwartet wird ein reizvolles exotisches Land, für das es sich zu kämpfen lohnt, nicht eines, das sich den *weißen* Eroberern von seiner dürren, abweisenden Seite zeigt.

In der Kolonialliteratur stellt die Dürre und Kargheit des Landes ein häufig verwendetes Motiv dar, wird sie doch als „ideale Bedingung für deutsche Kultur- und Siedlungsarbeit entworfen, als Möglichkeit zur Bewährung und Erfüllung".[49] In

43 Koch o. J., S. 103.
44 Ebd.; vgl. auch Bake o.J, S. 69; für koloniale Autobiografien von Frauen (vgl. Gippert/Kleinau 2014, S. 229).
45 Frenssen 1906, S. 33.
46 Ebd., S. 36.
47 Ebd., S. 37.
48 Ebd., S. 44.
49 Brehl 2007, S. 91.

https://doi.org/10.25658/jwkt-lm24

‚Die Vollrads in Südwest‘ etwa träumt Hanna davon, einen blühenden Garten anzulegen. Was auf den ersten Blick wie ein undurchführbares Unternehmen erscheint, gelingt dem jungen Mädchen durch die vorausschauende Planung von Bewässerung und fortwährende Arbeit.[50]

In ‚Peter Moors Fahrt nach Südwest‘ begleitet die Dürre des Landes als Thema den gesamten Feldzug. Auf den ständigen Mangel an Wasser, noch dazu an gutem Trinkwasser, sind die Soldaten nicht vorbereitet. In den ersten Tagen gehen sie noch verschwenderisch mit dem zugeteilten Wasser um, bis sie realisieren, dass Wasser in diesem Land ein knappes Gut ist. Oftmals muss erst aufwändig danach gegraben werden, aber dann ist es entweder „widerlich salzig“[51] oder stark kalkhaltig und somit als Trinkwasser ungenießbar. Die Kochgeschirre müssen mit Sand gereinigt werden und für die Körperhygiene steht erst recht kein Wasser zur Verfügung. Die Truppe leidet schon bald in der gleißenden Hitze an quälendem Durst. Das Thema Durst und zunehmend auch Hunger zieht sich – lange bevor es überhaupt zur Berührung mit den Herero kommt – als immer wieder kehrendes Thema durch den Text. Für die Verpflegung der Truppe ist nicht ausreichend gesorgt. Die unzureichende Nahrung macht die Männer „saft- und kraftlos“,[52] so dass sie nicht einmal mehr die Kraft aufbringen, das durch Exkremente und verweste Kadaver verseuchte Wasser abzukochen. Die Folge sind Krankheiten wie Ruhr und Typhus, an denen etliche Soldaten erkranken und sterben, weil keine Medikamente und nicht einmal genügend Nahrungsmittel vorhanden sind.[53] Tagsüber zerrt die Hitze an den Männern, nachts ist es so kalt, dass sie in ihren dünnen, von Dornen zerrissenen Khaki-Uniformen „entsetzlich“ frieren.[54] Auch die von der Armee gestellten Stiefel sind den strapaziösen Fußmärschen in unwegsamem Gelände nicht gewachsen. Sie lösen sich alsbald auf und müssen notdürftig mit „frischer Ochsenhaut“ geflickt werden.[55] Die unzureichende Ausstattung der Truppe wird von Moor geradezu fatalistisch hingenommen. „Kritik an der Unfähigkeit der Verantwortlichen“, die Versorgung der Truppe sicherzustellen, wird nicht geübt.[56] Der Gesundheitszustand der Soldaten verschlechtert sich von Tag und zu Tag. Hinzu kommt, dass die Herero sich keineswegs zur lang ersehnten Schlacht stellen. Jeden Abend keimt die Hoffnung auf, „morgen, übermorgen“ auf den Feind zu treffen, aber „es kam ein neuer Tag, und noch einer, und wir wurden matter und schlapper und sahen nichts vom Feind“.[57]

In einer Textpassage wird die Frage aufgeworfen, ob den Herero ein moralisches Recht auf Widerstand zustehe. Frenssen konstruiert einen Dialog, in dem er einen ‚al-

50 Vgl. Koch o.J, S. 112.
51 Frenssen 1906, S. 39.
52 Ebd., S. 61.
53 Ebd., S. 97f.
54 Ebd., 61.
55 Ebd., S. 76.
56 Meyn 1997, S. 330.
57 Frenssen 1906, S. 63.

https://doi.org/10.25658/jwkt-lm24

ten Afrikaner' – mit diesem Begriff werden in der Kolonialliteratur Deutsche bezeichnet, die schon länger im Land leben – über die Ursachen des Aufstandes sagen lässt:

> „‚Kinder, wie sollte es anders kommen? Sie waren Viehzüchter und Besitzer, und wir waren dabei, sie zu landlosen Arbeitern zu machen; da empörten sie sich. Sie taten dasselbe, was Norddeutschland 1813 tat. Dies ist ihr Befreiungskampf'. ‚Aber die Grausamkeit?' sagte ein anderer. Aber der erste sagte gleichmütig: ‚Glaubst Du, daß es ohne Grausamkeit abginge, wenn bei uns das ganze Volk gegen fremde Unterdrücker aufstände? Und sind wir nicht grausam gegen sie?'"[58]

Der Kampf der Herero gegen die Kolonialherrschaft wird in dieser Passage mit dem Kampf der norddeutschen Bevölkerung gegen die napoleonische Fremdherrschaft verglichen und damit für legitim erklärt. Aber welche Bedeutung kommt diesem Dialog zu? Es bleibt eine singuläre Passage, die nirgendwo im Text wieder aufgegriffen wird und zu einer Änderung der Haltung der Soldaten gegenüber der autochthonen Bevölkerung führt. Im Gegenteil: Im weiteren Verlauf der Textpassage wird den im Land ansässigen Missionaren vorgeworfen, den Einheimischen mit der Botschaft, alle Menschen seien Brüder, die Köpfe zu verwirren. Der in den Anfängen der Kolonisierung vorherrschende „christlich-moralisch[e] […] Missionsgedanke als eine Rechtfertigungsgrundlage für die Kolonisierung" hatte ausgedient.[59] Nunmehr ging es darum, die Kriegsführung der deutschen Schutztruppen zu legitimieren. Die abschließende Sequenz der oben zitierten Textpassage in ‚Peter Moors Fahrt nach Südwest' enthält denn auch folgende unmissverständliche Botschaft:

> „Diese sollten unsre Brüder sein? Sie mögen es einmal werden, nach hundert oder zweihundert Jahren! Sie mögen erst mal lernen, was wir aus uns selbst erfunden hätten: Wasser stauen und Brunnen machen, graben und Mais pflanzen, Häuser bauen und Kleider weben. Danach mögen sie wohl einmal Brüder werden. Man nimmt niemanden in eine Genossenschaft auf, der nicht vorher seinen Einsatz bezahlt hat".[60]

An dieser Passage fällt auf, dass das von Moor zu Beginn des Romans geäußerte Motiv für die Teilnahme am Feldzug eine völlig andere Rahmung erhält. Nicht die angeblich massenhaft stattgefunden Ermordung deutscher Männer, von Frauen und Kindern soll gerächt werden, sondern der Text verweist auf eine Argumentation, die dem zeitgenössischen kulturevolutionären Diskurs entlehnt ist: Die Schwarzen hätten nichts zur Entwicklung der Menschheit beigetragen.
Die Begründung, dass die autochthonen Völker das Land nicht urbar gemacht hätten, findet sich auch in anderen Kolonialromane wieder. Im ‚Baumtöter', dem ersten Band der Reihe ‚Jung-Deutschland in Afrika', lässt der Autor, der unter dem Pseudonym C. Falkenhorst auftritt,[61] den jungen Deutschen Hans Ruhl dar-

58 Ebd., S. 67.
59 Pellatz-Graf 2008, S. 682f.
60 Frenssen 1906, S. 68.
61 Der Name war ein Pseudonym, hinter dem sich Stanislaus von Jeszewski (1853-1913) verbarg, Redakteur des populären Familienblattes ‚Die Gartenlaube' (vgl. Pellatz-Graf 2008, S. 679).

https://doi.org/10.25658/jwkt-lm24

über verzweifeln, dass die ‚faulen‘ Schwarzen die großen Vorkommen von wilden Ölpalmen und Kaffeebäumen wirtschaftlich nicht nutzen.[62] Hinter dieser Auffassung steht der evolutionsgeschichtliche Gedanke einer Höherentwicklung der Menschheit vom Nomaden zum Ackerbauer. In den Romanen werden jedoch die autochthonen Völker Afrikas nicht lediglich auf einer ‚niedrigeren Kulturstufe‘ als die Europäer verortet, was ihnen immerhin ein gewisses Entwicklungspotential zugestehen würde, sondern sie werden gänzlich der ‚Natur‘ zugeschlagen, die es den *Weißen* dienstbar zu machen gilt.[63] Auch die vielfach aufgerufenen Bilder einer kargen, unbesiedelten Landschaft, die in fast in allen Texten vorkommt und „oftmals mit kolonialen Karten und Fotografien als authentisch ausgewiesen“ wird,[64] dienen letztlich der Legitimation, dass die nomadisch lebenden Herero – im Gegensatz zu den Deutschen – das Land nicht benötigen.

In ‚Peter Moors Fahrt nach Südwest‘ geht die Argumentation über den Gedanken einer Domestizierung der einheimischen Bevölkerung noch hinaus. Ihre vollständige Vernichtung erscheint „vor Gott und den Menschen“ gerechtfertigt, nicht des ‚Aufstandes‘ wegen, sondern weil sie „keine Häuser gebaut und keine Brunnen gegraben“ hätten.[65] Auch völkisch-rassistisches Gedankengut kommt zum Einsatz, wenn bspw. die hinterrücks erfolgte Erschießung eines Schwarzen mit demografischen Argumenten gerechtfertigt wird: „Sicher ist sicher. Der kann kein Gewehr mehr gegen uns heben und keine Kinder mehr zeugen, die gegen uns kämpfen; der Streit um Südafrika, ob es den Germanen gehören soll oder den Schwarzen, wird noch hart werden“.[66] Diese Aussage wird einer Romanfigur in den Mund gelegt, die mit militärischer Autorität ausgestattet ist: dem kommandierenden Offizier, der „in seiner gelehrten, bedächtigen Weise“ dem einfachen Soldaten Moor die Bedeutung des ‚Rassenkampfes‘ erklärt.[67] In Henny Kochs Erzählung ist es der mit väterlicher Autorität ausgestattete Farmer Vollrad, der seine an der Rechtmäßigkeit des Krieges zweifelnden Tochter belehrt, dass den Deutschen ihr eigenes Land „zu eng“ geworden sei und das sie das von den Schwarzen nicht benötigte Land mit dem „Recht des Tüchtigeren und Fleißigeren“ in Besitz genommen hätten.[68]

62 Vgl. Falkenhorst o. J., S. 21.
63 Vgl. Kleinau/Riettiens 2020a, S. 447ff.
64 Bürger 2017, S. 277.
65 Frenssen 1906, S. 200.
66 Ebd., S. 199.
67 Ebd.
68 Koch o. J., S. 246. Argumentiert wird in den hier diskutierten Kolonialromanen, dass die Deutschen ein „Volk ohne Raum“ seien, eine Parole, die aber erst durch den 1926 erschienenen gleichnamigen Roman des völkischen Schriftstellers Hans Grimm populär wurde. Mit diesem Schlagwort wurde suggeriert, dass Deutschland an ‚Überbevölkerung‘ leide und deswegen neuer Siedlungsraum erschlossen werden müsse. Bei Grimm waren es die ehemaligen Kolonien, die als wieder zu erobernder ‚Lebensraum‘ phantasiert werden; die Nationalsozialisten übernahmen das kolonialrevisionistische Schlagwort, siedelten aber den zu erobernden ‚Lebensraum‘ im Osten Europas an.

https://doi.org/10.25658/jwkt-lm24

2.2 Amorphe Masse und Tiermetaphern: Begegnungen mit dem ‚Feind'

Der Kriegsgegner erhält im Roman kein Gesicht. Schwarze Menschen als Individuen kommen schlichtweg nicht vor. Die kriegführenden Herero werden nie anders bezeichnet als ‚der Feind' bzw. ‚die Feinde'. Den ersten Kontakt mit autochthoner Bevölkerung hatte Peter Moor bereits bei der Anlandung in Liberia und die sprachliche Gestaltung dieses Zusammentreffens ist symptomatisch für weitere Schilderungen von Begegnungen:

> „Als ich so saß und schrieb, ganz in Gedanken, kam von draußen ein Wundern und Schreien und dummes Gekreische, und ein Schleifen, und Rutschen, und Gleiten, dass ich aufsprang und hinausging. Da erschrak ich und staunte mit offenem Munde. Denn über beide Borde kam es, mit Katzenschleichen und Schlangengleiten, schwarz und lang und halbnackt, mit großen entblößten Gebissen, mit lachenden wilden Menschenaugen, ältere und jüngere, und kleine Jungen, um Brust und Leib ein wenig buntes Zeug, mit Säcken und Töpfen und Kisten".[69]

‚Es' kommt, eine schwarze entindividualisierte, mit Tier- und Jagdmetaphern beschriebene Masse, noch dazu ‚halbnackt', was als Zeichen für ihre Unkultiviertheit zu deuten ist. Der Vergleich mit Tieren setzt sich auf den folgenden Seiten fort, wenn von „großen knarrenden Tiergebissen" die Rede ist, die „Beine, Gekröse und Eingeweide ungereinigt fraßen".[70] Bereits nach dieser ersten Begegnung steht für Peter Moor fest, dass „diese Schwarzen aber ganz, ganz anders sind als wir. Mir schien, als wenn zwischen uns und ihnen gar kein Verständnis und Verhältnis des Herzens möglich wäre".[71] Auch das erste Gefecht mit dem ‚Feind', der sich der direkten Konfrontation zu entziehen weiß, wird ähnlich beschrieben: „Nun sah ich auch etwas Fremdes herankommen. In Klumpen lag und kniete und schlich es zwischen den Büschen. Ich sah keinen einzelnen; nur eine Masse".[72] Einige Zeilen später werden erneut Tiermetaphern aufgerufen. Die ‚Feinde' erheben sich „wie Schlangen aus dem Gras".[73] Sie schleichen, gleiten und springen durch die Büsche heran und klettern wie die „Affen, mit Händen und Füßen, das Gewehr im Maul, auf einen Baum".[74] In Elise Bakes Kolonialroman ‚Schwere Zeiten' werden die ‚aufständischen' Herero mit Begriffen beschrieben, die Assoziationen an heulende Wölfe mit „Raubtierzähnen" wecken.[75] Mit diesen Tiermetaphern werden die Autochthonen „entlang der hierarchisch strukturierten Logik von ‚Barbarei' und ‚Zivilisiertheit' im bzw. nahe am ‚Naturreich'" verortet.[76]

69 Frenssen 1906, S. 28.
70 Ebd., S. 30.
71 Ebd.
72 Ebd., S. 83f.
73 Ebd., S. 84.
74 Ebd., S. 85.
75 Bake o. J., S. 98.
76 Kleinau/Riettiens 2020b, S. 423.

https://doi.org/10.25658/jwkt-lm24

Nicht alle Herero werden von Frenssen als halbnackt beschrieben, etliche tragen auch die Uniform der Schutztruppe, die sie gefallenen Deutschen abgenommen haben, oder „europäische Sommeranzüge“.[77] Sie tragen keine einheitliche Uniform, womit sie sich nicht von der Zivilbevölkerung unterscheiden lassen. Eine ‚ordentliche‘ Kriegsführung war das gemäß der Haager Landkriegsordnung, die das Deutsche Reich im Jahr 1900 unterzeichnet hatte, nicht. Die Kriegsführung der Herero wird im Roman denn auch als Guerillakrieg mit ‚feigen‘ Angriffen aus dem Hinterhalt beschrieben, womit letztendlich legitimiert wird, dass keine Gefangenen gemacht werden, zumindest keine männlichen, die kurzerhand erschossen oder erschlagen werden.[78] Aber Mitleid mit Frauen und Kindern, die auf der Flucht am Wegesrand verdurstend und verschmachtend liegen bleiben, stellt sich angesichts des eigenen Leidens nur bedingt ein.[79] Der Verlust zahlreicher Pferde wird deutlich mehr bedauert.[80] Die sterbenden Menschen werden den „schwarzen Treibern“ der Truppe überlassen, was lakonisch als eine Form von ‚Gnadentod‘ beschrieben wird: „ich denke, die haben ihnen zum Tode verholfen“.[81] Auf dem Weg liegenden Leichen wird kaum ausgewichen: „es ist merkwürdig, wie gleichgültig uns Mensch und Menschenleben ist, wenn es von anderer Rasse ist“, lässt Frenssen seinen Protagonisten sinnieren.[82]

Vor der entscheidenden Schlacht am Waterberg lässt der vor seiner Schriftstellerkarriere als protestantischer Pfarrer wirkende Frenssen in einem Gottesdienst den Kampf gegen die Herero damit rechtfertigen, dass sich „ein Naturvolk […] gegen die Obrigkeit erhoben [habe, E. K.], die Gott ihm gesetzt hätte“.[83] Der Kampf gegen die zahlenmäßig überlegenen Herero – „vierhundert Mann, in dunkler Nacht, übermüde, halb verdurstet, und vor uns und um uns ein wildes rasendes Volk von sechzigtausend“[84] – wird trotz der besseren Bewaffnung der Deutschen zu einer „existentiellen Konfrontation“ stilisiert; die Truppe steht stets vor ihrer „potenziellen ‚Vernichtung‘“.[85] Dabei stehen den etwa 70.000 Herero, die während des Krieges getötet wurden bzw. in Lagern oder an den Folgen von Deportationen starben, 1.600 *weiße* Tote, Zivil- und Militärangehörige gegenüber.[86] Die nach der Schlacht am Waterberg einsetzende Flucht der Herero in die wasserlose Omaheke-Wüste, deren komplette Abriegelung durch deutsche Truppen für die Herero den Durst- und Hungertod bedeutete, wird im Roman als selbstgewähltes

77 Frenssen 1906, S. 87.
78 Vgl. Ebd., S. 75f., S. 165.
79 Vgl. Ebd., S. 162ff.
80 Vgl. Ebd., S. 166f.
81 Ebd., S. 163.
82 Ebd., S. 195.
83 Ebd., S. 189.
84 Ebd., S. 159.
85 Bürger 2017, S. 202; Bake o. J., S. 104.
86 Vgl. Gippert/Kleinau 2014, S. 250.

https://doi.org/10.25658/jwkt-lm24

Schicksal, als eine Art kollektiver Selbstmord gedeutet: „Da war es klar, daß dem stolzen Volke aller Mut und alle Hoffnung vergangen war; daß sie lieber den Tod in der Wüste wollten, als weiter mit uns zu kämpfen".[87] Diese Form der Darstellung ist mehr als zynisch, da jede/r Herero, egal ob Mann, Frau oder Kind, gnadenlos in die Wüste zurückgetrieben oder sofort erschossen wurde. Der von General von Trotha erlassene Schießbefehl, der auf die völlige Vernichtung der Herero zielte, wird weder von Frenssen noch von Koch oder Bake, deren Romane ebenfalls den Kolonialkrieg zum Thema haben, erwähnt.

2.3 „Schwarz und schmutzig" versus „hell und rein": Die koloniale ‚Frauenfrage'

Explizite Begegnungen mit Frauen gibt es im Roman nur wenige. Der Mangel an ledigen, *weißen*, noch dazu deutschen Frauen hatte dazu geführt, dass die in der Kolonie ansässigen Deutschen zumeist mit einer autochthonen Frau zusammenlebten. Deutlich häufiger als Eheschließungen waren indes außereheliche Konkubinate und Prostitution, aber auch Vergewaltigungen kamen vor. Eheschließungen über die ‚Rassenschranke' hinweg wurden – obwohl nur ca. 50 legal geschlossene Ehen verzeichnet waren – 1905 explizit verboten. Zwei Jahre später wurden sogar bereits bestehende Ehen nachträglich für ungültig erklärt,[88] womit Kinder, die aus diesen Ehen hervorgegangen waren, den Status eines unehelichen Kindes erhielten und ihre deutsche Staatsbürgerschaft verloren. Im Hof der Windhuker Festung begegnen die ankommenden Soldaten erstmalig einheimischen Frauen, die Peter Moor abwertend als „Weiber" der ‚Feinde' bezeichnet.[89] Obwohl er – höchst widerwillig, wie es scheint – zugeben muss, dass es unter ihnen einige gibt, die „jung und nicht unschön" sind, seien doch die meisten „welk und häßlich" und zudem „schmutzig".[90] Dass einige seiner Kameraden auf die Frauen zugehen und mit ihnen einen scherzhaften Wortwechsel beginnen, wird von Moor, der sich abseits hält, deutlich missbilligt.

In der diskursiven Konstruktion abgewerteter Gruppen ist es ein gängiges Muster, dass Menschen, die von Rechten ausgeschlossen, beherrscht oder bekämpft werden sollen, zur Legitimierung ihrer Ungleichbehandlung mit Vorstellungen von Schmutz verknüpft werden. Das Gegenbild zu den ‚schmutzigen' kriegsgefangenen Hererofrauen verkörpert eine junge deutsche Frau mit einem kleinen Kind. Nicht nur ihr Kleid ist hell und sauber, sondern ihr wird auch ein „reine[s], freundliche[s] Gesicht" zugeschrieben und „große[] mitleidige[] Augen".[91] Den völlig erschöpften und zerlumpten Soldaten erscheint sie wie ein „Himmelswun-

87 Frenssen 1906, S. 191.
88 Vgl. Kundrus 2006; Gippert/Kleinau 2014, S. 224.
89 Frenssen 1906, S. 46.
90 Ebd.
91 Ebd., S. 111.

https://doi.org/10.25658/jwkt-lm24

der“; Peter Moor fühlt sich an die jungfräuliche Gottesmutter erinnert.[92] Der große Eindruck, den diese Offiziersehefrau bei dem jungen Mann hinterlässt, verstärkt sich noch während der Einladung zu einem Abendessen, das Peter Moor, „stumm auf das weiße Tischtuch“ starrend und „auf die liebliche Stimme der Frau“ horchend, absolviert. Selbst in dieser friedlichen Atmosphäre mit seinen betont bürgerlichen Umgangsformen kann er die Gedanken an die „vielen kranken und toten Kameraden“ nicht ausblenden.[93] Der Krieg verursacht nicht nur körperliche Verletzungen, sondern hat auch in der Psyche des jungen Soldaten nachhaltige Spuren hinterlassen, wie in dieser Passage des Textes deutlich wird.

Als Peter Moor nach diesem Essen seine Kameraden im Hof der Festung mit Namafrauen – „Weiber der Hottentotten“,[94] wie es in der zeitgenössischen rassistisch abwertenden Diktion heißt – reden und schäkern hört und ihn einer der Männer darüber aufklärt, dass diese Frauen ihnen „zu jeder Zeit zu Willen wären“,[95] ärgert sich Moor und wird von einer „heftigen Sehnsucht nach Hause“ erfasst.[96] Ob er dabei an Maria Genthien denkt, mit der er in seinem letzten Urlaub zu Hause mehrfach getanzt hat,[97] was zu dieser Zeit als eine Form der Werbung um ein Mädchen gesehen wurde, oder ob er die Szene als eine Entweihung der Stimmung, die beim Abendessen in der Offiziersfamilie geherrscht hatte, empfindet, sei dahingestellt, aber diese Textpassage – wie auch die mit den Hererofrauen – soll den jugendlichen Lesern unmissverständlich klarmachen, dass jegliche Verbindung mit Frauen über die *colour line* hinweg ‚rassisch‘ unerwünscht ist. Mit der Formulierung, dass die Frauen den Soldaten jederzeit zu Willen wären, wird an das Narrativ zügelloser Sexualität angeknüpft, das den autochthonen Völkern Afrikas im Kolonialdiskurs zugeschrieben wurde. Ausgeblendet wird, dass einheimische Frauen vor und während des Krieges sexualisierter Gewalt seitens *weißer* Männer ausgesetzt waren und dass Kriegsgefangenschaft, Armut und Hunger sie in die Prostitution trieben.

Begegnungen der Geschlechter über die ‚Rassenschranke‘ hinweg werden auch in anderen Kolonialromanen verhandelt, oftmals ausführlicher, jedoch unterschiedlich geschlechtlich codiert. Im ‚Baumtöter‘ wird die sich entwickelnde erotische Anziehung zwischen Hans Ruhl und der jungen Mundinde ausschließlich als Wunschvorstellung des Mädchens dargestellt, während die Zuneigung des Deutschen als christliche Rettungsfantasie ausgelegt wird. An mehreren Stellen des Romans wird jedoch deutlich, dass sich Ruhl nicht nur platonisch zu dem Mädchen hingezogen fühlt. Aber um Anstand und Moral entsprechend der ‚Rassenschran-

92 Ebd.
93 Ebd., S. 113.
94 Ebd., S. 118.
95 Ebd., S. 113.
96 Ebd.
97 Vgl. ebd., S. 5f.

https://doi.org/10.25658/jwkt-lm24

ke‘ zu wahren und um etwaige sexuelle Fantasien junger (männlicher) Leser zu zügeln,[98] stellt der Autor lapidar fest, dass die Sitte des autochthonen Volkes nur eine eheliche Verbindung zulasse, und dass Ruhl „eine schwarze Frau nicht brauchen“ könne.[99] Letztendlich kann aber die sexuelle Versuchung Ruhls dauerhaft nur durch den Tod Mundindes abgewehrt werden.[100]
Einheimische Männer scheinen dagegen als potenzielle (Ehe-)Partner *weißer* Frauen schlichtweg nicht vorstellbar gewesen zu sein. Verlässliche Zahlen über ‚Mischehen‘ existieren lediglich über Ehen, die *weiße* deutsche Männer mit Schwarzen Frauen eingingen. Da eine Heirat für eine *weiße* Frau den sozialen Abstieg auf den ‚Eingeborenenstatus‘ ihres Mannes bedeutet hätte, ist davon auszugehen, dass solche Beziehungen kaum vorkamen. Gleichwohl wurde jede bestehende oder imaginierte Beziehung einer *weißen* deutschen Frau mit einem Schwarzen einheimischen Mann als drohender Verlust *weißer* Herrschaft erlebt: „Dieser Deutung lag eine Logik zugrunde, die den weiblichen Körper als nationalisierten ‚Volkskörper‘ codierte“.[101] Der Schwarze Schulmeister, der in ‚Die Vollrads in Südwest‘ um Hanna wirbt, wird durch seine ‚stutzerhafte‘ Kleidung, ungehobelte Tischmanieren sowie sein schlechtes Deutsch als eine völlig lächerliche Figur porträtiert. Dass ein Schwarzer allen Ernstes einem *weißen* Mädchen die Ehe anträgt, erscheint dermaßen absurd, so dass Hanna den Heiratsantrag nicht als einen solchen erkennt. Der anwesende Missionar übernimmt es, den „unverschämte[n] Bursche[n]“ in seine Schranken zu weisen.[102]

3 Fazit

Von der Literaturwissenschaftlerin Susanne Pellatz wird – wie eingangs erwähnt – ‚Peter Moors Fahrt nach Südwest‘ als „realistischer Kriegsroman mit rassistischen Elementen“ bezeichnet.[103] Rolf Meyn sieht zwar „pseudoethische Fortschrittsmotive“ am Werk,[104] bescheinigt dem Roman gleichwohl einen „ungeschminkten Realismus“.[105] Gegen diese Einschätzung ist einzuwenden, dass die ‚realistische‘ Darstellung des Krieges aus der höchst einseitigen Perspektive der *weißen* deutschen Kriegspartei heraus erfolgt, die nahtlos an soziokulturelles Wissen im ‚Mutterland‘ über die kulturevolutionäre ‚Bestimmung’ von Kolonisation anschließt.

98 Der Beschreibung des Verhältnisses von Ruhl zu Mundinde liegt eindeutig eine männlich-heterosexuelle Fantasie zugrunde, die verdeutlicht, dass Mädchen als Leserinnen nicht vorgesehen waren.
99 Falkenhorst o. J., S. 126.
100 Vgl. die ausführlichere Interpretation des Romans in Kleinau/Riettiens 2020a.
101 Kundrus 2003, S. 223.
102 Koch o. J., S. S. 53.
103 Pellatz 2002, S. 29.
104 Meyn 1997, S. 332.
105 Ebd., S. 341.

https://doi.org/10.25658/jwkt-lm24

Die rassistischen Stereotype, mit denen der Kriegsgegner systematisch abgewertet und durch Vergleiche mit Tieren de-humanisiert wird, werden dagegen deutlich unterschätzt. Auch Pellatz‘ weitere Einschätzungen der Erzählung werfen kritische Fragen auf.

> Der Roman ‚erziehe‘ „weder zum Krieg noch gegen den Krieg; er stellt ihn dar und entlarvt ihn – in seiner indirekten Kritik – am Ende als sinnlos. Hierin spiegelt sich offensichtlich eine bereits vor dem Ersten Weltkrieg im Deutschen Reich vorhandene Desillusionierung hinsichtlich der Sinnhaftigkeit eines Krieges, der mit dem Massenmord an einem fremden Volk endete und dem zahlreiche, vor allem junge deutsche Soldaten zum Opfer gefallen sind“.[106]

Wenn diese Einschätzung zutrifft, die Mehrheit der deutschen Bevölkerung sei bereits im Erscheinungsjahr des Romans (1906) von der ‚Sinnlosigkeit‘ des Kolonialkrieges überzeugt gewesen, wie lässt sich dann der Ausgang der Reichstagswahlen von 1907 erklären? Bei diesen Wahlen verlor die SPD, die als einzige Partei eine kolonialkritische Position vertrat, „fast die Hälfte ihrer Reichstagsmandate“.[107] Die Textstellen, in denen Pellatz eine ‚indirekte Kritik‘ am Krieg auszumachen glaubt, handeln vom Heimweh des jungen Soldaten und seinen Zweifeln an der Sinnhaftigkeit des Krieges.[108] Letztlich lösen sich diese Zweifel aber auf und das massenhafte Töten sowie das eigene Leiden – Peter Moor kehrt nicht als strahlender Held aus dem Krieg zurück, sondern gezeichnet von einer Herzkrankheit, die er sich durch die Strapazen in den letzten Tagen des Feldzuges zugezogen hat[109] – erscheint im Dienst einer ‚höheren Sache‘ mehr als gerechtfertigt.

> „Ich hatte während des Feldzugs oft gedacht: ‚Was für ein Jammer! All die armen Kranken und all die Gefallenen! Die Sache ist das gute Blut nicht wert!‘ Aber nun hörte ich ein großes Lied, das klang über ganz Südafrika und über die ganze Welt, und gab mir einen Verstand von der Sache“.[110]

Gewidmet ist der Roman „der deutschen Jugend, die in Südwestafrika gefallen ist, zu ehrendem Gedächtnis“; als Motto prangt auf dem Titelblatt ein Auszug aus Homers Odyssee, dass mit der Zeile „Grolle dem Sänger doch nicht, daß er singt von dem Leid der Archäer!“ das Leid der deutschen Truppen in Deutsch-Südwestafrika mit dem heroischen und opferreichen Kampf der Griechen vor Troja vergleicht. Frenssen bezieht sich hier auf einen Diskurs, der – stärker noch als der 1884 erfolgte Erwerb des Territoriums – den nationalen Gründungsmythos der Kolonie begründete und die Kolonialkritikerinnen und -kritiker im Deutschen Reich verstummen lassen sollte.

106 Pellatz 2002, S. 28f.
107 Brehl 2009, S. 182.
108 Vgl. Frenssen 1906, S. 113, 115, 186f. u. 201.
109 Vgl. Ebd., S. 204.
110 Ebd., S. 201.

https://doi.org/10.25658/jwkt-lm24

Argumentiert wird, dass „die afrikanische Erde mit deutschem Blut getauft sei und daß damit der Besitzanspruch der Deutschen gegenüber den Afrikanern in religiös überhöhter Weise besiegelt sei, getreu dem angeblichen Motto des Kaisers: ‚Wo ein deutscher Soldat in treuer Pflichterfüllung gefallen ist, ist das Land deutsch und wird deutsch bleiben.'"[111]

Thematisiert wird im Roman vor allem das Leid der eigenen Landsleute, der Deutschen. Der Roman reproduziert damit den „in der Memoirenliteratur verbreiteten Topos der ‚leidenden Schutztruppe'".[112] Den jugendlichen Lesern gegenüber, die sich selbst kein ‚eigenes Bild' vom Krieg in Deutsch-Südwestafrika machen konnten, wird der Krieg sowohl religiös mit Bezug auf Gottes Wille wie auch kulturevolutionistisch gerechtfertigt. Er wird „in einen historischen Sinnhorizont eingeordnet", der die Vernichtungspolitik gegenüber autochthonen Völkern „als legitim und notwendig erscheinen" lässt[113] – ein Deutungsmuster, dass sich in vielen Köpfen des heranwachsenden Lesepublikums von Kolonialromanen verfestigt haben dürfte.

Quellen- und Literatur

Quellen

Bake, Elise (o. J. [1913]): Schwere Zeiten. Schicksale eines deutschen Mädchens in Südwestafrika. München.

Falkenhorst, Carl (o. J. [1894]): Der Baumtöter. Kameruner Pflanzergeschichte. Jung-Deutschland in Afrika. Kolonialerzählungen für jung und alt, Bd. 1. Dresden/Leipzig.

Frenssen, Gustav (1906): Peter Moors Fahrt nach Südwest. Ein Feldzugsbericht. Berlin.

Frenssen, Gustav (1941): Lebensbericht. Berlin.

Grimm, Hans (1926): Volk ohne Raum. München.

Koch, Henny (o. J.): Die Vollrads in Südwest. Eine Erzählung für junge Mädchen. Stuttgart/Berlin/Leipzig.

Meine Kriegs-Erlebnisse in Deutsch-Süd-West-Afrika von einem Offizier der Schutztruppe (1907). Minden.

Peter Moors Fahrt nach Südwest by Gustav Frenssen (1907): In: Journal of the Royal African Society, 6 (23), S. 322.

Literatur

Brehl, Medardus (2003): „Das Drama spielte sich auf der dunklen Seite des Sandfeldes ab". Die Vernichtung der Herero und Nama in der deutschen (Populär-)literatur. In: Zimmerer, Jürgen/Zeller, Joachim (Hg.): Völkermord in Deutsch-Südwestafrika. Der Kolonialkrieg (1904-1908) in Namibia und seine Folgen. Berlin, S. 86-96.

Brehl, Medardus (2007): Vernichtung der Herero. Diskurse der Gewalt in der deutschen Kolonialliteratur. München, Wilhelm Fink.

111 Kundrus 2003, S. 56f.
112 Bürger 2017, S. 260.
113 Brehl 2009, S. 172.

https://doi.org/10.25658/jwkt-lm24

Brehl, Medardus (2009): Diskursereignis ‚Herero-Aufstand‘. Konstruktion, Strategien der Authentifizierung, Sinnzuschreibung. In: Warnke, Ingo H. (Hg.): Deutsche Sprache und Kolonialismus. Aspekte der nationalen Kommunikation 1884-1919. Berlin/New York, S. 167-202.

Bürger, Christiane (2017): Deutsche Kolonial-Geschichte(n). Der Genozid in Namibia und die Geschichtsschreibung der DDR und BRD. Bielefeld.

Conrad, Sebastian (2008): Deutsche Kolonialgeschichte. München.

Conrad, Sebastian/Randeria, Shalini (Hg.) (2002): Jenseits des Eurozentrismus. Postkoloniale Perspektiven in den Geschichts- und Kulturwissenschaften. Frankfurt a. M./New York.

Dietrich, Anette (2007): Weiße Weiblichkeiten. Konstruktionen von ‚Rasse‘ und Geschlecht im deutschen Kolonialismus. Bielefeld.

Gippert, Wolfgang/Kleinau, Elke (2014): Der koloniale Blick auf das ‚Fremde‘ in Autobiografien deutscher Lehrerinnen. In: Gippert, Wolfgang/Kleinau, Elke: Bildungsreisende und Arbeitsmigrantinnen. Auslandserfahrungen deutscher Lehrerinnen zwischen nationaler und internationaler Orientierung (1850-1920). Köln/Weimar/Wien, S. 217-255.

Grindel, Susanne (2012): Kolonialismus im Schulbuch als Übersetzungsproblem. In: Geschichte und Gesellschaft 38, S. 272-303.

Groppe, Carola (2018): Im deutschen Kaiserreich. Eine Bildungsgeschichte des Bürgertums 1871-1918. Köln/Weimar/Wien, Böhlau.

Hamann, Ulrike (2015): Prekäre koloniale Ordnung. Rassistische Konjunkturen im Widerspruch. Deutsches Kolonialregime 1884-1914. Bielefeld.

Kirch, Silke (2002): Mission und Submission. Die ‚Frauenfrage‘ in den afrikanischen Kolonien im Spiegel des Mädchenkolonialromans um 1900. In: Jahrbuch für Historische Bildungsforschung, Bd. 8. Bad Heilbrunn, S. 31-56.

Kirch, Silke (2003): Reiseromane und Kolonialromane um 1900 für junge Leserinnen. In: Wilkending, Gisela (Hg.): Mädchenliteratur der Kaiserzeit. Zwischen weiblicher Identifizierung und Grenzüberschreitung. Stuttgart/Weimar, S. 103-164.

Kleinau, Elke/Riettiens, Lilli (2020a): ‘Nature’ in German colonial literature for children and young people. In: History of Education 49, H. 4, S. 440-458.

Kleinau, Elke/Riettiens, Lilli (2020b): Flora, Fauna, Menschen. Die Beherrschung der ‚Natur‘ in einer Kolonialerzählung für Kinder und Jugendliche. In: Ntewusu, Samuel/Paarmann, Nina (Hg.): Jenseits von Dichotomien. Beyond Dichotomies. Aspekte von Geschichte, Gender und Kultur in Afrika und Europa. Aspects of History, Gender and Culture in Africa and Europe. Berlin, S. 415-428

Krüger, Gesine (2003): Bestien und Opfer: Frauen im Kolonialkrieg. In: Zimmerer, Jürgen/Zeller, Joachim (Hg.): Völkermord in Deutsch-Südwestafrika. Der Kolonialkrieg (1904-1908) in Namibia und seine Folgen. Berlin, S. 142-159.

Kundrus, Birthe (2003): Moderne Imperialisten. Das Kaiserreich im Spiegel seiner Kolonien. Köln/Weimar/Wien, Böhlau.

Kundrus, Birthe (2006): „Die Farbe der Ehe“. Zur Debatte um die kolonialen Mischehen im Deutschen Kaiserreich. In: Ernst, Waltraud/Bohle, Ulrike (Hg.): Geschlechterdiskurse zwischen Fiktion und Faktizität. Hamburg 2006, S. 135-151.

Kundrus, Birthe (2008): Blinde Flecken. Das Deutsche Reich und seine Kolonien in geschlechtergeschichtlicher Perspektive. In: Hagemann, Jean H. (Hg.): Geschichte und Geschlechter. Revisionen der neueren deutschen Geschichte. Frankfurt a. M./New York, S. 130-154.

Kundrus, Birthe (2009): Von der Peripherie ins Zentrum. Zur Bedeutung des Kolonialismus für das Deutsche Kaiserreich. In: Müller, Sven Oliver/Torp, Cornelius (Hg.): Das Deutsche Kaiserreich in der Kontroverse. Göttingen, S. 359-373.

Maß, Sandra (2006): Weiße Helden – schwarze Krieger. Zur Geschichte kolonialer Männlichkeit in Deutschland 1918-1964. Köln/Weimar/Wien.

Meyn Rolf (1997): Abstecher in die Kolonialliteratur. Gustav Frenssens Peter Moors Fahrt nach Südwest. In: Dohnke, Kay/Stein, Dietrich (Hg.): Gustav Frenssen in seiner Zeit. Von der Massenliteratur im Kaiserreich zur Massenideologie im NS-Staat. Heide, S. 316-346.

https://doi.org/10.25658/jwkt-lm24

Nduka-Agwu, Adibeli/Sutherland, Wendy (2013): Schwarze, Schwarze Deutsche. In: Nduka-Agwu, Adibeli/Hornscheidt, Antje Lann (Hg.): Rassismus auf gut Deutsch. Ein kritisches Nachschlagewerk zu rassistischen Sprachhandlungen. Frankfurt a.M, S. 85-90.

Osterhammel, Jürgen (2003): Kolonialismus: Geschichte, Formen, Folgen. München.

Pellatz, Susanne (2002): Abenteuer Afrika. Kolonialerziehung in der Jugendlektüre der Kaiserzeit (1871-1918). In: Jahrbuch für Historische Bildungsforschung, Bd. 8, Bad Heilbrunn, S. 7-30.

Pellatz-Graf, Susanne (2008): Kolonialromane und -erzählungen. In: von Brunken, Otto/Hurrelmann, Bettina/Michels-Kohlhage, Maria/Wilkending, Gisela (Hg.): Handbuch zur Kinder- und Jugendliteratur. Von 1850 bis 1900. Stuttgart, S. 678-683.

Walgenbach, Katharina (2005): „Die weiße Frau als Trägerin deutscher Kultur". Koloniale Diskurse über Geschlecht, „Rasse" und Klasse im Kaiserreich. Frankfurt a. M./New York.

Zimmerer, Jürgen (2014): Widerstand und Genozid: Der Krieg des Deutschen Reiches gegen die Herero (1904-1908).
https://www.bpb.de/apuz/186874/widerstand-und-genozid-der-krieg-des-deutschen-reiches-gegen-die-herero?p=1 (10.03.2022).

https://www.zotero.org/groups/4596542/collections/2P59SJBT

Autorin

Dr. Elke Kleinau
https://orcid.org/0000-0003-4255-6747

https://doi.org/10.25658/jwkt-lm24

III Quelle

Daniel Töpper

Kalender und Lehrerkalender als Quelle. Zeitordnung und Zeitpolitik im Schulsystem

1 Forschung zu Jahreskalendern, Jahrbüchern und Adresskalendern

Eine breite historische Forschung im deutschsprachigen Raum behandelt den Kalender als mediale Form. Insbesondere im Zusammenhang mit Fragen der Lesetätigkeit breiter Volksschichten,[1] wie auch im Bereich der Textgattungsgeschichte wurde der Kalender vielfach ins Zentrum gerückt.[2] Dazu kommen Arbeiten, die sich einzelnen Kalenderproduzenten,[3] herausgehobenen Kalenderwerken und besonderen Kalenderverfassern[4] oder auch der regionalen Kalenderproduktion[5] zuwenden. Nicht zuletzt existieren Arbeiten, die sich der Darstellung einzelner Zeichner und Schriftsteller von Bildern und Texten innerhalb von verbreiteten Kalenderwerken widmen.[6] In vereinzelt vorgelegten Kulturgeschichten des Kalenders kommt außerdem der Prozess der Privatisierung des Kalenderwesens in den Blick.[7] Wendorff diskutiert den Kalender als massenhaft wirksames aber unscheinbares „Mittel der Zeitgliederung",[8] das er dem Aktant der Uhr gleichstellt. Während diese die Zeitgliederung im Sinne von Messung und Einteilung des Tages in Stunden, Minuten und Sekunden organisiert, leiste der Kalender, so Wendorff, selbiges für Tage, Wochen, Monate und vor allem das Jahr.[9] Die lateinische Begriffsbedeutung (=„ausrufen") verweise auf das System der Jahreszeitgliederung und die konkreten Objekte bzw. Druckerzeugnisse, also die Taschen- und Buchkalender, die dieses Gliederungssystem realisieren. Die soziale Bedeutung und Relevanz der Kalender und der in diesen vermittelten Ordnungen zeigt sich auch darin, dass verschiedene Akteure an diesen interessiert waren; es gab neben staatlichen und städtischen Kalenderproduzenten auch privatwirtschaftlich agierende

1 Vgl. Schenda 1976, 1988; Masel 1997; Brunold-Bigler 1981.
2 Vgl. Knopf 1983.
3 Vgl. Brunold-Bigler 1981; Matthäus 1968.
4 Vgl. Zeller 2011; Heßelmann 2011; Masel 1997; Matthäus 2004.
5 Vgl. Sührig 1979, 1981.
6 Vgl. Rohner 1978; Bosche/Burgermeister/Stutz 2021.
7 Vgl. Rüpke 2006; Wendorff 1993.
8 Wendorff 1993, S. 7.
9 Ebd., S. 21.

https://doi.org/10.25658/75tp-6d88

Berufs-, Klassen- und Professionsgruppen, die eigene Kalenderprojekte entwickelten.[10] Insbesondere Berufsgruppen, so Wendorff, waren wirtschaftlich für Kalendervorhaben von Interesse, da Kalender im Druck günstig und die Käufergruppe stabil und klar umrissen sei:

> „Der kontinuierliche Kauf eines Berufskalenders war dem späteren Abonnement einer Fachzeitschrift vergleichbar. Bei der zunehmenden Spezialisierung kam es nun zu Kalendern für Eisenbahner, Fleischbeschauer, Gerichtsbeamte, Mineralwasserfabrikanten, Stenographen, Apotheker, Landwirte, Bienenzüchter, Kaufleute, Reisende, Chirurgen, Förster usw. Normalerweise hatten diese Gebrauchskalender Raum für praktische Eintragungen. Das Stich- und Schlagwortregister des „Deutschen Bücherverzeichnisses" nennt für die Zeit 1915-1920 rund 300 allgemeine Kalender und 1000 Spezialkalender."[11]

Wendorff zeichnet nach, wie der Gebrauchswert der Kalender mehr und mehr gegenüber den Informationszusätzen an Bedeutung gewann, aber auch wie die Kalenderfinanzierung zunehmend durch die beigefügten Werbeanzeigen übernommen wurde. Der Gebrauch ist es auch, der für Schenda den Kalender etwa vom Almanach unterscheidet.[12] Während der analog aufgebaute Almanach auch über astronomische und meteorologische Angaben informierte aber vornehmlich der Vermittlung nützlichen Wissens diene, würde der Kalender mehr und mehr auch die Eintragung, Speicherung und Nutzung persönlichen Wissens präfigurieren. Die zusätzlichen Informationen sind hier eher Beiwerk als Hauptzweck, wobei die kalendarische Ordnung, die persönlichen Zeitordnungs- und Eintragungspraktiken strukturiert. Gleichzeitig bleibt die Abgrenzung zwischen Nutzungsteil, Informationsvermittlung und Begleitmaterialien nicht allein auf der Begriffsebene schwierig. Manche Kalenderbeilagen entwickelten sich weiter zu eigenen Publikationen, die dann eher als Bücher oder Zeitschriften zu betrachten sind, aber weiterhin den Namen Kalender führten. Dennoch dienten die Kalender lange weiterhin auch der Vermittlung von „nützlichem" und unterhaltendem Wissen.[13] Zwar war dieser Informationsteil des Kalenders, dieses „Sammelsurium", oftmals anders als Zeitschrifteninhalte, nicht immer aktuell, dennoch diente es als Kodifizierung eines kontextuell anerkannten Wissens.[14] Im Zuge der „medialen Ausdifferenzierung" setzte sich mehr und mehr das Format der Quartkalender durch; dieser diente als Schreibkalender d. h. als ein Medium, das Eintragungen ermöglicht und entsprechend genutzt werden konnte.[15] Hierin besteht auch der Unterschied zum Jahrbuch, in dem die Funktion der Vermittlung nützlichen oder kontextuell relevanten Wissens im Zentrum steht. Jahrbuch und Kalender beziehen sich auf den Zeitraum eines Kalenderjahres, in einen Fall, indem

10 Vgl. Rüpke 2006; Wendorff 1993, S. 164-186; Rohner 1978.
11 Wendorff 1993, S. 181f.
12 Schenda 1988, S. 281.
13 Vgl. Zeller, 2011. Zur Unterhaltungsfunktion des Kalenders vgl. Wendorff 1993, S. 164-186.
14 Schenda 1988, S. 286.
15 Masel 1997, S. 13-48.

https://doi.org/10.25658/75tp-6d88

sie prospektiv für das kommende Jahr eine zeitlich geordnete Darstellung anboten, im anderen Fall, indem sie retrospektiv auf das vergangene Jahr zurückblickten, Ereignisse in diesem geordnet festhielten und dazu Wissen vermittelten.
Für das Bildungswesen und die Lehrerprofession spielten Adressbücher, Kalender und Jahrbücher ebenfalls eine wichtige Rolle. In der Ausdifferenzierung der traditionsreichen medialen Form des Kalenders entwickelten sich nicht allein Schüler-Kalender, d. h. Kalender, die als Gebrauchsobjekte für die Schülerschaft entwickelt wurden (wie der bekannte Pestalozzi-Kalender)[16], sondern auch Kalender, die von Lehrerinnen und ihren Vereinen für Lehrerinnen herausgegeben wurden. Systematische Arbeiten zu dieser Spezialform des Professionskalenders stehen noch aus, während zur pädagogischen Dimension des Kalenders als „Medium der Volksaufklärung" bereits geforscht wurde.[17]
Zusätzlich zu Kontrolle und Einflussnahme auf die Produktion und Inhalte von Kalendern, begann der Staat auch selbst, die mediale Form für sich zu nutzen. Hier kommen Staatskalender in den Fokus, die verschiedene Staaten ab dem ausgehenden 17. Jahrhundert zu veröffentlichen begannen. Solche Kalender lieferten Überblicke vor allem über die aktuelle Struktur des Staates in einem bestimmten Zeitraum. Diese Kalenderform und die hiermit verbundenen Gebrauchsmöglichkeiten verbinden den Kalender mit dem Medientyp des Adressbuchs.[18] Ein Adressbuch ist ein privat, geschäftlich oder dienstlich geführtes oder aber ein öffentlich publiziertes Verzeichnis der Adressen von Einzelpersonen, Behörden, Institutionen und Unternehmen. Als solches kodifiziert es zu einem spezifischen Zeitpunkt aktuelle, gültige Informationen und bindet diese in ihrer Gültigkeit für einen bestimmten Zeitraum ab. Das preußische Adressbuch, dass
im 19. und 20. Jahrhundert sämtliche Staatsbeamte verzeichnete, trug den Titel „Staatskalender".[19] Haß zeichnet nach, dass es vor allem die europäischen Großmächte waren, die eine solche jährlich organisierte Zeitzählungsweise entwickelten. Unterschiedliche staatliche Einheiten wie Provinzen aber auch große Residenzstädte wie Wien und Berlin nutzten die durchaus verschieden organisierten Kalender als Herrschaftsinstrument, indem sie systematisch die große Zahl ihrer Beamten und Bediensteten auf diese Weise ordneten und vorführten. War in der Vormoderne der Kalender ein Medium der Vermittlung anerkannten Wissens, schrieb sich der Nationalstaat in diese mediale Tradition ein und nutzte den Kalender zur geordneten Kommunikation der eigenen Strukturen. Es ist aber nicht allein der Staatskalender, der für bildungshistorische Forschung von Interesse ist; vielmehr können auch aufkommende Lehrer- und Lehrerinnenkalender als Quelle genutzt werden. Einer dieser Kalender gelangte sogar zu einiger Berühmtheit.

16 Vgl. Bosche/Burgermeister/Stutz 2021.
17 Vgl. Masel 1997; Böning 2005; Böning/Schmitt/Siegert 2007.
18 Vgl. zum Adressbuch u. a. Ruf 1932; Hagenah 2011; Haß 1907, 1909.
19 Vgl. Haß 1907.

https://doi.org/10.25658/75tp-6d88

2 Der Bestand an Lehrerkalendern in der Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung und Postel- und Kunze-Kalender als Beispiel

Die Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung des DIPF (BBF), die auf die vom Deutschen Lehrerverein gegründete Deutsche Lehrerbücherei zurückgeht und auch Bestände weiterer Lehrervereine übernommen hat, besitzt in ihrem Bestand innerhalb der Sammlung historischer Zeitschriften eine Reihe von Lehrerkalendern. Lehrerkalender gehörten als Teil des pädagogischen Schrifttums zum Diskurs, in dem professionelles Wissens von Lehrer:innen zirkulierte und sind damit Teil des Sammelauftrags der BBF. Als Gebrauchsschriftgut mit explizit eingeschriebener begrenzter Gebrauchszeit standen die Kalender allerdings lange Zeit am Rande des Sammlungsinteressen. Das gilt nicht nur für die BBF, sondern auch für andere Bibliotheken oder private Sammler. Deshalb fällt auch eine retrospektive Ergänzung des Bestandes schwer.[20] Neben den Lehrerkalendern als Kalender von Lehrern für Lehrer gab es auch Kalender nur für Lehrerinnen sowie Kalender, die Lehrer- und Lehrerinnen mindestens im Titel gleichermaßen adressierten.[21] Es finden sich einige schulformenspezifische Kalender und Jahrbücher für das höhere und das niedere Schulwesen ebenso wie regionale Kalender (u. a. für preußische Provinzen wie Brandenburg, Pommern, Sachsen aber auch Städte wie Berlin und Charlottenburg). Außerdem lassen sich fachlehrerspezifische Kalender entdecken, etwa der Kalender für Kunstlehrer und Kunstlehrerinnen. Es stehen Kalender bereit, die Lehrer adressieren, aber auch solche, die eher für Kreisschulinspektoren, Schuldirektoren und die Seminarlehrer konzipiert sind. Die hier überlieferten Kalender teilen einige Eigenschaften mit anderen Massenkalendern. So sind sie im Sinne eines Quartkalenders bzw. von Schreibkalendern Gebrauchsgegenstände der individuellen Zeitorganisation mit der Wissensvermittlung dienenden Abschnitten, außerdem findet sich professionsspezifisch abgestimmte Werbung. Die Kalender teilen oftmals eine wiederkehrende Grundgliederung. Sie sind alle auf ein Kalender- oder Schuljahr angelegt. Man kann außerdem erkennen, wie einige Jahrbücher von Lehrervereinen aus Kalendern hervorgingen oder mit diesen eng verbunden waren, wie beispiels-

20 Meines Wissens wurden Kalender nirgendwo systematisch gesammelt. Arndt vermisst aber in einem frühen Beitrag das Feld (Arndt 1893). Hier werden Titel genannt, Informationen zu Auflage und Preis je Exemplar, sowie zu den Herausgebern oder herausgebenden Institutionen angegeben. Arndt identifiziert immerhin 30 Titel. In pädagogischen Fachzeitschriften gab es außerdem gelegentliche Rezensionen von einzelnen Kalendern.

21 Beispielsweise „Taschen-Kalender für Charlottenburger Lehrer und Lehrerinnen: Verzeichnis der Rektoren, Lehrer und Lehrerinnen an den Charlottenburger Schulen für das Jahr …“ (1.1901-19.1927/28). Der größte Lehrerinnenkalender war sicher der vom Vorstand des Allgemeinen Deutschen Lehrerinnenvereins herausgegebene „Deutscher Lehrerinnen-Kalender für das Jahr …“ (1.1887-28.1914/15).

https://doi.org/10.25658/75tp-6d88

weise der „Kalender für deutsche Volksschullehrer“ der ab 1875 als 1. Teil des „Jahrbuchs des Deutschen Lehrervereins“ (2. Teil) publiziert wurde.
Kerninhalte der Lehrerkalender sind Feiertagsübersichten und astrologische Angaben (das Kalendarium), wie es die 1876er Ausgabe von „Emil Postel‘s Deutschem Lehrerkalender“ zeigt, der hier als Beispiel für stellvertretend genauer dargestellt wird.[22] An diese Übersichten schließt sich der „Gebrauchsteil“ (der Wochenkalender) an, auf diesen folgen genealogische Übersichten über verschiedene deutsche, aber auch europäische Königshäuser. Es schließen sich Informationen zum „Postwesen“ an, die hier auch die sonst separierte Behördenstrukturdarstellung mit umfasst, vor allem aber Preise und Tarife vorstellt. Die Lehrerschaft musste kontinuierlich über sich selbst, die Schule und Einzelschüler kommunizieren und entsprechend viel postalisch korrespondieren, weswegen die Information über Strukturen und Kosten keineswegs nebensächlich war. Aufgeführt wurden weiter Informationen zum Münzwesen und zur Zinsrechnung. Im Anhang bei Postel finden sich geographisch-statistische Informationen über Europa und das Deutsche Reich.[23] Die Kalender bieten außerdem Raum für ein Schüler-Verzeichnis, dass in je nach Kalender unterschiedlichem Umfang eine Liste präsentiert, die Eintragungen vorsehen zu Schüler-Namen und im Beispiel sogar dahinter Kästchen vorzeichnen, die ein Ausfüllen mit Noten nahelegen. Im Postel-Kalender sind für diese Liste insgesamt 21 Seiten vorgesehen (S. 181-202). Es folgen (S. 203-207) mehrere Seiten für verschiedene „Lectionspläne“, die aussehen wie Stundenplanübersichten mit Spalten für sechs Wochentage. Eine Seite erlaubte dem Nutzer eine wenig gegliederte Liste mit Eintragungen amtlicher Konferenzen zu füllen, eine ebenso leere Seite ist eingefügt mit der Überschrift „Vereinssitzungen“. Der zweite informierende Teil des Kalenders (in diesem Beispiel in demselben Band eingebunden) gliedert sich ebenfalls in verschiedene Teile. Vorweg gestellt steht das Porträt des Schriftstellers Fritz Reuter. Es folgt ein Vorwort, dass angesichts eines Redaktionswechsels etwas eingehender auf die Herausgeberstruktur eingeht. In diesem Jahrbuchteil folgen dann Hinweise und Auszüge zu neuen verabschiedeten Gesetzen und Protokolle und Mitteilungen aus den verschiedenen Lehrervereinen. Das Vorwort erinnerte daran, dass die Kalender von Miteillungen aus dem Vereinswesen abhängen und das die Erträge aus dem Kalenderverkauf teilweise an die Witwen- und Sterbekassen gehen. Ganz am Anfang dieses Teils steht eine Darstellung der „Behörden für das Volksschulwesen im Deutschen Reich“ (S. 3-22), es folgen „Gesetze und Verordnungen auf dem Gebiete des Schulwesens“, ein „Geschichts-Kalender“, der wichtige Ereignisse aus dem vorhergegangenen Jahr bzw. in diesem Fall aus 1874 und dem 1. Halbjahr 1875

22 „Emil Postel’s Deutscher Lehrer-kalender“ oder bis 1875 zunächst nur „Deutscher Lehrer-Kalender“ wurde 1874 bis 1919 in Breslau gedruckt und stellt ein frühes und relativ langdauerndes Kalenderunternehmen dar.

23 Postel liefert auch einen Überblick zur Schulbildung verschiedener Länder und Provinzen, was in anderen Kalendern kaum geschieht.

https://doi.org/10.25658/75tp-6d88

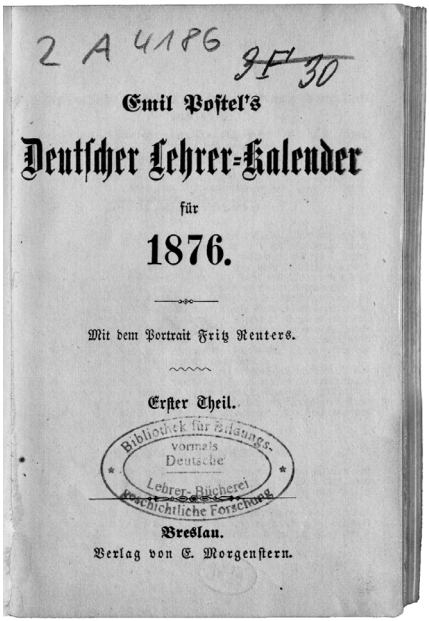


Abb. 1: Titel von „Postel's deutscher Lehrer-Kalender für 1876", 1875. (https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-bbf-spo-50001009)

berichtet. Dann wird der eingangs abgebildete Dichter Fritz Reuter, der innerhalb der „Galerie berühmter Zeitgenossen" angesiedelt wird, kurz biografisch vorgestellt, bevor der dem Vereinswesen gewidmete Teil folgt. Es finden sich danach kleine Beiträge verschieden Natur, in dieser Ausgabe zu den Gehaltsverhältnissen der Lehrer, zu „drei Feinden des Menschen", zu Käfern sowie ein kurzer astrologischer und botanischer Kalenderteil und zuletzt Hinweise auf literarische Erscheinungen aus den vergangenen beiden Jahren. Die hier aufgeführten Titel (der Autoren Diesterweg, Dittes und Kellner) sind erkennbar wichtige Beiträge aus dem pädagogischen Gebiet. Die Liste ist gegliedert in „Allgemeines. Sammelwerke", „Lehrbücher der Erziehung und des Unterrichts überhaupt", „Geschichte des Erziehungs- u. Unterrichtwesens", „Lehrbücher für einzelne Gebiete der Erziehung und des Unterrichts" und „Hilfsbücher, Lehrgänge, Leitfäden und Schulbücher für einzelne Unterrichtsgegenstände". Abgedruckt war auch eine „Totenschau" für 1874. Während der Postel bereits eine Reihe von typischen Eigenschaften besitzt, gibt es noch eine Reihe weiterer Beobachtungen, an anderen Kalendern zu machen.

Es folgen einige allgemeine Bemerkungen zum Quellentypus. Viele ähnliche Kalender und Handbücher wurden nach Publizisten oder Lehrervereinsmitarbeitern benannt (Eulitz, Postel, Kunze, Schroedel). Vereinzelt wurden auch Aufsätze abgedruckt, im Buch von Beyer ist etwa ein einzelner Beitrag von E. von Sallwürk eingebunden, „Die Antithesen der Pädagogik" der als programmatisch sinnstiften-

der Teil interessanterweise zentral, noch vor den gesetzlichen Neuerungen abgedruckt war.[24] Für das Jahr 1910 gibt es für den Charlottenburger-Lehrer-Kalender im BBF-Bestand sogar einen ausgefüllten Kalender, der weitergehende Analysen für Nutzungsweisen des Kalenders ermöglicht. Die städtischen Lehrerkalender, die als Taschenkalender erschienen, waren eher Adress- als Jahreskalender. Es gibt hier Kalender für Berlin (erschienen zwischen 1851-1931), Breslau und für Charlottenburg, aber auch für einzelne Regierungsbezirke. Der vom Deutschen Lehrerverein herausgegebene Kalender war bereits 1890 in zwei Teile geteilt. Der erste Teil umfasste das Kalendarium und den Wochenkalender, der zweite Teil übernahm die Wissensvermittlung, die hier zentral das Lehrerbildungsvereinswesen selbst fokussierte. Die Angaben und Auseinandersetzungen zum Lehrerverein wurden hier ungewöhnlich summativ diskutiert. Selbstverständlich fanden sich alle diese Informationen im Hauptorgan des Vereins, der „Pädagogischen Zeitung", aber in den Kalendern kamen diese wie in einer Art Bilanz kürzer und prägnanter in den Blick. Auch die Arbeitsteilung im Verein wurde nachvollziehbar dargestellt. Es wurden die Zweigvereine präsentiert und aktuelle Aktivitäten dieser Vereine angekündigt. Das Jahrbuch stand dann in den späteren Jahrgängen als Publikation allein.

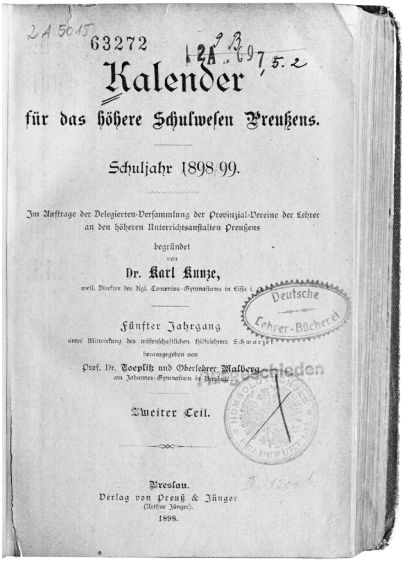
Als Vergleichsquelle spannend und leicht unterschiedlich gestaltet waren die Kalender für Direktoren, Seminarlehrer und Kreisschulinspektoren.[25] Diese waren der Abnehmerzahl wegen zwar so eingerichtet, dass sie auch von Lehrerinnen genutzt werden konnten, unterschieden sich im Detail und in den aufgenommenen Informationen aber von deren Kalendern. Diese Adressierung einer unterschiedlichen Klientel war möglich, weil beide Gruppen zum niederen Schulwesen gehörten. Die Trennung zwischen Kalendern für das höhere und niedere Schulwesen blieb in der Regel zu dieser Zeit stabil und wurde in Titel und Aufbau der Bücher deutlich. Neu und zusätzlich bei den Kalendern für die Direktoren: Das Briefwechsel-Tagebuch. Der Teil zu den Schulgesetzen war gegenüber den Lehrerkalendern umfangreicher und systematischer aufgebaut. Die Variante von Postel enthielt hierüber hinaus noch eine schematische Übersicht über alle Aufsichts- und Verwaltungsstrukturen. Der Kalender von Werner (1907) kannte eine deutlich detailliertere Darstellung der „Behörden" (S. 68-135), die unter anderem ebenfalls aktuell unbesetzte Kreisschulinspektorenstellen umfasste und auch das Seminarwesen relativ umfangreich darstellte (S. 136-191), zudem zuletzt sogar eine Übersicht über Präparandenanstalten lieferte (S. 192-213). Ein Sonderfall war der Kalender von Wunderlich für Zeichenlehrer

24 Deutscher Lehrerkalender für das Jahr 1898-1899, 1898, S. 201-209.

25 Lehrerkalender waren angesichts einer differenzierten Lehrerschaft auch nach Zielgruppe differenziert. Es gab Kalender für die Lehrerschaft an höheren oder für solche an niederen Schulen. Die Kalender für Schulinspektoren nehmen hier eine gewisse Sonderposition ein, da Schulinspektoren für das Volksschulwesen oftmals einen philologischen Hintergrund mitbrachten aber im arbeiteten. Trotz differenzierter Adressatenschaft funktionierten die Lehrerkalender für das höhere und niedere Schulwesen doch in Hinblick auf die Inhalte und die Herausgeberstrukturen relativ ähnlich.

https://doi.org/10.25658/75tp-6d88

und Zeichenlehrerinnen (drei Teile in zwei Bänden). Hier wurde im Bereich der Wissensvermittlung Spezialwissen u. a. zu „Ornamentik und Architektur“, „Farbenverbindungen“ und „Stilperioden“ angeboten; es wurden Begriffe und Gedenktage aus der Geschichte der Pädagogik aber auch der Geschichte des Zeichenunterrichts weitergegeben.



2A 50.15
63272
Kalender
für das höhere Schulwesen Preußens.

Schuljahr 1898/99.

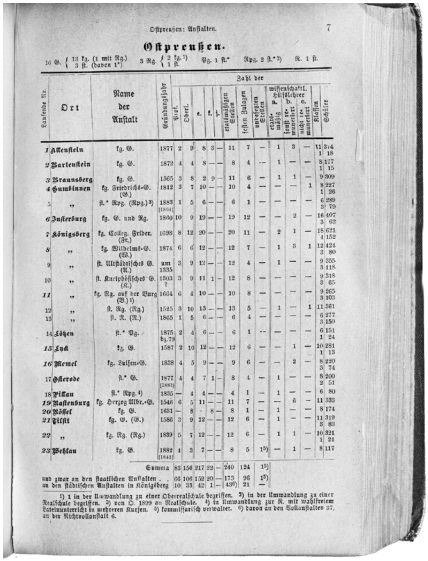
Im Auftrage der Delegierten-Versammlung der Provinzial-Vereine der Lehrer an den höheren Unterrichtsanstalten Preußens
begründet
von
Dr. Karl Kunze,
weil. Direktor des Kgl. Comenius-Gymnasiums in Lissa i. P.

Fünfter Jahrgang
unter Mitwirkung des wissenschaftlichen Hülfslehrers Schwarzer
herausgegeben von
Prof. Dr. Koeplin und Oberlehrer Malberg
am Johannes-Gymnasium in Breslau.

Zweiter Teil.

Breslau.
Verlag von Preuß & Jänger
(Arthur Jänger).
1898.

Deutsche Lehrer-Bücherei



Ostpreußen: Anstalten. 7

Ostpreußen.

Laufende Nr.	Ort	Name der Anstalt	Gründungsjahr	Ord.	Ober.	e.	k.	Gymnasiallehrer	Schon Jahlaum	Wissenschaftl. Hülfslehrer	Zeichenlehrer	Gesamtzahl
1	Allenstein	kg. G.	1877	2	2	8	3	11	7	—	1	3	13
2	Marienwerder	kg. G.	1879	4	4	8	—	8	4	—	1	—	9
3	Braunsberg	kg. G.	1565	3	8	2	9	11	6	—	1	1	9
4	Gumbinnen	kg. Friedrich-Gymn. (G.)	1812	5	7	10	—	10	4	—	—	—	1
5	„	R.* Rgp. (Rgp.)[1]	1883 [1844]	1	5	6	—	6	3	—	—	—	—
6	Insterburg	kg. G. und Rg.	1880	10	9	19	—	19	12	—	—	2	—
7	Königsberg	kg. Kneiph. Friedr. (R.)	1538	8	12	20	—	20	11	—	2	1	—
8	„	kg. Wilhelms-G. (G.)	1874	6	6	12	—	12	7	—	1	3	1
9	„	R. Altstädtisches G. (R.)	um 1335	3	9	12	—	12	4	—	1	—	—
10	„	R. Kneiphöfisches G. (R.)	1703	3	9	11	1	12	8	—	—	—	—
11	„	kg. Rg. auf der Burg (G.)[2]	1654	6	4	10	—	10	8	—	—	—	—
12	„	R. Rg. (Rg.)	1845	3	10	13	—	13	5	—	1	—	1
13	„	R. R. (R.)	1865	1	5	6	—	6	4	—	—	—	—
14	Lötzen	R.* Rg.	1875 [1878]	2	4	6	—	6	1	—	—	—	—
15	Lyck	kg. G.	1587	2	10	12	—	12	6	—	—	1	—
16	Memel	kg. Luisen-G.	1858	4	5	9	—	9	6	—	—	2	—
17	Osterode	R.* G.	1877 [1880]	4	4	7	1	8	4	—	1	—	—
18	Pillau	R.* Rgp.[4]	1855	—	4	4	—	4	1	—	1	—	—
19	Rastenburg	kg. Herzog Albr.-G.	1540	6	5	11	—	11	7	—	—	6	—
20	Rössel	kg. G.	1631	—	8	—	8	8	1	—	1	—	—
21	Ortelsburg	kg. G. (G.)	1586	9	9	12	—	12	6	—	1	—	—
22	„	kg. Rg. (Rg.)	1889	5	7	12	—	12	6	—	1	1	—
23	Pr. Eylau	kg. G.	1882 [1842]	4	3	7	—	8	5	1[5]	—	1	—
	Summa			83	156	217	22	240	124	1[5]			
	und zwar an den staatlichen Anstalten			66	106	152	20	173	96	2[5]			
	an den städtischen Anstalten in Königsberg			10	23	42	1	43[6]	24	—			

1) 1 in der Umwandlung zu einer Oberrealschule begriffen. 2) in der Umwandlung zu einer Realschule begriffen. 3) von S. 1899 an Realschule. 4) in Umwandlung zur R. mit vorläufigem Unterrichtsbetrieb in sechsten Klassen. 5) kommissarisch verwaltet. 6) davon an den Vollanstalten 37, an den Nichtvollanstalt 6.

Abb. 2:
Titel von „Kunzes Kalender für das höhere Schulwesen Preußens – 7. Jahrgang 1900“, 1899.
(https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-bbf-spo-50000975)

Abb. 3:
Seite aus den „Dienstalters-Listen“ im Teil 2. Von Kunzes Kalender, erste Seite der Liste für Ostpreußen, S. 7, 1899.

Die hier vorgestellte kurze Rundschau durch das Lehrerkalenderwesen soll im Folgenden um einen Blick auf den „Kunze-Kalender“ erweitert werden.[26] Er teilt eine Vielzahl der Eigenschaften der vorgestellten Werke, legte aber gleichzeitig durch eine besondere Liste, die in ihm aufgenommen wurde, die Basis einer großen Kontroverse um 1900. Ausgehend von einem Beschluss auf der Delegierten-Versammlung der Provinzial-Vereine der Lehrer der höheren Anstalten Preußens im Jahr 1893 wurde ab

26 Erster Herausgeber und Namensgeber war der Philologe Karl Kunze (1840-1895), Direktor des königlichen Gymnasiums in Lissa (Posen) in Preußen.

1895 erstmalig für das Schuljahr 1894-95 ein eigener Kalender herausgegeben. Der Kalender umfasste insgesamt drei Teile. Zum ersten Teil gehören das Kalendarium und der Schreibkalender, der es erlaubte, die eigene Arbeit an einer höheren Schule zu organisieren. Dieses enthält aber, anders als in anderen Kalendern, neben den Schüler-Zensurenlisten auch einen Abschnitt „Ordinariatslisten", wo genauere Angaben zu den Schülern, ihren Familien inklusive Anschrift etc. aufgeführt sind. Dieser Teil umfasst 1899 insgesamt 14 Seiten. Der zweite Teil stellte eine Sammlung gültiger Gesetze und Verordnungen dar, von Regelungen zur Reifeprüfung, bis zu Lehrplänen und Lehraufgaben; hinzu kamen kürzlich veröffentlichte Ministerialerlasse.
Der entscheidende Teil aber ist der dritte Teil, der sich als eine Art zeitgebundener Adresskalender der Darstellung der aktuell bestehenden Verwaltungsstrukturen und der Übersicht über das in den höheren Schulen tätige Personal widmet. Es werden Informationen zum Ministerium, den Provinzial-Schul-Kollegien, den Seminaren für gelehrte Schulen und der Turnlehrer-Bildungsanstalt gegeben. Darauf folgen die nach Provinzen geordneten „Dienstalterslisten". Hier finden sich auf fast 400 Seiten Angaben zu allen an einer höheren Schule in Preußen aktiven Gymnasiallehrer- und -lehrerinnen. Der Band endet mit einem alphabetischen Namensregister aller aufgeführten Personen.[27] In den späteren Bänden wird auch eine Kategorie zum Verbleib einzelner Personen aufgenommen. Es wird also nachgeforscht, was mit im Vorjahr aufgeführten Kollegen geschehen war. Mögliche Antwortvorschläge reichen hier von „im Amte gestorben", „in den Ruhestand getreten", „sonst ausgeschieden", „zum Direktor befördert" bis zu „nach anderer Provinz übergegangen". Zwar sind die dann zusammen gelegten Bände nur noch in zwei Büchern gebunden, allerdings bedeutet das weiterhin einen relativ großen Informationsrechercheaufwand. Die Geschichte dieser Kalender ist eigentlich nur zu verstehen, wenn man deren verbands- bzw. professionspolitische Bedeutung rekonstruiert. Man kann sich dem mit Hilfe der Schilderung bei Mellmann annähern.[28] Dieser führt in seiner Geschichte des Philologenverbands aus, dass die Datensammlung des Kalenders eine Reaktion auf kontinuierlich scheiternde Aushandlungen zu Gehalts- und Anerkennungsgewinnen der höheren Lehrerschaft war. Der Kunze-Kalender ist in dieser Hinsicht eine Mischung aus Adress- und Dienstalterskalender. Mehr noch, dieser Kalender ordnet nicht allein die Zeit der einzelnen Lehrer und Lehrerinnen, sondern sammelt außerdem Informationen zu Amts- und Anstellungszeiten möglichst aller Lehrkräfte und veröffentlicht diese. Hierdurch bringt er eine Wissensgrundlage zusammen, die für weitere verbandspolitische Auseinandersetzungen nützlich war.
Übersichten über die Lehrer und Lehrerinnen und Schulen für einzelne Städte und Regionen gab es, wie gezeigt, schon früher. Aber diese hatten bestimmte Informationen zu den angestellten Personen, vor allem das Dienstalter und die

27 In späteren Jahrgängen werden die Teilbände zwei und drei teilweise vereinigt (seit 1899).
28 Mellmann 1929.

https://doi.org/10.25658/75tp-6d88

Dienstdauer, nicht aufgenommen. Der Kunze-Kalender ermöglichte es nun, die in den Kalendern gesammelten biografischen Informationen zu aggregieren, zuzuspitzen und so eine öffentliche Debatte über die Profession der Philologen zu beginnen. Der Philologe Heinrich Schröder fasste die Informationen zu den einzelnen Personen zusammen, modellierte diese statistisch und nahm anschließend bestimmte Deutungen der Zahlen vor. Diese fasste er nach 1896 in kleineren Publikationen zusammen, in denen er einen Vergleich zwischen Philologen und anderen Professionen in Hinblick auf Anstellungszeitpunkte, Dienstdauer und Sterblichkeitsverhältnisse anstellte.[29]

3 Zeitordnungen der Erziehung und Ordnung der Zeit der Erzieher

Was können Analysen von Kalendern zum Verständnis von Zeitpraktiken und Zeitordnungsweisen in der Bildungsgeschichte beitragen? Hierfür werde ich zwei Überlegungen skizzieren: Zum einen helfen Kalender zeitlich genau und kleinteilig bestimmte Ordnungsweisen des Bildungssystems zu rekonstruieren und erlauben es systematisch Personengruppen, das Wissen ihrer Mitglieder, deren Publikationstätigkeit und Amtstätigkeiten zu rekonstruieren. Das Beispiel des Kunze-Kalenders zeigt, wie dies als Teilaspekt einer Geschichte statistischen Wissens im Bildungswesen relevant war. Zum anderen erlauben Kalender die Analyse von Zeitpraktiken des Lehrpersonals und von Versuchen diese zu steuern.
Für die erste kurze Skizze greife ich auf Arbeiten aus einem aktuell laufenden DFG-Projekt zurück.[30] Das Projekt fokussiert Personen der mittleren staatlichen Schulverwaltung und Schulaufsicht, die maßgeblich die Ausgestaltung und Weiterentwicklung des Schulwesens verantworteten. Es ist schwierig, diese Personengruppe aus einzelnen Akten, aus unregelmäßig erscheinenden, wenig systematisierten und nur schwer vergleichbaren Übersichten zu rekonstruieren. In beiden Fällen würden Überlieferungszufälle und Lücken eine zu große Rolle spielen. Durch eine systematische Auswertung des preußischen Staatskalenders und ergänzender weiterer serieller Quellen, wie Adressbücher und Übersichten ist eine genaue Bestimmung der in der Verwaltung tätigen Personengruppe möglich. Es lassen sich Aussagen über deren Karrieren, ihr Vorwissen und ihre Tätigkeitsbereiche ziehen. Der Kalender als Wissensspeicher ermöglicht, rückblickend die Personengruppe zu erfassen sowie diese synchron und diachron zu beschreiben. Hier bietet die Darstellung eines umfangreichen Herrschaftsappa-

29 Vgl. Schröder 1896, 1897, 1899, 1907.

30 Die umkämpfte Fachlichkeit der Fachverwaltung. Wissensaneignung, Wissensproduktion und Wissenspraktiken der mittleren Preußischen Volksschulverwaltung 1817-1919. Siehe auch https://gepris.dfg.de/gepris/projekt/497108458.

https://doi.org/10.25658/75tp-6d88

rates und der damit verbundenen Macht im Kalender im Nachhinein die Möglichkeit jenen Apparat und das in diesem beim Personal geforderte Wissen zu rekonstruieren. So kann die staatliche Verwaltung der Schule nicht nur greifbar gemacht, sondern auch der Behauptung der fachlichen Vorbildung dieses Personals nachgegangen werden. Staatskalender ermöglichen auch weiteren Personen und Personengruppen nachzugehen. Während die in der BBF nicht tradierten Staatskalender hierzu den Ausgangspunkt liefern, sind Lehrerkalender und regionale Lehreradressbücher für eine Konkretisierung und Ergänzung der Informationen von Bedeutung.

Ein weiter Zugriff, der die Kalender nutzt, zielt auf die Auswertung der Kalender innerhalb einer kontrastiven Wissensgeschichte. Hier kommt der *Kalender als Wissensaggregations- und Zirkulationsmedium* in den Blick. Zum Philologen-Gehalt gab es durchaus unterschiedliche Interessen innerhalb der Gesellschaft. So wollte die Berufsgruppe selbst mehr Gehalt, die Staatsverwaltungsakteure dieses aber nicht zugestehen. Der Philologen-Verein erkannte in diesem Zusammenhang, dass ein bestimmtes Vorwissen zur politischen Realisierung der Ziele der Berufsgruppe fehlte und beschloss, dieses Wissen mithilfe der Kalender zusammenzutragen und zirkulieren zu lassen. Der Kalender als Medium der Wissenskommunikation erlaubte zunächst durch das regionale Vereinsnetzwerk, den Wissensbedarf an alle Mitglieder zu kommunizieren und per Erhebung persönliche Informationen zu Anstellungszeitpunkt, Dienstdauer und Dienststatus der einzelnen Philologen abzufragen. Die gesammelten Informationen umfassten hierbei auch solche zu ausgebildeten Personen, die gegenwärtig eine Stelle erwarteten oder als Hilfslehrer angestellt waren. Der Kalender erlaubte weiter das dann zusammengebrachte Wissen innerhalb der Profession zu verbreiten. Die in einem Jahr gesammelten Ergebnisse wurden im Folgejahre dann im Kalender veröffentlicht. So konnte zunächst die den Kalender rezipierende Profession selbst das Wissen sichten und, wie durch Heinrich Schröder vorgeführt, weiter auswerten und damit breiter öffentlich thematisieren. Starben Philologen früher und hatten einen späteren und gehaltsmäßig weniger gut ausgestatteten Berufsstart? Die jährliche Sammlung von Daten zu allen berufstätigen Philologen erlaubte es aufgrund der Anstellungs- und Dienstaltersinformationen dies statistisch zu beantworten und dadurch den Forderungen eine Datenbasis zu verschaffen, aber auch Aussagen politischer Gegner zu entlarven. Der Statuskonflikt um die Anstellungsverhältnisse der Philologen initiierte die Sammlung von Wissen zu deren gegenwärtiger Anstellungslage. Das Zirkulationsformat des Kalenders und die vereinsmäßige Form der Wissenssammlung sind die spezifischen Umstände dieser Wissensgeschichte, die stark um Fragen der Lebenszeit kreiste. Die Gegner der Philologen hatten mit kürzeren Ausbildungszeiten und leichterer Berufstätigkeit argumentiert, die Zahlen des Kunze-Kalenders belegten dagegen eine im Vergleich spätere feste Anstellung sowie frühere Pensionierungs- und

https://doi.org/10.25658/75tp-6d88

Sterbedaten. Anstellungen und Pensionierungen waren stark an die kalendarische Ordnung des (Schul-)Jahres gebunden, diese entsprechend jährlich zu erheben und Berufsstart und -ende mithilfe des Kalenders zu erheben und zu verbreiten legte es diesen als Medium der Wissenssammlung einzusetzen. Die Struktur der Kalenderproduktion und Zirkulation erlaubte es dem Philologen-Verein als eigentlich nicht genuin statistischen Akteur dieses Wissen jährlich aufs neue zu erheben und damit eine Wissensbasis auf- und auszubauen. Vielleicht legte aber auch der Umstand, dass es primär um Lebens- und Anstellungszeiten ging die Nutzung des Kalenders nahe.

Weitere Auswertungen der Kalender könnten die Frage adressieren, wie die Zeitordnung sich in Praktiken übersetzte – dazu allerdings würden weitere ausgefüllte Kalender benötigt. Es könnte ebenfalls die Vermittlung „nützlichen Wissens" eingehender diskutiert und geprüft werden, inwiefern sich dieses Wissen von dem in pädagogischen Handbüchern oder pädagogischen Zeitschriften verbreiteten unterschied. Anders als dort enthielten die Lehrerkalender jedes Jahr aufs Neue das Wissen zu den bestehenden administrativ-politischen Strukturen (Lehrpläne, Königshaus, Behördenorganisation, Schulordnungen, Versetzungsregulierungen etc.). Diese jährliche Wiederholung und Vorhaltung eines Kernwissens ist als zeitlich sich aktualisierende Herrschaftstechnik analysierbar, die sich selbst parallel setzt zu der für die Schule verpflichtend vorgegebenen Zeitgrundeinheit des Schuljahres. Kinder und Unterricht kamen in diesen geordneten Strukturen nur als potenzielle Einträge in Lektions- und Stundenplänen und in Schüler- und Ordinatslisten vor. Wenn die Schulzeit als eine durch Vorgaben gesteuerte, in Jahre geteilte Struktur verstanden wird, dient der Kalender für diese jährlichen Einheiten als ein Instrument, das die Lehrer und Lehrerinnen bei der Ordnung ihrer täglichen und jährlichen Aufgaben unterstützte, deren zeitliche Verpflichtungen sortieren und speichern half und der Einhaltung und Kontrolle der Vorgaben diente; und soweit die Listen und Eintragungen es andeuten auch dienen sollte und gedient hat, wenngleich, wie die vorhandenen tatsächlich genutzten Kalender andeuten, dies vermutlich nicht in intendiertem Umfang und Weise geschehen ist. Die menschlichen Aktanten konnten kaum gezwungen werden die Kalender in der gedachten Weise zu nutzen, aber im Sinne von *paper technologies* waren die Kalender sicher auch nicht wirkungslos. Die Kalender der Lehrervereine können als Versuche gedeutet werden an der durch die staatlichen Zeitordnungsstrukturen vorgegebenen Ordnung zu partizipieren. Die Lehrervereine konnten natürlich nicht entscheiden, wie lange ein Schuljahr sein sollte und was in diesem bewältigt werden sollte. Sie konnten aber das Instrument des Kalenders übernehmen, die Arbeit der Lehrerschaft damit unterstützen, erleichtern und sich damit ein Organ schaffen, um neben den gesetzlichen Vorgaben auch eigene Informationen zirkulieren zu lassen und hierbei außerdem noch Geld für Witwen- und Waisenkassen aufbringen. Der Lehrerkalender des Lehrervereins hilft der Lehrerschaft bei der

https://doi.org/10.25658/75tp-6d88

Erfüllung der staatlichen Anforderungen, er verbindet diese aber auch zu einem Netzwerk.

Die Lehrerkalender nahmen in ihrer Struktur und den von ihnen nahegelegten Strukturierungen mediale Traditionen und Standards ebenso auf, wie sie auch professionsspezifische Anforderungen (verschiedene Listen, wie etwa Leih- und Schülerlisten) entwickelten. Gleichermaßen könnten sie zu anderen Formen der vor- und nachträglichen Verschriftlichung von Ereignissen in Bezug gesetzt werden, wie den Aufschreibe- oder Stamm- und Freundschaftsbüchern.[31] Das Beispiel des Kunze-Kalenders, in dem dieser (Zeit-)Wissen zu den Berufsbiografien der einzelnen Lehrpersonen zusammengetragen hatte, (Anstellungsdauer, Amtstätigkeitsdauer) kann in diesem Sinne als eine interessengeleitete Ergänzung verstanden werden zu den Standardinhalten des Professionskalenders. Die Staatskalender repräsentieren das Schulwesen, die Lehrerkalender unterstützen die Lehrerschaft in der Realisierung der schulischen Anforderungen, während die „Dienstalterslisten" die mediale Form ergänzten um eine kontextuell wichtige weitere Kategorie des Wissens. Der Kunze-Kalender fügte der Zeitordnung und Wissensvermittlung als drittes eine Art Sammlung der kollektiven Lebenszeiten der Professionsangehörigen hinzu. Der Kalender sammelte die biographischen Informationen aller aktiven Lehrpersonen, Dienstzeiten und erwartbares Dienstende. Die Lehrerschaft brauchte eben dieses Material für die Planung ihrer eigenen Karrieren und der Karrieren des Philologen-Nachwuchses und als Argumente für die Gehalts- und Statusaushandlungen. Heinrich Schröder entwickelte in seinen Publikationen daraus ein Narrativ zur Lebenszeit der Philologen, indem er vom „erschreckend frühen Tod der Neuphilologen" sprach.[32] Schröder aggregierte zeitgebundene Phänomene im Vergleich mit anderen Professionen erst zu einer Erzählung über unfaire Zustände. Unterschiedliche Zeiten in der Professionstätigkeit wurden zentrales Thema und Problem und es konnte so belegt werden, wie ungerecht der niedrigere Status und das geringere Gehalt – etwa im Vergleich mit Richtern – waren: Wie konnten eine spätere Anstellung und eine lange Hilfslehrertätigkeit, hiermit zusammenhängende Unsicherheiten und die durchschnittlich kürzere Anstellungs- und Lebenszeit gerecht bewertet werden? Dieses Beispiel einer auf Lohnverbesserungen zielenden Politisierung von Zeit verdeutlicht die Relevanz des Quellentyps Kalender. Die Philologen forderten das Wissensmonopol des Staates heraus und veränderten und verbesserten ihre professionelle Lage durch eine geschickt in Anschlag gebrachte *Zeitpolitik*. Sie waren hierbei keineswegs die ersten, die den Kalender zur Wissensvermittlung nutzten, zur Zeitordnung oder zur Bildung von Gruppenzugehörigkeit, wohl aber haben wir hier einen frühen Fall professionsgebundener Zeitpolitisierung.

31 Vgl. Berger/Steuwer/Wisotzky 2021.
32 Schröder 1899, S. 52.

https://doi.org/10.25658/75tp-6d88

Quellen- und Literatur

Quellen

o. A. (1875): Emil Postel's deutscher Lehrer-Kalender für 1876 3, zwei Teile. Breslau.

Charlottenburger Lehrerverein (1910): Taschen-Kalender für Charlottenburger Lehrer und Lehrerinnen: Verzeichnis der Rektoren, Lehrer und Lehrerinnen an den Charlottenburger Schulen für das Jahr 1910-1911 10. Liegnitz.

Preussischer Rektorenverein (1907): Lehrer-Kalender Jahrgang 1907-08 für Schulinspektoren, Direktoren, Rektoren, Schulvorsteher, Hauptlehrer und Oberlehrer 1. Kattowitz und Leipzig.

Toeplitz Emil/Malberg, Paul (1899): Kunzes Kalender für das höhere Schulwesen Preußens 7. Jahrgang 1900 7, drei Teile. Breslau.

Vorstand des Allgemeinen Deutschen Lehrerinnenvereins (1898): Deutscher Lehrerinnen-Kalender: für das Jahr 1898-99. Berlin.

Wunderlich, Th. (1912): Kalender und Taschenbuch für Zeichenlehrer und Zeichenlehrerinnen 21, drei Teile. Leipzig.

Literatur

Arndt, Otto (1893): Verzeichnis der pädagogischen Zeitschriften, Jahrbücher und Lehrerkalender Deutschlands. Im Auftrag des Königlich Preußischen Ministeriums der geistlichen Unterrichts- und Medizinal-Angelegenheiten zusammengestellt. Berlin.

Berger, Stefan/Steuwer, Janosch/Wisotzky, Klaus (Hg.) (2021): Zur Erinnerung. Das Aufschreibebuch des Krupparbeiters Paul Maik. Münster.

Böning, Holger (2005): Volksaufklärung und Kalender: Zu den Anfängen der Diskussion über die Nutzung traditioneller Volkslesestoffe zur Aufklärung und zu ersten praktischen Versuchen bis 1780. In: Mix, York-Gothart (Hg.): Der Kalender als Fibel des Alltagswissens. Berlin, S. 137-173.

Böning, Holger/Schmitt, Hanno/Siegert, Reinhart (Hg.) (2007): Volksaufklärung. Eine praktische Reformbewegung des 18. und 19. Jahrhunderts. Bremen.

Bosche, A./Burgermeister, I./Stutz, R. (2021): Der verschollene Dürrenmatt– „Die Schweizerschlacht" im Pestalozzi-Kalender. In: Berner Zeitschrift für Geschichte 83/3, S. 144-147.

Brunold-Bigler, Ursula (1981): Die religiösen Volkskalender der Schweiz im 19. Jahrhundert. Basel.

Deutscher Lehrerkalender. Für das Jahr 1899 (1898). Langensalza.

Hagenah, Ulrich (2011): Hamburger Adressbücher. Eine historische Skizze mit Anmerkungen zum Digitalisierungsprojekt der Staats- und Universitätsbibliothek Hamburg. In: Zeitschrift des Vereins für Hamburgische Geschichte 97, S. 57-97.

Haß, Martin (1907): Die preußischen Adreßkalender und Staatshandbücher als historisch-statistische Quellen. In: Forschungen zur brandenburgischen und preußischen Geschichte 20, S. 134-193, 305-346.

Haß, Martin (1909): Der älteste Berliner Adreßkalender. In: Forschungen zur brandenburgischen und preußischen Geschichte 22, S. 577-586.

Heßelmann, Peter (Hg.) (2011): Grimmelshausen als Kalenderschriftsteller und die zeitgenössische Kalenderliteratur. Bern.

Knopf, Jan (1983): Die deutsche Kalendergeschichte. Ein Arbeitsbuch. Frankfurt am Main.

Masel, Katharina (1997): Kalender und Volksaufklärung in Bayern. Zur Entwicklung des Kalenderwesens 1750 bis 1830. St. Ottilien.

Matthäus, Klaus (1968): Zur Geschichte des Nürnberger Kalenderwesens. Frankfurt am Main.

Matthäus, Klaus (2004): Sturm als Kalendermacher. In: Gaab, Hans/Leich, Pierre/Löffladt, Günter (Hrsg.): Johann Christoph Sturm (1635 – 1703). Frankfurt am Main, S. 226-249.

Mellmann, Paul (1929): Geschichte des Deutschen Philologen-Verbandes (Vereinsverband akademisch gebildeter Lehrer Deutschlands) bis zum Weltkrieg. Leipzig.

Rohner, Ludwig (1978): Kalendergeschichte und Kalender. Wiesbaden.

https://doi.org/10.25658/75tp-6d88

Ruf, Otto (1932): Das Adressbuch. Eine geschichtliche und wirtschaftliche Untersuchung. München.
Rüpke, Jörg (2006): Zeit und Fest. Eine Kulturgeschichte des Kalenders. München.
Schenda, Rudolf (1976): Die Lesestoffe der Kleinen Leute. Studien zur populären Literatur im 19. und 20 Jahrhundert. München.
Schenda, Rudolf (1988): Volk ohne Buch. Studien zur Sozialgeschichte der populären Lesestoffe 1770 – 1910. 3. Aufl. Frankfurt am Main.
Schröder, Heinrich (1896): Oberlehrer und Richter in Preußen. Statistische Untersuchungen zur Lösung der Gehaltsaufbesserungsfrage. Kiel.
Schröder, Heinrich (1897): Drei Schriften über die Lage des höheren Lehrerstandes in Preußen. Kiel.
Schröder, Heinrich (1899): Der höhere Lehrerstand in Preußen, seine Arbeit und sein Lohn. Neue Untersuchungen insbesondere über die Sterblichkeitsverhältnisse der höheren Lehrer. Kiel.
Schröder, Heinrich (1907): Zur Gleichstellung der höheren Beamten in Preußen insbesondere der Philologen und Juristen. Gelsenkirchen.
Sührig, Hartmut (1979): Die Entwicklung der niedersächsischen Kalender im 17. Jahrhundert. In: Archiv für Geschichte des Buchwesens 20, S. 329-794.
Sührig, Hartmut (1981): Der Braunschweiger Volkskalender in der Zeit der Spätaufklärung. In: Braunschweigisches Jahrbuch 62, 87-112.
Wendorff, Rudolf (1993): Tag und Woche, Monat und Jahr. Eine Kulturgeschichte des Kalenders. Wiesbaden.
Zeller, Rosmarie (2011): Wissensvermittlung in Kalendern der frühen Neuzeit am Beispiel der Kalender von Marcus Freund. In: Heßelmann, Peter (Hg.): Grimmelshausen als Kalenderschriftsteller und die zeitgenössische Kalenderliteratur. Bern, S. 291-306.

https://www.zotero.org/groups/4596542/collections/T7436IYX

Autor

Daniel Töpper
https://orcid.org/0000-0003-0187-3893

https://doi.org/10.25658/75tp-6d88

Christa Kersting

„Higher Education of Women in Europe“ (1890). Zur Paradoxie eines Transfers. Anmerkungen zu Text und Übersetzung von Helene Langes „Frauenbildung“ (1889)

Vorwort

Übersetzungen sind bis heute ein zentrales Instrument für den Transfer von Ideen und den Anstoß zu Veränderungen in einem anderen Sprachraum. Im Prozess der Industrialisierung in Europa und Nordamerika hatten sie neben Weltausstellungen, Wissenschaftskongressen, neben Reisen von Experten, die sich durch Visitationen von Einrichtungen und durch Gespräche mit Sachverständigen vor Ort über Entwicklungen in anderen Ländern informierten, ihre zentrale Funktion darin, in Auseinandersetzung mit ausländischen Konzepten und Erfolgen Reformprozesse im eigenen Land anzuregen und zu vermitteln. Ihr großer Vorzug lag darin, dass neue Ideen und Wege für Korrekturen und Veränderungen im eigenen Land ohne großen Zeitverlust und finanziellen Aufwand vermittelt werden konnten, da man die Durchführung internationaler Großereignisse nicht abwarten musste und Reisen entfielen. In Vorwort, Einführung und Anmerkungen der Übersetzung konnte man auf Differenzen zum eigenen Land hinweisen und die beabsichtigte Intention verständlich machen.

Dass ausgerechnet Helene Langes Schrift „Frauenbildung“ (1889)[1] bereits ein Jahr nach Erscheinen, und zwar unter dem Titel „Higher Education of Women in Europe“[2] ins Englische übersetzt wird, erstaunt allerdings. Ist es doch Langes zentrales Anliegen, höhere und universitäre Bildung von Frauen für das in dieser Hinsicht verglichen mit anderen europäischen Ländern das Schlusslicht bildende Deutschland bzw. Preußen – „auf die Balkaninsel wird man wohl kein Gewicht legen“[3] – zu fordern. Es irritiert, dass ein Werk, mit dem eklatante Defizite, „mittelalterliche Zustände“ in dem in weiblicher Bildung am wenigsten entwickelten Land Europas behoben werden sollen, übersetzt wird für ein Amerika, in dem längst in breitem Maße eine qualifizierte akademische Frauenbildung vorhanden ist. Aufgenommen wurde das, dann mehrfach aufgelegte Buch in die renommierte Reihe „International Education

1 Lange 1889a.
2 Lange 1890. Weitere Auflagen 1897, 1901.
3 Lange 1889a, S. 80.

https://doi.org/0.25658/ejd0-hm32

Series“, von 2010 an gibt es, u. a. in der Reihe „Forgotten Books“, Nachdrucke deutscher Verleger.[4] Der Herausgeber William T. Harris (1835-1909) ist zum Zeitpunkt des Erscheinens bereits bekannt durch internationale pädagogische Berichterstattung, vor allem zu Entwicklungen in Europa, ist Vorsitzender des amerikanischen Erziehungsbüros (1889-1906), und nicht zuletzt wird er, auch ein internationaler Förderer der „Frauenfrage“, Organisator der Internationalen Pädagogikkongresse in Chicago 1893. Langes Schrift, Nummer 16 und das erste von einer Frau verfasste Buch dieser illustren „International Education Series“ europäischer und amerikanischer Schriften, vorausgegangen waren Übersetzungen namhafter deutschsprachiger Autoren (Johann Karl Friedrich Rosenkranz, Friedrich Fröbel, Wilhelm Preyer oder Johann Heinrich Pestalozzi) und ebenfalls, worauf zurückzukommen ist, der Bericht über Schulbildung in deutschsprachigen Ländern und in Frankreich von Louis R. Klemm[5], dem Übersetzer von Langes Schrift. Es ist verblüffend, dass eine Schrift, die versucht, die Missstände im eigenen Land durch Vorstellung und Diskussion von wegweisenden Entwicklungen in anderen europäischen Ländern zu beheben, vorgestellt wird in einem Land, das sich selbst an der Spitze der Reformen von akademischer Bildung und Qualifizierung von Frauen sieht. Doch bereits das Vorwort des Herausgebers lässt erkennen, dass es um mehr geht als Vermittlung von Reformprozessen in Bildung und Studium von Frauen in europäischen Ländern. Vielmehr steht ebenfalls die Entwicklung geschlechtsadäquater Arbeit in der durch die Industrialisierung geprägten globalen Entwicklung der Zivilisation zur Diskussion. Zudem erfolgte die Übersetzung mit der Intention, Amerika als das in der Demokratisierung von Bildung führende Industrieland darzustellen. Erklärt sich so das offensichtlich rege Interesse an dieser Schrift? Zunächst Langes Argumentation, bereits mit Blick auf die spätere Verwendung bzw. Funktionalisierung des angloamerikanischen Textes.

1 Langes „Frauenbildung“ – Streitschrift in Deutschland

1.1 Positive Resonanz

Helene Langes „Frauenbildung“ war in der deutschen bzw. deutschsprachigen Presse und in den relevanten Organen der Frauenbewegung und Lehrerinnenorganisation von maßgeblichen Expertinnen durchweg positiv aufgenommen worden,[6] auch

4 Reprint der Aufl. 1897: Bremen: Europäischer Hochschulverlag, 2010, 2015, 2016; Nachdruck der Aufl. 1890: Norderstedt: Hansebooks GmbH, 2017.

5 Klemm (1890) 2013.

6 “Stimmen der Presse über Helene Langes Schrift: ‚Frauenbildung‘“, in: Die Lehrerin V (1888-1889), S. 394-399, mit Auszügen aus Beiträgen der England-Expertin Magdalene Gaudian in „Der Vereinsbote“, Auszügen aus der „Danziger Zeitung“, der „Berliner Börsenzeitung“, der „Kieler Zeitung“, den „Neuen Bahnen“, verfasst von Auguste Schmid, und dem „Nordwest“, von Mathilde Lammers. – In der Zeitschrift „Die Mädchenschule“ (2, 1889, S. 204) findet sich immerhin ein Hinweis auf diese ausführliche Besprechung der Schrift.

https://doi.org/0.25658/ejd0-hm32

der Verlag, in dem ihr Buch erschienen war, druckte im Anhang einer noch im selben Jahr gehaltenen Rede Langes Auszüge aus den dann 18, Anerkennung und Begeisterung ausdrückenden Rezensionen, darunter eine französische;[7] im Organ ihres schärfsten Opponenten, der 1873 begründeten „Zeitschrift für weibliche Bildung in Schule und Haus" des Vereins der Dirigenten und Lehrer an höheren Mädchenschulen, findet sich allerdings nicht einmal ein Hinweis auf das Buch.[8] Von kompetenter, eine qualitative höhere weibliche Bildung fordernder Seite aber wurde Langes „Frauenbildung" angesehen als Fortsetzung ihrer Schrift „Die höhere Mädchenschule und ihre Bestimmung", dem Begleitschreiben der im Jahr zuvor an das preußische Unterrichtsministerium und das preußische Abgeordnetenhaus gerichteten, nicht beantworteten Petition zur Reform der Mädchen- und Frauenbildung.[9] Lange hatte darin die beiden Anträge eingehend begründet, (1) Lehrerinnen „eine größere Beteiligung an dem wissenschaftlichen Unterricht auf Mittel- und Oberstufe der öffentlichen höheren Mädchenschulen" zu geben und „namentlich Religion und Deutsch in Frauenhand" zu legen und (2), „daß von Staatswegen Anstalten zur Ausbildung wissenschaftlicher Lehrerinnen für die Oberklassen der höheren Mädchenschulen errichtet" würden.[10] Eine universitäre Ausbildung von Lehrerinnen hatte sie noch keineswegs intendiert, schaffe sie doch keine guten „Lehrer, sondern nur Gelehrte", „den Universitäten ist die Wissenschaft Selbstzweck".[11] Als „Systemwechsel" forderte sie für Lehrerinnen spezielle wissenschaftlich qualifizierende Akademien für den Einsatz in der mittleren und höheren Stufe der höheren Mädchenschulen. Längst habe man „in fast allen Kulturstaaten", „in Amerika, England, Frankreich, Holland"[12] erkannt, bekräftigt durch Luise Büchner, dass für heranwachsende Mädchen vorzugsweise „weibliche Lehrkräfte und weiblicher Einfluss zu verwenden sind. Alle auswärtigen Nationen entsetzen sich über unser weibliches Erziehungssystem (i. T. gesperrt), und es wäre an der Zeit, auch in Deutschland mit der mittelalterlichen Gewohnheit zu brechen, die Frauen von einem Gebiet fern zu halten, das ihnen fast ausschließlich gehört".[13] Gegen diese Schrift war seitens des „Vereins" eine breite polemische Zeitschriften- und Pressekampagne geführt worden, an der sich auch Unterrichts-

7 Lange 1889b, S. 20-23.

8 Zeitschrift für weibliche Bildung in Schule und Haus. Zentralorgan für das deutsche Mädchenschulwesen (1873-1901). – In dieser Zeit allerdings u. a. Warnung vor den Folgen, die die Übernahme der Lehrweise an Knabenschulen für Mädchen haben könnte, auch trügen in letzter Instanz die Eltern und nicht die Lehrkräfte die Verantwortung für die Bildung (Wunder 1892).

9 Vgl. Lange 1888. Wegen der Farbe des Einbandes bekannt als „Gelbe Broschüre".

10 Lange 1888, S. 3.

11 Ebd., S. 223.

12 Ebd., S. 67.

13 L. Büchner 1878, S. 292; unter Bezug auf Büchner wiederholt Lange in ihrer Schrift „Frauenbildung" (1889a, S. 74, Anm.), dass vorzugsweise weibliche Lehrkräfte und weiblicher Einfluss die Erziehung der Mädchen bestimmen sollten. Das Bild vom Bildungsstand von Frauen im Mittelalter ist mittlerweile revidiert (vgl. Kleinau/Opitz 1996, Bd. 1).

https://doi.org/0.25658/ejd0-hm32

minister Goßler beteiligte;[14] im Zentrum stand die Verteidigung der Übertragung einer patriarchalischen und gottgewollten Ordnung der Familie auf die höhere Mädchenschule.[15]

1.2 England als europäisches Vorbild weiblicher akademischer Bildung

In der folgenden, hier im Zentrum stehenden Schrift „Frauenbildung“ begründete Lange ihre Forderungen nach höherer weiblicher Bildung und akademischem Studium von Frauen mit neuer Argumentation und Expertise. Ausgangspunkt ihrer Überlegungen ist die Frage, warum den deutschen Frauen nicht gelang, was Frauen aller anderen Kulturnationen erreichen konnten. Das Studium in dem „stammverwandten England“[16] könne vielleicht eine Antwort geben. Im Vordergrund der Analyse stehe aber nicht, was die „Engländerin“ (i. T. gesperrt), sondern was die „Frau“ (i. T. gesperrt) geleistet habe, das „Nationale“ trete zurück „hinter das Internationale. Denn die Frauenfrage ist (i. T. gesperrt) eine internationale“.[17] Also „gemeinsame Kulturinteressen“, „ein neidloser, von gegenseitiger Hochachtung zeugender Austausch von Interessen“, „gegenseitige Anerkennung zwischen den Frauen verschiedener Nationen“ verbänden die Frauen aller Länder, darum lernten sie gern voneinander.[18] Lange bindet trotz ihres nationalen Engagements[19] Deutschland, dessen Frauen unter dem Druck patriarchalischer Verhältnisse lebten, deren Mädchen des Geschlechts wegen von höherer Bildung und damit der Voraussetzung qualifizierter und akademischer Berufstätigkeit ausgeschlossen seien, das noch immer auf die „Mündigmachung der Frau“[20] warte, ein in den internationalen Kampf der Frauen um eine den Männern gleichberechtigte wissenschaftliche Bildung. Sie beschwört eine internationale Solidargemeinschaft bürgerlicher Frauen und macht die Mädchenbildungsreform deutlich zu einem Projekt der Nationen übergreifenden Frauenbewegung – auch wenn diese in England ihre Basis in der Sozialreform[21] und nicht wie in Deutschland in der Lehrerinnenbildung hatte.

Lange hatte sich mit dem rapiden Umschwung in der höheren Frauenbildung in England in den letzten 20 Jahren intensiv befasst, sich auf ihrer Englandreise im Jahre 1888 mit dem Studium von Frauen in den mit der Universität Cambridge verbundenen Women Colleges Newnham und Girton auseinandergesetzt und vor Ort Interviews mit verantwortlichen Frauen und Männern geführt; sie betrachtet

14 Zeitschrift für weibliche Bildung in Schule und Haus, verschiedene Aufsätze in Jg. 17 (1888), Stellungnahme Goßlers in Jg. 18 (1889), S. 19ff.
15 Dr. Schäfer: Neue Bahnen, 1888, S. 121-136, S. 127.
16 Lange 1889a, S. 4.
17 Ebd.
18 Ebd.
19 Vgl. Lange 1900; vgl. Gerhard 1993.
20 Lange 1889a, S. 3.
21 Glick 1995.

https://doi.org/0.25658/ejd0-hm32

die Bildungsreform und die englischen Einrichtungen als Vorbild bzw. Experiment für gleichberechtigte Wege akademischer Bildung von Männern und Frauen, zeigt die Hürden und bilanziert die Ergebnisse. Ihre Überlegungen, wie Preußen/Deutschland auf das Niveau der anderen „Kulturländer" zu heben sei, basieren deshalb in erster Linie auf kritischer Darstellung der englischen Mädchen- und Frauenbildung. Emily Davies´ Schrift „The Higher Education of Women" (1866) bildete die theoretische Grundlage für die argumentative Auseinandersetzung, es gehe nicht um Übernahme eines Modells, sondern um Darlegung des Prinzips zur Durchsetzung von Gleichberechtigung der Geschlechter in Bildung und Beruf.

Im Unterschied zu Deutschland erfolgten die rapiden Veränderungen in der höheren Mädchenbildung in England völlig ohne staatliche Förderung und Kontrolle. Finanziert wurden die maßgeblich von Frauen initiierten Reformen von kapitalstarken Frauen[22] und neidlosen, vorurteilsfreien Männern[23], von Unternehmen oder neu gegründeten Aktiengesellschaften. Da die englischen Reformerinnen vorerst nicht in der Lage gewesen seien, eigene, von den Männern als „gründlich und ausreichend"[24] anerkannte Reformschritte zu gehen, hätten sie aus Opportunitätsgründen das Prinzip aufgestellt, „genau denselben Studiengang und dieselben Examina zu verfolgen wie die Männer".[25] Davies begründete die Notwendigkeit gründlicher geistiger Bildung mit den Pflichten der Frauen aus höheren Ständen (ladies); die höchste und feinste Kultur zu erhalten erfordere Kenntnisse und wohldisziplinierten Geist und Charakter, anstelle des „wunderbaren unbewußten Instinkts" die „bewußte Fähigkeit", „ruhig und mit Verständnis […] seine Handlungsweise einzurichten"[26] – der Vergleich zwischen einem gebildeten und einem ungebildeten Mann in einem Unterscheidung und Gedankenschärfe erfordernden Urteil zeige den Grad der Differenz, in der der Intellekt urteilsfähig gemacht würde,[27] Überlegung und Unparteilichkeit zur Gewohnheit geworden seien. Gründliche geistige Bildung benötigten ebenfalls als „erste" Frauen eines Volkes die Leiterinnen von sozialen Einrichtungen sowie Lehrerinnen und Erzieherinnen.

Statt sich in Dilettantismus und ziellosem Lernen zu verausgaben, hatte Davies für Frauen ein Universitätsexamen („degree examination"[28]) gefordert, das dem der Männer vollkommen gleiche. In Davies Augen wurden auch die Unterscheidungen zwischen männlichen und weiblichen Beschäftigungen bzw. Eigentüm-

22 Parallel zur Enteignung der Klöster unter Heinrich VIII. wurde Frauen zu Lebzeiten der Eltern die Mitgift übertragen.

23 Englische Frauen würden im Übrigen nicht müde, „die neidlose und selbstlose Unterstützung vorurteilsfreier Männer" hervorzuheben (Lange 1889a, S. 27).

24 Ebd., S. 10.

25 Ebd., zur Diskussion vgl. Bryant 1979.

26 Davies, S. 73ff., S. 80f., zit. nach Lange, S. 12-14.

27 Lange 1889a, S. 13.

28 Ebd., S. 14.

https://doi.org/0.25658/ejd0-hm32

lichkeiten „ganz willkürlich“[29] gemacht; sie spricht die Aufgabe der Frau als Gehülfin des Mannes an, doch wem soll sie helfen und wie, die „Natur“ biete keine Lösung, denn es gäbe – die „Besorgung kleiner Kinder allein“ ausgenommen – nichts, was „ein unterrichteter Mann nicht besser tun könnte, als eine ununterrichtete Frau“.[30]

Davies hatte sich ebenfalls Überlegungen gewidmet, ob und wie die Berufstätigkeit von Frauen in bisher von Männern ausgeübten Berufen den Männern Schaden zufüge. Sie betont schließlich, dass es niemals im Interesse der Gesellschaft liegen könne, aus ökonomischen Gründen einen Teil ihrer Mitglieder „im Müßiggang“ zu erhalten, und auch für sie war es in dieser zunehmend durch Arbeit sich definierenden Gesellschaft richtig, „daß jedermann arbeite“.[31]

Lange beschreibt die mühsame, dennoch durch bereitwillige Unterstützung von Professoren der Universität Cambridge erfolgreiche Institutionalisierung des Frauenstudiums. In den der Universität Cambridge angeschlossenen, in Entstehung und Bildungskonzept unterschiedlichen Einrichtungen, dem auf die Strategie von Emily Davies aufbauenden Girton College, das auf einer völligen Gleichstellung der Studiengänge für Männer und Frauen bestand, und dem Newnham College, das mit seiner stärker sozial ausgerichteten akademischen Qualifizierung dasselbe Ziel verfolgte. Lange gibt Einblicke in die Tagesordnung in Girton, die Ausstattung der Wohnheime, beobachtet die hohe Motivation der Studierenden, konstatiert eine ausgezeichnete Gesundheit, unterrichten würden ausgewiesene Expertinnen und Experten, und sie erwähnt Auszeichnungen bereits für die Männer übertreffenden weiblichen Leistungen. Studentinnen würden nach erfolgreichem Studium oft heiraten – und voller Ironie erinnert sie an die absurde Vorstellung hierzulande, dass die Frau hauptsächlich erst in der Ehe zu lernen habe, und zwar, „was und soviel der geliebte Mann durch seine Liebe als ihn erfreuend haben will“,[32] längst aber wisse man dort, dass eine gründlich gebildete Frau und Mutter für Mann und Kinder einen Gewinn für ihr Leben bedute.[33] Dargestellt wird der Weg zur Anerkennung des Newnham College als Institut der Universität Cambridge – auffallend die hohe Zahl von Abschlüssen in Naturwissenschaften und Mathematik[34] –, informiert über die weiteren Gründungen in Oxford und London.

In einem eigenen Kapitel werden die besonders hohen Hürden in der Zulassung zu einem Medizinstudium von Frauen dargestellt, ihr Anspruch auf die Behandlung von Personen des eigenen Geschlechts oder die Einrichtung einer Praxis, „auch in

29 Ebd., S. 14.
30 Davies, S. 171f., zit. n. Lange, S. 15.
31 Davies, S. 173f., zit. n. Lange, S. 16f.
32 Paul Lagarde, zit. nach Lange 1889a, S. 23.
33 Lange 1889a, S. 24.
34 Ebd., S. 25.

https://doi.org/0.25658/ejd0-hm32

England ein ernstlicher Kampf gegen Vorurteile – und Brotneid".[35] Die Diskussion über das Medizinstudium der Frauen zeige vor allem den unsinnigen Umgang mit angeblicher Weiblichkeit. Weder den Frauen selbst noch der Gesellschaft drohe durch das weibliche Medizinstudium eine Gefahr, im Gegenteil würde der Widerspruch bewusst gemacht, die Mädchen auf der einen Seite zu schonen, besonders im Verkehr der Geschlechter, und es andererseits zuzulassen, dass sie sich in physischen Untersuchungen ganz einem fremden Manne anvertrauen.[36] Zudem biete gerade der Arztberuf Frauen Arbeit und Raum, im Dienst am Kranken ihre Fähigkeiten und Tugenden zu entfalten; sie sollten dieselbe berufliche Chance haben wie die Männer – so denke bereits eine Mehrheit der Engländer.[37] Nicht gering allerdings seien nach dem schwierigen und kostspieligen Studium die Hürden auf dem Weg zu einer erfolgreichen Praxis[38]. Erstaunlich viele Examinierte würden heiraten; selbst geistige Neigungen von Frauen stark ablehnende Männer würden „klugerweise" die Ehe als Lösung der Konkurrenzfrage betrachten.[39] Welch ein Kontrast schließlich zu den mit Humor vorgebrachten Glückwünschen des Kanzlers der Universität London bei Eröffnung des Studentinnenwohnheims zu „Haltung", „Wissen" und „Erfolgen" der studierenden Frauen zum Kommentar der in Berlin von Frauen eingereichten, unbeantworteten Petition: „die Welt werde nicht untergehn, wenn die Frauen noch warteten".[40]

In weiteren Kapiteln informiert Lange über die schulischen Voraussetzungen für ein Studium. Zwei Besonderheiten der high schools gegenüber den deutschen höheren Mädchenschulen streicht sie heraus, ihre Leitung liege in Frauenhand, Frauen seien in erster Linie für Mädchenerziehung und -unterricht maßgebend, hätten allgemein einen Sitz in den Schuldeputationen, und das mittlere und höhere Unterrichtswesen in England sei, wie erwähnt, keine Sache des Staates. Die nötige bessere Qualifizierung der Lehrerinnen habe in England allerdings nicht wie in Deutschland zum Ausschluss der Frauen geführt, „ein Mißgriff", bei dem die „Brotfrage" mitentschieden habe. Hier sei die englische staatliche Unabhängigkeit der höheren Mädchenbildung von Vorteil, die Frauen hätten die Sache bei „absoluter Freiheit des Handelns" „mit voller Begeisterung" in die Hand genommen.[41] Lange gibt einen Überblick über die Privatunternehmen, u. a. die Gründung und rasche Verbreitung der Girls Public Day Schools (GPDS)[42], die mittlerweile an Universitäten angebotene Ausbildung von Lehrerinnen, wenngleich

35 Ebd., S. 29.
36 Ebd., S. 33.
37 Ebd., S. 35.
38 Wichtigste Quelle sind Äußerungen von Miss Garrett-Anderson, der ersten Leiterin des Londoner Women's Medical Hospital. Die Londoner Einrichtung trägt heute ihren Namen.
39 Lange 1889a, S. 39.
40 Ebd., S. 42.
41 Ebd., S. 44.
42 Vgl. Kamm 1971.

https://doi.org/0.25658/ejd0-hm32

viele sich lediglich auf privatem Weg qualifizierten, Fremdsprachen vorzugsweise im Ausland lernten – hohe Anerkennung gelte übrigens der Methodik des Elementarunterrichts in Deutschland.[43] Examina aber lehne man ab und setze allein auf die Wirksamkeit der Individualität. Eine Kritik an englischen Schulen weist sie zurück. Begeistert ist sie von der durch das Berufsleben erworbenen großen Selbständigkeit englischer Frauen; das Selbstbewußtsein englischer Lehrerinnen bedeute eine „frohe Aussicht“ für deutsche Frauen.[44] Immer wieder spricht sie die problematische deutsche Situation an, etwa die Kluft zwischen seminaristisch ausgebildeten Lehrerinnen und akademisch gebildeten Lehrern, der englischen Lehrerin und Schulvorsteherin genüge „unbezweifelbare äußre und innere Autorität“.[45] Auch wenn Lange explizit Männer wegen ihrer Verstandeskräfte am Unterricht in höheren Mädchenschulen beteiligen möchte, gehe es um die richtige Verteilung und dass, „wie es in der Natur der Sache liegt, die Frau dabei die erste Stelle erhält“.[46] Im Vergleich der Systeme sei das englische dem deutschen vorzuziehen. Und gerade vor dem Hintergrund der durch ihre Arbeit selbstbewusst gewordenen Engländerinnen zeigt sie die zutiefst deprimierenden Konsequenzen für Mädchen an deutschen öffentlichen höheren Mädchenschulen. Die Männer in leitender und Frauen in einflussloser Stellung, eine damit verbundene Überschätzung des männlichen und Unterschätzung des weiblichen Elements zu erfahren sei für die Heranbildung der Individualität der Mädchen und die Erfüllung ihrer späteren Pflichten „geradezu verhängnisvoll“. Da eine durch Beispiele geförderte Entwicklung bester weiblicher Eigenschaften fehle, entstehe „schwerer Schaden“ in den öffentlichen höheren Mädchenschulen. Das gelungene englische „Experiment“[47] sei der Nachweis, dass Frauen große Mädchenschulen völlig ohne männliche Unterstützung organisieren und leiten könnten und ihren Einfluss in Ausstattung, Schmuck, gesunder Erziehung etc. erkennen ließen.

Lange, die mit einem deutschen Experten die „gründliche intellektuelle Bildung“ englischer high schools für Mädchen bekräftigt (Schuldauer in England bis zum 18./19., in Deutschland bis zum 15./16. Lebensjahr), vermisst allerdings ähnliche Sorgfalt in der sittlichen Erziehung, die unter Berufung auf Thomas Buckle[48] mit der intellektuellen Bildung einhergehen müsse.[49] Wichtiger als positives Wissen seien sittliche Wahrheiten, wie sie an einem französischen Märchen darlegt; sittliches Handeln gewährleiste Glückseligkeit des Menschen. Doch könnten deren Prinzipien nur in intellektueller Arbeit gefunden werden, denn nicht der Wille,

43 Lange 1889a, S. 46.
44 Ebd., S. 48.
45 Ebd., S. 49.
46 Ebd., S. 51.
47 Ebd.
48 Buckle 1857/1861. Dt. Übersetzung von Arnold Ruge, 2 Bde., Leipzig/Heidelberg 1860/62, mehrfach aufgelegt. Zur Interpretation vgl. Fuchs 1992.
49 Lange 1889a, S. 57.

https://doi.org/0.25658/ejd0-hm32

sondern die richtige Einsicht, die Bewertung der Ideen und Dinge seien Voraussetzung sittlichen Handelns. Nur wenn der intellektuelle und sittliche Teil des geistigen Lebens eine Einheit bildeten und in möglichst großer Harmonie miteinander wirkten, sei ein Fortschritt möglich.[50] Wie bereits in erwähnter „Gelber Broschüre" stellt Lange erneut Religion, Deutsch und Geschichte in den Mittelpunkt des Schulunterrichts. In Übereinstimmung mit den „größten Pädagogen" dürfe die Schule keine „Wissensfabrik"[51] sein und müsse angesichts veränderter Familienverhältnisse in diesen sogenannten ethischen Fächern „systematisch auf die Entwickelung des sittlichen Willens und die Entfesselung der geistigen Kraft"[52] einwirken. Durch Vermittlung der „elementaren ethischen, nationalökonomischen, gesellschaftlichen und technischen Begriffe"[53] sei menschliches Leben in diesen, in Mädchen- wie Knabenschulen ins Zentrum zu stellenden Schulfächern „Gegenstand unserer Erkenntnis" – früher von ihr als „Lebenskunde" bezeichnet. Nicht positives Wissen, sondern „das Menschliche und Sittliche wird unmittelbar Mittelpunkt des Denkens"[54]. Anders als für die Vermittlung rein intellektueller Fächer wie Naturwissenschaften, Mathematik, Sprachen – hier genüge ein fähiger Kopf –, bräuchte es, wie sie nun ausführt, wegen ihres gewaltigen Einflusses auf die Entwicklung des Charakters, auf die Stärkung von Individualität und Selbständigkeit gegenüber der Lehrperson und geschlossenen autoritären Formationen einen innerlich und moralisch gefestigten Menschen,[55] dann nur könne der Schüler lernen, „in wachsender Selbständigkeit seinen Lehrern gegenüber [zu] treten".[56] Auch wenn dies am besten „durch eine gründliche Bildung, durch Pflege der mehr intellektuellen Fächer"[57] erfolge, müsse einer leicht entstehenden „Kälte des Gemüts" durch Bezug zur Lebenswelt, entsprechender Einbeziehung der Naturwissenschaften, da geistiges Leben nur in Verbindung mit der körperlichen als „echte humanistische Bildung"[58] (kursiv i. T. gesperrt) verstanden werden könne, entgegengewirkt werden. Diese humanistische Bildung, in Knabenschulen von Männern, in Mädchenschulen von Frauen unterrichtet, betrachtet Lange als „Schulideal".[59] Auch wenn in dem bevorzugt die intellektuelle Bildung fördernden England der Mangel an ethischem Unterricht in der Schule durch umfangreiche häusliche Lektüre der Kinder und Anleitung der Mädchen zu karitativen Diensten an Armen und Kranken kompensiert wür-

50 Vgl. ebd., S. 57f.
51 Ebd., S. 58.
52 Ebd.
53 Ebd.
54 Ebd., S. 59.
55 Ebd., S. 59-66.
56 Ebd., S. 62.
57 Ebd.
58 Ebd.
59 Ebd.

https://doi.org/0.25658/ejd0-hm32

de, empfehle sie dem englischen System für die ethische Bildung „eine Anleihe bei dem deutschen“,[60] die intellektuelle Bildung in Deutschland aber gewönne durch Orientierung am englischen System[61] – dieser Befund wird in der Übersetzung in England bis heute tradiert.[62]

Mit Blick auf die nachlassende schulische Aktivität deutscher Mädchen in der Oberstufe überlegt sie, ob neue Inhalte, wie die in den englischen high schools vermittelten alten Sprachen und Mathematik, eine Lösung sein könnten. Wegen der zu dieser Zeit wie überall in Europa auch in Deutschland geführten Diskussion über den Bildungswert der alten Sprachen angesichts einer im Zuge der Industrialisierung notwendigen mathematisch-naturwissenschaftlichen Qualifikation lehnt Lange persönlich für die höheren Mädchenschulen den altsprachlichen Unterricht zur Entlastung des Schulunterrichts ab; in England habe deren Vermittlung an Mädchen allerdings eine lange Tradition[63]. Doch sie konstatiert auch, dass dort eine grundlegende Vorbildung in den alten Sprachen für den Collegebesuch notwendig ist, generell für die gelehrten Berufe aber auch in Deutschland. Dennoch plädiert sie nicht für Umwandlung höherer Mädchenschulen in humanistische Gymnasien, sondern empfiehlt, wie bereits die Begründerin des Berliner Victoria-Lyzeums, die aus Schottland stammende Miss Archer, eine Taktik der kleinen Schritte, also zunächst Einrichtung von „Fachschulen“, die ab dem 14. Lebensjahr auf die Universität vorbereiten, u. a. mit modernen Fremdsprachen. Wünschenswert allerdings sei der Ausbau des Unterrichts in Naturwissenschaft und Mathematik, als Ergänzung der ethischen Fächer und „Vervollständigung der Lebenskunde“.[64] Angesichts der Vorliebe englischer Studentinnen für die schwierige mathematische Zulassungsprüfung zur Universität (Tripos) hatte sie ihr eigenes Urteil revidiert[65] und findet im naturwissenschaftlichen und mathematischen Unterricht ein „gesundes Gegengewicht“ gegen das „sentimentalische, überschwänglich schwärmerische Treiben“ in Mädchenschulen, das unter dem Vorwand, das Gemüt zu pflegen, geduldet werde.

Im resümierenden Urteil über Frauenbewegung und Frauenbildungswesen in England nennt sie drei besonders vorteilhafte Umstände:

> „1) das unbeirrte, feste Zusammenstehn der englischen Frauen ohne Parteiung und Schwankung; 2) die großherzige Hilfe tüchtiger Männer; 3) der Umstand, daß die Frauen nicht nur gleiche Rechte wie die Männer erstrebt, sondern auch gleiche Leistungen von sich verlangt haben“.[66]

60 Ebd., S. 66.
61 Ebd.
62 Vgl. Phillips 1988, S. 103. Phillips zitiert eine Auflage von 1901.
63 Vgl. Hole 1996; vgl. Shirreff 1858, 21872; dt. [1863].
64 Lange 1889a, S. 70.
65 Ebd., S. 71.
66 Ebd.

https://doi.org/0.25658/ejd0-hm32

Die bessere finanzielle Ausstattung der englischen Frauenbewegung sei nicht ausschlaggebend, Deutschland verfüge ebenfalls über ein leistungsfähiges System. Wenn dasselbe Interesse wie in England vorhanden wäre, könnten wir wie bereits für Männer ein ausgebautes höheres Bildungswesen auch für Frauen haben. Der größte Vorzug des englischen Mädchenschulwesens aber bestehe in der entschiedenen Betonung des Fraueneinflusses. Die englischen Reformerinnen hätten als erste „mit dem allbekannten mechanischen Betrieb des englischen Schulwesens gebrochen" – es implizierte wohl auch Langes Kritik am Herbartianismus in deutschen Schulen. Trotz der absoluten Handlungsfreiheit im englischen höheren Schulwesen hätte die gewaltige Reform nur durch die „energische Initiative und große geistige Beweglichkeit" englischer Frauen so rasch und auf Dauer sicher durchgeführt werden können; es fehlt nicht der Hinweis auf den berühmten Deutschen, Prof. Max Müller in Oxford, der die dortige Gründung der high schools mitangeregt und der geleisteten Arbeit der Frauen das „allergünstigste Zeugnis" ausgestellt habe.[67]

Im 6. Kapitel gibt Lange einen chronologischen Überblick über die Möglichkeiten akademischer bzw. universitärer Studien von Frauen in europäischen Ländern.[68] Die meisten hätten „das Prinzip (i.T. gesperrt)" anerkannt, nach welchen den Frauen einer Nation „dieselben Studien", „dieselben Erleichterungen", „dieselbe Förderung zu geben ist wie den Männern";[69] das lasse unterschiedliche nationale Entwicklungen zu. Die Informationen der Autorin beruhen im Wesentlichen auf ihren Studien deutscher Universitätsverwaltungsakten, zuverlässiger Berichterstattung und der 1884 von Theodore Stanton vorgelegten Studie mit authentischen Länderberichten; für Deutschland, von den anderen Staaten überholt, wurde dort ein längerer und härterer Kampf erwartet, denn seine Universitäten, „ehrwürdig aufgrund ihres Alters, konservativ in der Organisation", seien „unbeweglich zum Guten wie Schlechten"[70].

1.3 Wissenschaftliche Qualifikation von Frauen in der Arbeitsgesellschaft

Die Notwendigkeit von Reformen in der höheren und akademischen Mädchen- und Frauenbildung aber begründet Lange mit der neuen Bedeutung von Arbeit für Gesellschaft und Individuum.[71] Angesichts dieser Transformation, in der Müßiggang als „Schande"[72] gelte, „wahre[s] Glück" und Anerkennung sich der Arbeit verdanke, bedeute es für das moderne Mädchen die härteste Strafe, durch die oft wohlwollenden, doch unerfahrenen Eltern zu Nichtstun verpflichtet zu sein; im

67 Ebd., S. 71-73; zu dessen Bedeutung für den Transfer des deutschen Universitätssystems s. Schalenberg 1998, S. 198-226, bes. S. 211ff.
68 Lange 1889a, S. 73-80.
69 Ebd., S. 74.
70 Schepeler-Lette/Hirsch 1884, S. 139-153, S. 147.
71 Kapitel 7, Lange 1889a, S. 80-96.
72 Ebd., S. 81.

https://doi.org/0.25658/ejd0-hm32

Mädchen werde die Aussicht auf ein zweckvolleres Leben erstickt.[73] Auch wenn häusliche Arbeit in Ehe und Familienarbeit viele Frauen auf Dauer befriedige, gelte auch für Mädchen das „Zauberwort“ Arbeit, das Universitätsstudium sei dabei nicht die einzige Lösung.[74] Neben „materieller“ litten viele bürgerliche Mädchen vordringlich unter „geistiger“ Not, dem Verlangen nach „zweckvoller Arbeit“, wie etwa der Andrang zu den Lehrerexamina zeige, aber auch zu berufsmäßiger Krankenpflegerin, Kindergärtnerin, alle Gebiete sollten prinzipiell zugänglich sein, auch das „der höheren geistigen Bildung“.[75] Sie warnt vor dem täglich in Deutschland begangenen „Geistesmord“, das Verlangen „nach ernsthafter Geistes- und Berufsarbeit“ zu ersticken.[76] In den mittleren und oberen Kreisen, in denen zudem mehr unverheiratete Frauen tätig seien, bestehe in finanzieller Absicherung ein Missverhältnis zwischen den Geschlechtern, sei der Mann der Frau gegenüber privilegiert.[77] Die auf ihren „natürlichen Beruf“[78] verwiesene Frau könne rein statistisch diesen wegen fehlender Heiratsmöglichkeiten nicht ausüben. Alle Berufe seien für Männer und Frauen freizugeben, auf geistige Arbeit hätten Frauen das gleiche Anrecht wie Männer – der hartnäckige Widerstand der Ärzteschaft hatte in Deutschland seinen Sprecher in Professor Waldeyer gefunden.[79] Angesichts der ermüdenden Diskussion über die dem Mann zugeschriebene Produktivität und die der Frau angeblich eigene Rezeptivität bringt Lange die praktische Ausübung ins Spiel und stellt damit die Frau neben den Mann, denn 90% in Arzt- und Lehrberuf seien praktische Tätigkeit, zugleich, nicht ohne Ironie, entlaste die Frau auf diese Weise den Mann zugunsten seiner Förderung der Wissenschaft.[80] Auch gewännen Berufe durch Beteiligung beider Geschlechter, wollten Mädchen lieber von Lehrerinnen unterrichtet, Frauen von Ärztinnen behandelt werden; m. a. W., das Universitätsstudium sei auch für Frauen Voraussetzung für professionelle Arbeit. Für die wissenschaftliche Qualifizierung von Lehrerinnen aber wünscht Lange weiterhin besondere Anstalten, weist hin auf die außeruniversitären Fachkurse am Victoria-Lyzeum in Berlin, aber auch deren ungewisse Zukunft,[81] – und akzeptiert für Frauen das Universitätsstudium einzelner Fächer wie in Zürich als „Umweg“, um nicht auf Jahrzehnte auf Elementarwissen eingeschränkt zu bleiben.

Warum also gelang den Frauen in Deutschland nicht wie in allen anderen Kulturländern, in der neuen Arbeitsgesellschaft eine der männlichen gleiche bzw. gleichberechtigte Bildung durchzusetzen, so abschließend erneut die anfangs

73 Ebd., S. 83.
74 Ebd., S. 84.
75 Ebd., S. 85.
76 Ebd.
77 Vgl. ebd., S. 86.
78 Ebd., S. 87.
79 Vgl. besonders ebd., S. 87-91.
80 Vgl. ebd., S. 89f.
81 Ebd., S. 96.

https://doi.org/0.25658/ejd0-hm32

gestellte Frage[82]: Lag es an ihnen selbst, den Männern oder widrigen, nicht zu verändernden äußeren Verhältnissen? Warum gewähre die Regierung den Starken mehr Schutz als den Schwachen, gelte der Mann als erster, die Frau als Mensch zweiter Klasse? An der Bevorzugung des Mannes in der Arbeitswelt gebe es keinen Zweifel, auch wenn Not und Hunger die Frauen genauso träfen. Wenn aber nicht alle Männer fähiger als alle Frauen seien, solle man da nicht gerechterweise fähigeren Frauen vor unfähigeren Männern den Arbeitsplatz zugestehen, die bei Männern geltende Regel, dass der Fähigste die Stellung erhalte, generell anwenden und nicht das Geschlecht entscheiden lassen?

Zu den Universitäten aber könnte man Frauen zu denselben Bedingungen wie Männer zulassen, die Gegner dürften sich freuen, wenn anfangs nur wenige Frauen erfolgreiche Examina ablegten.[83] Orientiert an den englischen Erfahrungen mit Studentinnenwohnheimen[84] fordert sie eine andere als bei Studenten übliche Kultur und Lebensform, wünscht häuslichen Anschluss für Studentinnen und kulturelle Angebote für eine geistige Arbeit in „geordneter Gemeinschaft".[85]

An der Bildungs- und Arbeitsmisere deutscher Frauen trügen die Männer große Schuld. Sie erinnert an die merkwürdige Koinzidenz im Jahre 1872: In *England* Gründung des Girton College und großes Interesse von Professoren und Studenten am universitären Erfolg der Studentinnen, in *Deutschland* die Weimarer Lehrerversammlung, die den Plan einer bescheidenen Akademie für Frauen „mit Spott und Hohn"[86] quittierte; die Bemühungen des Lettevereins zur Gründung höherer Bildungsanstalten für Frauen oder des Allgemeinen Deutschen Frauenvereins (ADF) seien gescheitert, in Deutschland gebe es Misstrauen, argwöhnische Beobachtung, „direktes Übelwollen", keinerlei Entgegenkommen, Ausschluss von Frauen aus männlichen Berufen.[87]

Schuld daran treffe auch die verheirateten Frauen, die nicht wie in England ihre Männer über die Lebensverhältnisse von Frauen in Kenntnis setzten, sie seien, so bereits Hedwig Dohm[88], „selbstsüchtig – oder richtiger familiensüchtig",[89] es fehle völlig der gemeinsame Kampf mit den Männern für die Frauen. Irrig sei der Glaube an einen Gegensatz zwischen Hausfrau und wissenschaftlich gebildeter

82 Kapitel 8, ebd., S. 97-123, hier S. 97.
83 Vgl. ebd., S. 98f.
84 Das 1. deutsche Studentinnenwohnheim wurde 1914 in Berlin, vom dortigen Victoria-Lyzeum unterstützt, von der ersten freien Architektin Deutschlands, Emilie Winkelmann, nach angloamerikanischem Vorbild errichtet: avantgardstisch, mit modernster Technik ausgestattet (Mäzenin Ottilie v. Hansemann; heute Otto-Suhr-Allee 18/20, in Eigentumswohnungen umgewandelt) (vgl. Witzel 2016, S. 77-90).
85 Langer 1889a, S. 99f.
86 Ebd., S. 101.
87 Ebd., S. 102.
88 Vgl. Dohm 1873.
89 Langer 1889a, S. 103.

https://doi.org/0.25658/ejd0-hm32

Frau, dem deutschen Leben drohe „kein unheilbarer Riß“,[90] ohne Bildung aber ziehe die Frau den Mann in ihren engen Gesichtskreis. Wissen sei zwar nicht das Höchste – „eine Art von Intuition“ scheine „vielfach das Wissen zu ersetzen“,[91] Pestalozzi habe so die richtige Methode gefunden –, aber für die Durchschnittsfrau sei gründliche Bildung notwendig und genauso schätzenswert wie für den Mann.[92] Die Furcht vor intellektueller Bildung von Frauen, „Blaustrümpfen“, habe sich spät entwickelt; sie selbst war fasziniert von der Konsequenz, mit der die für einen großen Pastorenhaushalt mitsamt Pflegekindern verantwortliche Frau unaufhörlich ihren Geist bildete, gerade auch zur Erfüllung ihres „Hausfrauen- und Hausmutterberufs“.[93] Auch wenn Deutschland Förderer der höheren Frauenbildung wie in England fehlten, kann sie doch auf den weibliche Berufsbildung initiierenden Adolf Lette verweisen, für die Pädagogik aber auf den bald vergessenen Clemens Nohl[94]; er vertrat bündig ihre Argumente für die Notwendigkeit weiblicher höherer Bildung für Familie und Arbeitswelt, setzte sich ein für die Unterrichtung der weiblichen Jugend und Leitung der mittleren und höheren Klassen der Mädchenschulen durch Lehrerinnen und forderte, die Geschlechter hinsichtlich Qualifikationsmöglichkeiten und Beschäftigung gleich zu behandeln.[95]
Ihre Analyse endet mit einer aktuellen Stellungnahme. Da der Mann nicht länger Versorger sei, gelte das daraus abgeleitete „Recht der Bevormundung“,[96] das „Recht des Stärkeren“ nicht mehr. Wenn aber die große Zahl der Frauen auf „Selbsterhaltung“[97] angewiesen sei und der Mann keinen Schutz mehr biete, sei es unbillig, dass er der Frau in Studium und Berufsausübung Vorschriften mache, ihr eine Bildung zuschneide, „wie sie seiner Ansicht nach für sie passe“,[98] die ihren Ansprüchen und Bedürfnissen aber keineswegs entspreche. Wie in den anderen Nationen sei endlich auch in Deutschland die geistige Reife der Frauen anzuerkennen und die Entscheidung für eine zweckvolle Arbeit ihnen zu überlassen. Selbst wenn hier noch immer der Zusammenschluss reformwilliger Frauen wie in anderen Ländern fehle, wiesen „zielbewusste und konsequent denkende Frauen“[99] die Anschuldigung einer „totalen Umwälzung“ zurück, denn es handle sich um die Veränderung der sozialen Stellung der gebildeten Frau, die Sicherung

90 Ebd., S. 104.
91 Ebd.
92 Vgl. ebd., S. 105.
93 Ebd.
94 Vgl. Nohl (1826-1906) 1886-90. Nohl war Direktor und Lehrer der städtischen Höheren Mädchen-schule und des Städtischen Lehrerinnen-Seminars in Neuwied. Herman Nohl war sein Großneffe.
95 Vgl. ebd., S. 106-111.
96 Ebd., S. 114.
97 Ebd.
98 Ebd.
99 Ebd., S. 116.

https://doi.org/0.25658/ejd0-hm32

„derselben Freiheit für eine geistige Ausbildung“ wie für den Mann; die Frage der Beteiligung werde also neu gestellt, an die Stelle unfähiger Männer träten fähige Frauen – fähige Männer hätten also nichts zu befürchten.[100]
Das Verhältnis in der Ehe sei davon nicht tangiert, es sei ohnehin durch die anstehende Rechtsreform die Frage von Gewalt in der Ehe zu klären.[101] Kritisch äußert sich Lange zu Emanzipationskämpfen, die sich lediglich auf Beseitigung der Einschränkungen von Erwerbsfähigkeit und geistiger Arbeit unverheirateter Frauen bezögen, die verheirateten aber nicht berücksichtigten. An anderer Stelle aber heißt es, dass in England trotz der „unangenehmen Emanzipationserscheinungen“, trotz „unberechtigter Opposition“, am meisten das „Weibliche“ dieser höchst engagierten Frauen „in der Mitte der Bewegung“ und in „männlichen“ Berufen auffalle.[102] Angesichts der Verbitterung deutscher bürgerlicher Frauen ohne eine Berufsmöglichkeit endet sie mit einem Appell an Gerechtigkeitsgefühl und gesunde Vernunft der Männer, geistige Bildung und Arbeit bürgerlicher Frauen zu fördern.[103]

2 Intention des Herausgebers: Zivilisationsprozess als Prozess der Demokratisierung des Verhältnisses der Geschlechter in Arbeit und Bildung

Bereits ein Jahr nach Veröffentlichung von Helene Langes „Frauenbildung“ lag die Übersetzung „Higher Education of Women in Europe“ vor.[104]
In seinem Vorwort bettet der Herausgeber Harris Langes „polemische Schrift“[105] ein in seine amerikanische Sicht der Veränderungen von weiblicher und männlicher Arbeit im Produktionsprozess und in der Gesellschaft. Da Amerika zu diesem Zeitpunkt wegen seiner weitgehend niedrigen Bildungsanforderungen kein Modell für Bildungsreformen in europäischen Ländern ist, selbst wenn die dort praktizierte Koedukation mit Interesse verfolgt wird,[106] ist die Verbreitung der englischen Ausgabe[107] in Deutschland ohne Resonanz geblieben.[108] Auch wenn man um die eigene weitgehende Bedeutungslosigkeit in dieser Hinsicht weiß – erst die Internationalen Pädagogikkongresse in Chicago 1893 im Kontext der

100 Ebd., S. 117.
101 Vgl. Plett/Berghahn 2000.
102 Lange 1889a, S. 120.
103 Vgl. ebd., S. 123.
104 Lange 1890: Editor’s Preface, S. V-XVII; Introduction by the Translator, S. XXI-XXXVI.
105 Ebd., S. XVI.
106 Vgl. Albisetti 2010, S. 181-190.
107 Auflagen von 1890, 1897, 1901, evtl. öfter.
108 In den deutschen Standardarbeiten zu Lange nicht berücksichtigt; von 2010 an Nachdrucke in deutschen Verlagen (vgl. Fn. 4).

https://doi.org/0.25658/ejd0-hm32

Weltausstellung sollten auf Dauer stärkeres Interesse am amerikanischen Bildungssystem bewirken –, beschreibt Harris, unterstützt von der Einführung des Übersetzers, Amerika als das angesichts der Entwicklung seiner Industrie zivilisationsgeschichtlich fortgeschrittenste Land der Welt, mit begonnener Gleichberechtigung von Mann und Frau in der modernen Arbeits- und Industriegesellschaft und einer am weitesten durch Bildung entwickelten Demokratie. Für seine Argumentation nutzt er die von Lange dargestellten nationalen Bemühungen in europäischen Ländern um eine höhere, der männlichen Bildung gleiche bzw. gleichwertige weibliche Qualifizierung mit den dort verkörperten unterschiedlichen Entwicklungsstadien, ohne aber auf Langes Ausführungen einzugehen und sie zu bewerten. Die Pointe in seinen vom Fortschrittsoptimismus des ausgehenden 19. Jahrhunderts geprägten Überlegungen liegt darin, dass er es unternimmt, an dem in seinen Augen historisch und neben England industriell entwickeltesten Amerika nachzuweisen, wie hier durch die ökonomische Veränderung in der Arbeitswelt und den generellen Zugang zu Bildung bereits eine gleichwertige höhere Bildung von Frauen und Männern eine weitgehende Selbstverständlichkeit geworden ist, einhergehend mit veränderten Aufgaben und Pflichten, auch für das männliche Geschlecht. Amerika könne bereits als das demokratischste Land der Welt gelten.

Angesichts der bisherigen Erfahrungen mit Woman-Colleges und den wenigen Colleges mit gemeinsamem Unterricht beider Geschlechter erbrächten Frauen dieselben intellektuellen Leistungen wie Männer. Was Frauen zunächst an Leistungsfähigkeit gefehlt habe, hätten sie durch Gedächtnis und rasche Auffassungsgabe wettgemacht; viele hätten die Männer an Originalität übertroffen. Sie würden sich durch Wachheit (alertness) und Vielseitigkeit/Flexibilität (versatility) auszeichnen, Männer dagegen durch Beständigkeit (persistence) und Stärke/Strenge (strength). Verstandesdifferenzen (mind) aber hätten an Colleges oder Universitäten bei beiden Geschlechtern mehr zum Fortschritt beigetragen denn als Hindernis gewirkt; in beiden Modi, in separaten wie in gemeinsamen Einrichtungen, sei die höhere Bildung von Frauen eine Selbstverständlichkeit geworden.

Bildung beziehe sich auf den Beruf (vocation) und die Bestimmung (destiny), weibliche Bildung schlösse also „die Theorie der Lebenssphäre der Frau“[109] ein. Bildung müsse allgemein sein, damit jedes Individuum entsprechend seiner generellen Bestimmung am akkumulierten Erbe menschlicher Erfahrung und Weisheit teilhaben könne, und speziell, um für den künftigen Beruf fähig zu machen. Für die Entwicklung der Zivilisation konstruiert Harris in groben Zügen drei Phasen mit unterschiedlichen Verpflichtungen und Tätigkeitsbereichen für die die Gesellschaft tragende Schicht von Männern und Frauen. Nach einer Stammesgesellschaft, in der Männer durch ständige kriegerische Auseinandersetzun-

109 Lange 1890, S. VII.

https://doi.org/0.25658/ejd0-hm32

gen gebunden gewesen seien, während Frauen, unterstützt durch Kinder und alte Männer, produktiv und reproduktiv tätig, für Ernährung, Kleidung und Schutz der Familie gesorgt und Gewerbe ausgeübt hätten, hätten in der zweiten Phase, nach Befriedung der Stämme und Staatsgründung, Männer in Handwerk und Landwirtschaft den produktiven Bereich außerhalb übernommen, Frauen mehr und mehr die häusliche familiäre Sphäre verantwortet. In der frühen Phase der Industrialisierung, gekennzeichnet durch körperliche Arbeit einsparende Maschinen, sei der Ruf, Frauen wieder in die produktive Arbeit außer Haus einzubinden, laut geworden, da nicht mehr physische Kraft, sondern Geistesschärfe („alertness of intellect"[110]) gefordert worden seien. In der aktuellen Periode industrieller Entwicklung aber würde die Unterscheidung zwischen den Sphären von Familie und Zivilgesellschaft oder produktiver Industrie verschwinden,[111] die Frau benötige Unterricht in Naturwissenschaften und Künsten, für den Mann aber komme hinzu das Erlernen von „accomplishments",[112] eine zuvor von Frauen erwartete, in weiblicher Sozialisation durch Literatur und Künste erworbene Kultivierung des mitmenschlichen Umgangs und Geistes.

Bezogen auf die Form der Arbeitsteilung der Geschlechter ist Harris durchaus auf der Höhe der zeitgenössischen Diskussion, wenn er voraussagt, dass die Arbeit sparende Maschine nach und nach jede der speziellen Tätigkeiten, die „früher zur Familie gehörten", übernähme und die Frau auf diese Weise von der Plackerei befreit würde. Anzunehmen ist, dass er mit den Ideen des Hull House[113] oder den bald publizierten von Charlotte Perkins Gilman[114] vertraut war. Nur durch entsprechende Umorganisation der Hausarbeit, die Auslagerung reproduktiver Tätigkeiten, wie sie vor allem Sache der (Haus-)Frauen waren, aus dem Familienalltag, würden die Frauen im Berufsleben konkurrenzfähig, könnten ihr geistiges Potential geltend machen. Die Schule selbst, bereits ein etablierter Bereich zur Entlastung der Familie, übernehme durch ihre Dienste in Kindergarten[115] und ähnlichen Einrichtungen die weitere Entlastung der Familie.[116]

Der direkte familiäre Einfluss in Pflege und Erziehung der Kinder („nurture") und die elterliche Sorge erstrecke sich über die Hilflosigkeit jener Jahre, lasse die Kinder frei agieren und unterweise sie im physischen und intellektuellen Reifungsprozess mit unendlicher Geduld in Formen und Konventionen des zivili-

110 Ebd., S. XIV.
111 Vgl. ebd., S. XIVf.
112 Ebd., S. XV.
113 Etwa die Einrichtung des Einküchenhauses im Chicagoer Hull House, die Lily Braun, von diesem Konzept angeregt, für Berlin entwickelte, u. a. mit Berufung auf August Bebel. Vgl. Braun 1901.
114 Perkins Gilman (1860-1935) 1898, dt.: Mann und Frau. Die wirtschaftlichen Beziehungen der Geschlechter als Hauptfaktor der sozialen Entwicklung. Einzig berechtigte Übers. v. Marie Stritt, 2., neu durchges. Aufl., Dresden/Leipzig: Minden, 1913; 1. Aufl. unter d. Namen: Stetson, Ch. P., 1901.
115 Vgl. Allen 2017.
116 Vgl. Lange 1890, S. XV.

https://doi.org/0.25658/ejd0-hm32

sierten Lebens. Die Tatsache, dass die Berufung der Frau, soweit determiniert durch das Geschlecht, diese besondere Form der Erziehung verkörpere, liefere den zu berücksichtigenden Punkt, dass die Regierung weniger eine Sache abstrakter Gerechtigkeit sein werde und mehr eine der Sorge für das Volk, dass, wenn sie die Kapazität eigener Aktivität verbessern wolle, die Hilfe der Frauen in politischen Angelegenheiten mehr und mehr gefordert werde. Bildung sei eine der Funktionen, die die Selbsttätigkeit der Bürger voranbringe. Die Schwachen in der Gemeinschaft bräuchten in einer stärker auf sie zugeschnittenen Erziehung beschränkenden wie leitenden Einfluss. Die Frau eigne sich „by nature“[117] für diese Aufgabe, und sie werde ein sehr wichtiges Feld ihrer Tätigkeit in der städtischen Verwaltung finden. Diesen Trend in der sozialen Entwicklung vor Augen, werde in der Zukunft sicher die gleiche Bildung der Frau mit dem Mann vorherrschen. Dies sei „mehr ein Zeitalter der direkten Macht als der Plackerei“, und dirigierende Macht verlange „nicht nur Beständigkeit sondern auch Vielseitigkeit“. Deshalb könne man in diesem für das konservativste europäische Volk geschriebenen „polemischen Werk“, wie in einem Spiegel sich reflektierend, die ganze Entwicklung in allen Ländern, alle Stadien, von der Initiation bis zur entwickeltesten Fortschrittslinie in einem Bild sehen; der Übersetzer Klemm habe diesen Blick in seiner Einleitung vervollständigt.

3 Persönlich motivierte Übersetzung; höherer akademischer Bildungsstand amerikanischer vor europäischen Frauen

Die Frage weiblicher Bildung, so der Übersetzer, scheine in Amerika bereits ihren problematischen Charakter verloren zu haben; nirgends in der Welt hätten Frauen solch eine hervorgehobene Position, nirgends gebe es solch ein angestammtes, bereitwillig zugestandenes und anerkanntes Recht auf Bildung; nirgends stünden mehr Schulen, Colleges und Universitäten offen für Frauen; nirgends gebe es so viele Maßnahmen zu Arbeit und Beschäftigung von Frauen, nirgends sei Diesterwegs „Education is liberation“[118] überzeugender bewiesen. Doch angesichts der häufigen Anfragen an das Bureau of Education in Washington und der beinahe inselhaften Abgeschiedenheit von der europäischen Welt des Denkens und Handelns müsste es sich als instruktiv erweisen, zu erfahren, wie die im eigenen Land nahezu gelöste Frage europäische Pädagogen und Gesetzgeber weiterhin beunruhige.

Auf der Suche nach für Amerikaner passendem Material zu verschiedenen Bereichen der europäischen Bildungsentwicklung sei er auf Langes Schrift gestoßen.

117 Ebd., S. XVI.
118 Ebd., S. XXI.

https://doi.org/0.25658/ejd0-hm32

Ausschlaggebend mögen Klemms Erfahrungen als reisender Bildungsexperte in Deutschland[119] gewesen sein, sein Versuch also, mit Langes Schrift eine Erklärung für den ihm unverständlichen Umgang der Geschlechter in öffentlichen Schulen, die degradierende und ignorante Behandlung des weiblichen Geschlechts, zu finden. So hatte ihm ein Inspektor auf die Frage, warum die Regierung angesichts der Abwanderung von Lehrern aufgrund besserer Verdienstmöglichkeiten nach dem Krieg 1870/71 nicht mehr Lehrerinnen auch als Leiterinnen eingestellt habe, "with a holy (or shall I say unholy?) horror" geantwortet: "No, never, as long as the father is the head of the familiy. It would be as unnatural as crowing hens. […] Besides, the Government is fully aware that the women can not govern the men, a thing which they would have to do if they were made the heads of schools. Such a thing would be contrary to all precedents, and to the eternal fitness of things, as conceived by us Germans".[120] Trotzdem hatte Klemm seine eigene Position darlegen wollen, dass es natürliches Recht der Frau sei, sich zu erheben und die Regierung der Welt in die Hand zu nehmen; dass die Schule, "as a world in miniature", der erste geeignete Platz für Frauen sei, um mit ihrer exekutiven und administrativen Macht zu beginnen. Auch wenn er als Gast das Thema gewechselt hätte, sei er von dem Moment an mit Argwohn betrachtet worden. Das tiefe Vorurteil gegen Lehrerinnen könne auch daran gesehen werden, dass die Lehrer in den Pausen sich zusammenschlössen, sich amüsierten, und die Lehrerinnen sich selbst überließen. Im Vorbeigehen grüßten sie sie höflich, indem sie ihre Hüte abnähmen, aber es gebe keine professionellen Diskussionen, keinen sozialen Austausch, nicht einmal einen kleinen Wortwechsel (small talk), all dies scheine durch ein ungeschriebenes, aber wohl verstandenes Gesetz verboten.[121]

In Helene Langes Schrift fand er eine klare Antwort auf diesen Umgang mit Frauen im Bildungsbereich und ihren Ausschluss aus akademischer Bildung. Da Lange, einen historischen Rückblick mit starken aktuellen Argumenten verbindend, wichtige Fakten zur derzeitigen Lage wissenschaftlicher akademischer Bildung in England, Frankreich, Deutschland und weiteren europäischen Ländern liefere, habe er die Schrift ohne Veränderungen, Auslassungen oder Hinzufügungen übersetzt; sie sei unparteiisch und ohne Vorurteile, wie die Erwähnung von Autoritäten im Erziehungs- und Bildungsbereich, gerade auch männlicher Autoren, zeige. Durch Kapitelüberschriften – Lange hatte ihre Arbeit lediglich durch römische Zahlen gegliedert – und Kolumnentitel erleichtert er allerdings den Zugang zum Text. Die hinzugefügten ländervergleichenden Statistiken und Tabellen verschaffen Überblicke über amerikanische und europäische Bildungssektoren (Anzahl weiblicher Lehrer; Mädchen in höheren und anderen Sekundarschulen; gemischte Schulen im Elementarbereich; auszubildende Frauen in der Lehrerbildung) und

119 Klemm (1890). Reprint, 2013, 5.-6. Print, bes. S. 34-37.
120 Klemm 1890, S. 35f.
121 Vg. ebd., S. 37.

https://doi.org/0.25658/ejd0-hm32

vor allem über die akademische Bildung von Frauen in Amerika. Auch wenn Tabellen gelegentlich nicht vollständig seien, die Klassifizierung nicht stimme, mache die große Differenz zwischen der Alten und Neuen Welt deutlich, dass in der Bildung die Frauenfrage in Amerika weiterhin kaum ein Problem darstelle.[122]

4 Rezeption und Nutzung als Lehrbuch

Eine erste Rezension[123] ging davon aus, dass die Leser/innen wahrscheinlich informiert seien über den praktischen Ausschluss der Frauen in Deutschland von höherer Bildung und über die geringe Beschäftigung von Lehrerinnen, selbst in Mädchenschulen – weit zurückliegend hinter England und Amerika. Nur eine deutsche Frau hätte für ihre Landsmänninnen „with earnestness and love“ eintreten und dieses „work of real ability“, das eine genaue Vorstellung von dem, was benötigt werde, sowie ein klares Verständnis von den zu überwindenden Hindernissen vermittle, schreiben können. Die mit großem Enthusiasmus vorgetragene Darstellung der jüngsten Maßnahmen höherer Mädchenbildung in England eröffne das Buch; die Entwicklung in weiteren Ländern werde gestreift. Unter all den Zivilisierung beanspruchenden Ländern aber hätte Deutschland am wenigsten für seine Frauen getan, und, Lange zitierend, „the German women have to go to foreign countries if they will not forego a higher education“. Vor allem zwei Gründe seien für ein Universitätsstudium von Frauen ausschlaggebend, (1) den Lebensunterhalt durch eine professionelle akademische Bildung zu verdienen, (2), dass Frauen, deren Verhältnisse es erlauben, ihre geistigen Fähigkeiten über den Bedarf hinaus entwickeln, was ihnen zugleich eine nützlichere Position als die gegenwärtige ermögliche. Dies alles sei in Amerika bekannt. Es erstaune nur und sei “almost disgusting to read of the bitter, and we must say unmanly, opposition to women’s education that is shown by the men of Germany”. Denselben Betrachtungen, die einst in England und Amerika angeführt worden seien, sei der erbärmliche Einwand hinzugefügt, dass, wenn Frauen zu höherer Bildung zugelassen würden, die Männer in der Berufswelt unter Wettbewerb zu leiden hätten. Diese Argumente würden in der „able and temperate discussion“ des Werkes, das allen an diesem Gegenstand Interessierten zu empfehlen sei, widerlegt. Man erfahre nichts über die weibliche Bildung in Amerika; doch die Einleitung des Übersetzers enthalte dazu Statistiken und mehr.

Die Intention von Herausgeber und Übersetzer einbeziehend, eine weitere Rezension. Angesichts des abzuwartenden Erfolgs der „Woman Question“[124] für Bildungs- und soziale Einrichtungen der Alten Welt verdiene Langes mutiges und

122 Vgl. Lange 1890, S. XXVII.

123 American Association for the Advancement of Science (1890).

124 „Frauenfrage“: in Amerika „Woman Question“, in England „Women’s Question“.

https://doi.org/0.25658/ejd0-hm32

prägnantes Buch seinen Platz in den International Education Series, so die Rezensentin Hiscock Backus, selbst qualifiziert am Vassar College (einem der Seven Sisters Women's Colleges in den USA), dort Englischlehrerin und nun in deren Leitung tätig.[125] Der Herausgeber habe es mit seiner Einleitung bereichert, in der er die völlige Entwicklung geistiger Vermögen der Frauen mit der komplexen Notwendigkeit des modernen sozialen und beruflichen Lebens erkläre, die Amerika in einem beträchtlichen Ausmaß realisiert habe. Für Erzieher und Erzieherinnen, die mit dem progressiven Geist englischsprachiger Bevölkerung umgehen würden, sei es allerdings schwierig, den rigiden Konservatismus und die Vorurteile zu realisieren, gegen die Lange, die ihre Argumentation dem Handeln aufgeklärter Nationen entnehme, angesichts der Struktur des sozialen Organismus, der großen Mittelklasse des bevölkerungsreichen Deutschlands und des Bedarfs und der Fähigkeiten der Frau selbst zu kämpfen habe.

Nach Kritik an Langes Unterbewertung englischer Literatur, die auch das Denken deutscher Frauen befördert habe, hebt die Rezensentin jedoch besonders hervor, dass Lange dafür eintrete, auch in England die intellektuelle um die sittliche Bildung zu erweitern, und sie empfiehlt dies auch für ihr Land in der Bildung beider Geschlechter.

Hiscock Backus betont, dass die intellektuelle Entwicklung in England, die generöse Vorsorge für Residenz und Ausstattung englischer Women Colleges geschickt genutzt werde als Hintergrund für eine Charakterisierung des egoistischen und dünkelhaften Geistes deutscher und österreichischer Universitäten, die die öffentliche Meinung in diesen Ländern beherrschten. Mit sichtlichem Vergnügen konstatiert sie, wie Lange im „Geist von Toleranz" die Eigentümlichkeit des deutschen Familienlebens, die Engstirnigkeit deutscher Hausfrauen, die Annahmen der Konservativen und Sentimentalen analysiert und schließlich einer *„reductio ad absurdum"* (kursiv i. T.) zuführt. Wohl nur wenige liberale amerikanische Leser würden dem Kampf um die Existenz in der großen deutschen Mittelschicht nicht zustimmen und nicht „der kleinen Gruppe aufgeklärter Arbeiter" Erfolg wünschen. Anerkennend weist sie hin auf Langes Bemühungen um eine der Venia legendi der akademisch gebildeten Männer gleichwertige zusätzliche Qualifikation von Lehrerinnen mit seminaristischem Abschluss am Victoria-Lyzeum. Völlig enttäuscht äußert sie sich allerdings über Klemms Übersetzung und kritisiert die die College-Bildung amerikanischer Frauen betreffenden Statistiken.

Verblüffend ist eine weitere Rezeption. Lediglich mit dem Hinweis „International Educational Series" erscheint die Übersetzung erneut 1897[126], Reprints ab 2010 im Europäischen Hochschulverlag in Bremen. Geworben wird auf dem Cover mit der zentralen Passage aus Harris Begründung. Allerdings enthält die offensichtlich

125 Vgl. Hiscock Backus 1891, S. 84-87. Parallel engagierte sich Hiscock Backus nach Verheiratung und Umzug nach Brooklyn auch philanthropisch und pädagogisch.

126 Lange (1897). Reprint: Bremen: Europäischer Hochschulverlag, 2010 (u. öfter).

https://doi.org/0.25658/ejd0-hm32

als Lehrbuch genutzte Ausgabe von 1897 einen ausführlichen Syllabus[127], zusammengestellt vom „International Reading Circle of Professional Study“. Aus der ambitionierten Streitschrift Langes ist sieben Jahre nach ihrem Erscheinen ein Vademecum für Studentinnen in Europa geworden!

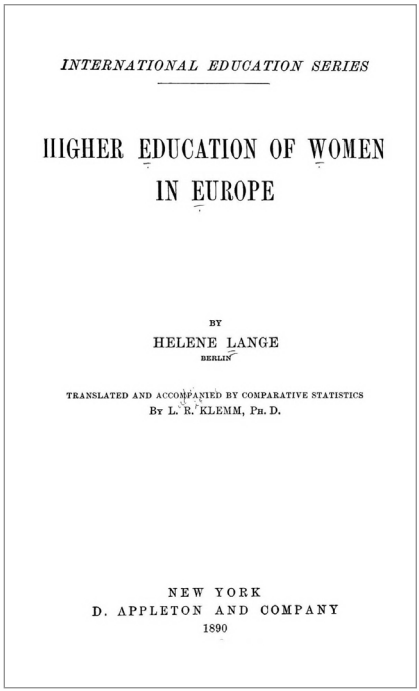
5 Anmerkung

Nach Analyse obiger Quelle stieß ich auf eine Schrift deutscher Erziehungswissenschaftler, die in ihrem Buch „Forgotten Pedagogues of German Education: A History of Alternative Education“ einem englischsprachigen Fachpublikum sechs „vergessene“, teilweise auch in Deutschland nicht besonders bekannte Pädagoginnen und Pädagogen vorstellen, die sie einer „alternativen Pädagogik“ zurechnen, unter ihnen Helene Lange. Nur dazu folgende Anmerkung. In dem Kapitel „Helene Lange, Emancipation and Education for All“ [128] werden Texte Langes aus einer kommentierten deutschen Edition einiger Schriften von ihr und Gertrud Bäumer[129] für ein englischsprachiges wissenschaftliches Publikum interpretiert, ohne die Texte als Ganzes zu übersetzen noch deren Stellenwert im Gesamtwerk zu klären. Auch fehlt jeder Bezug auf einen möglichen englischen Kontext. Verblüffend und irritierend wirkt die Bemerkung, dass Langes internationale Popularität sehr gering sei, Texte nicht ins Englische übersetzt worden seien.[130] Für die hier vorgestellte hochambitionierte, 1890 übersetzte, mehrfach aufgelegte Schrift und seine Rezeption bis in die Gegenwart trifft das nicht zu;[131] aktuell gibt es zudem die erwähnten Reprints in deutschen Verlagen. Der amerikanischen Rezensentin war seinerzeit Langes Einsatz für eine wissenschaftliche Prüfung von Lehrerinnen am Victoria-Lyzeum bekannt. Abgesehen von ihren englischen Kontakten hatte Lange für den Internationalen Pädagogischen Kongress in Chicago 1893 – und damit für ein Nationen übergreifendes Publikum – im Auftrag des preußischen Unterrichtsministeriums die Schrift zu Entwicklung und Stand des höheren Mädchenschulwesens in Deutschland[132] vorgelegt und war als offizielle Delegierte eingeladen[133]. Auf dem 1904 in Berlin mit großem Erfolg veranstalteten Internationalen Frauenkongress (International Congress of Women, ICW) leitete sie zusammen mit Gertrud Bäumer die I. Sektion,

127 Lange (1897), 2010, S. 187-191.
128 Koerrenz/Engelmann 2019, S. 59-78.
129 Hopf/Matthes 2001.
130 Vgl. Koerrenz/Engelmann 2019, S. 61. In einer Rezension von Schasers Buch wurde seinerzeit angemerkt, dass ausstehe, die Ergebnisse in den Kontext der internationalen Frauenbewegung und Politikgeschichte zu rücken (vgl. Kersting 2002).
131 U. a. wird der Text auch in der von den Autoren benutzten Sekundärliteratur erwähnt (Dollard 2009).
132 Lange 1893.
133 An ihrer Stelle reiste Käthe Schirmacher.

https://doi.org/0.25658/ejd0-hm32

„Frauenbildung“[134], an der sich Expertinnen aus europäischen Ländern und den Vereinigten Staaten von Amerika beteiligten. Nicht zuletzt hatte die amerikanische Rezensentin 1891 empfohlen, Langes Ausführungen zur sittlichen Bildung in England auch im eigenen Land für die Mädchen- und Knabenbildung zu übernehmen. Nach den Diskussionen über „borrowing“[135], über Histoire croisée und Transfer und Transformation[136], aber auch angesichts unbefriedigender Einbindung in den bildungstheoretischen und durch die Lehrerinnen- und Frauenbewegung geprägten Kontext bleibt für diesen Teil vorliegender Publikation Ratlosigkeit.

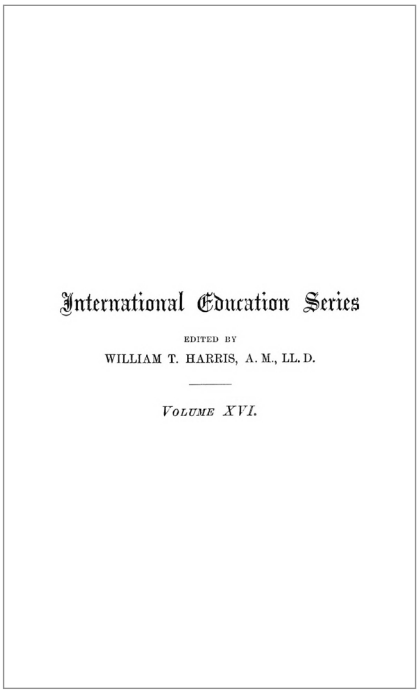

INTERNATIONAL EDUCATION SERIES

HIGHER EDUCATION OF WOMEN IN EUROPE

BY
HELENE LANGE
BERLIN

TRANSLATED AND ACCOMPANIED BY COMPARATIVE STATISTICS
BY L. R. KLEMM, PH. D.

NEW YORK
D. APPLETON AND COMPANY
1890


International Education Series

EDITED BY
WILLIAM T. HARRIS, A. M., LL. D.

VOLUME XVI.

Abb. 1: Titelblatt von Helene Langes Schrift „Higher Education of Women in Europe“ (1890). (https://archive.org/details/cu31924031387222/page/n4)

Abb. 2: Bandangabe in der Reihe „International Education Series“. (https://archive.org/details/cu31924031387222/page/n8)

134 Stritt o. J. [1905], S. 7-158.
135 z. B. Phillips/Ochs 2003.
136 Vgl. aktuell Fuchs/Roldán Vera (Hrsg.) 2019.

https://doi.org/0.25658/ejd0-hm32

Quellen- und Literatur

Quellen

Lange, Helene (1889a): Frauenbildung, Berlin. Online: https://resolver.staatsbibliothek-berlin.de/SBB00034AEB00000000.

Lange, Helene (1890): Higher Education of Women in Europe, translated and accompanied by comparative statistics by L. R. Klemm, Ph. D., New York (= International Education Series, edited by W. T. Harris, Vol. XVI). Weitere Auflagen 1897, 1901. Nachdruck der Aufl. 1890: Norderstedt: Hansebooks GmbH, 2017. Online-Ressourcen der Ausgabe von 1890: (1) Gerritsen Women's Collection of Aletta H. Jacobs/The Gerritsen Collection – Women's History Online: Deutschlandweit zugänglich über Universitäten etc. (2) Smith College Library; (3) Archive: Women: Transnational and Networks, Collection: History of Women; (4) Archive: Children's Literature, Collection: The History of Education: Education and Social Science.

Lange, Helene (1897): Higher Education of Women in Europe, translated and accompanied by comparative statistics by L. R. Klemm, Ph. D., New York (= International Education Series, edited by W. T. Harris, Vol. XVI). Reprint: Bremen: Europäischer Hochschulverlag, 2010, 2015, 2016.

Literatur

“Stimmen der Presse über Helene Langes Schrift: ‚Frauenbildung‘“. In: Die Lehrerin V (1888-1889), S. 394-399.

Albisetti, James C. (2010): Europeans and the American Model. In: Albisetti, James C./Goodman, Joyce/Rogers, Rebecca (Hg.): Girls' Secondary Education in the Western World. New York, S. 181-190.

Allen, Ann T. (2017): The Transatlantic Kindergarten: Education and Women's Movements in Germany and the United States. Oxford.

American Association for the Advancement of Science (Hg.) (1890): Rezension von Higher Education of Women in Europe. In: Science 16, 5. Dez., S. 318.

Braun, Lily (1901): Frauenarbeit und Hauswirthschaft. Berlin.

Bryant, Margaret (1979): The unexpected revolution. A Study in the history of women and girls in the nineteenth century. Foreword by Asa Briggs. London.

Büchner, Luise (1878): Die Frau. Hinterlassene Aufsätze, Abbildungen und Berichte zur Frauenfrage. Herman Gesenius, Halle.

Buckle, Henry Thomas (1857/1861): History of Civilisation in England, 2 Vol. London.

Dohm, Hedwig (1873): Der Jesuitismus im Hausstande: ein Beitrag zur Frauenfrage. Berlin.

Dollard, C. L. (2009): The Surplus Woman: Unmarried in Imperial Germany, 1871-1918. New York.

Dr. Schäfer (1888): Neue Bahnen, in: Zeitschrift für weibliche Bildung in Schule und Haus 16, H. 12, S. 121-136.

Fuchs, Eckhard (1992): Henry Thomas Buckle. Geschichtsschreibung und Positivismus in England und Deutschland. Leipzig.

Fuchs, Eckhardt/Roldán Vera, Eugenia (Hg.) (2019): The Transnational in the History of Education. Concepts and Perspectives. Cham.

Gerhard, Ute (1993): „National oder International?“ Frauengeschichte im Spiegel der internationalen Beziehungen der deutschen Frauenbewegung. In: Ariadne 24, S. 50-59.

Glick, Daphne (1995): National Council of Women of Great Britain: The First One Hundred Years. Suffolk.

Hiscock Backus, Helen (1891): Higher Education of Women in Europe, by Helene Lange. D. Appleton Co., New York. 1890, XXXVI, S. 186. In: Education Review 1 (Jan.-May), S. 84-87.

Hole, Robert (Hg.) (1996): Selected writings of Hannah More. London (UK)/Vermont (USA).

Hopf, Caroline/Matthes, Eva (2001): Helene Lange und Gertrud Bäumer. Bad Heilbrunn/Obb.

https://doi.org/0.25658/ejd0-hm32

Kamm, Josephine (1971): Indicative Past: A Hundred Years of Girls' Public Day School Trust. London.
Kersting, Christa (2002): Angelika Schaser: Helene Lange und Gertrud Bäumer. Eine politische Lebensgemeinschaft. In: Paedagogica Historica XXXVIII, 2-3, S. 691-698.
Kleinau, Elke/Opitz, Claudia (Hg.) (1996): Geschichte der Mädchen- und Frauenbildung, Bd. 1, Frankfurt a. M.
Klemm, Louis R. (1890): European Schools. Or what I saw in the Schools of Germany, France, Austria, and Switzerland. In: Harris, William T.: International Education Series, Vol. XII. Forgotten Books. London 2013.
Koerrenz, Ralf/Engelmann, Sebastian (2019): Forgotten Pedagogues of German Education. A History of Alternative Education. Cham.
Lange, Helene (1888): Die höhere Mädchenschule und ihre Bestimmung. Begleitschrift zu einer Petition an das preußische Unterrichtsministerium und das preußische Abgeordnetenhaus. Berlin.
Lange, Helene (1889b): Die ethische Bedeutung der Frauenbewegung. Vortrag. Berlin, Anhang, S. 20-23.
Lange, Helene (1893): Entwickelung [!] und Stand des höheren Mädchenschulwesens in Deutschland. Im Auftrage des Königl. Preußischen Ministeriums der geistlichen, Unterrichts- und Medizinal-Angelegenheiten. Berlin.
Lange, Helene (1900): National oder international. Ein Fragezeichen zur Frauenbewegung. In: Die Frau. Monatsschrift für das gesamte Frauenleben unserer Zeit 8, H. 1, S. 1-4.
Lange, Helene (2010): Higher Education of Women in Europe (1897). Bremen.
Nohl, Clemens (1886-1890): Pädagogik für höhere Lehranstalten. Neuwied, Berlin, Leipzig.
Perkins Gilman, Charlotte (1898): Women and Economics, Boston. Dt.: Mann und Frau. Die wirtschaftlichen Beziehungen der Geschlechter als Hauptfaktor der sozialen Entwicklung. Einzig berechtigte Übers. v. Marie Stritt, 2., neu durchges. Aufl. Dresden, Leipzig 1913.
Phillips, David (1988): The German Example. English Interest in Educational Provision in Germany since 1800, London/New York.
Phillips, David/Ochs, Kimberly (2003): Processes of Policy Borrowing in Education, in: Comparative Education 39, 4, S. 451-461.
Phillips, David (2021): Policy Borrowing in Education: Frameworks for Analysis. Cham, S. 139-150.
Plett, Konstanze/Berghahn, Sabine (2000): 100 Jahre BGB: Das Familienrecht als die (un)heimliche Verfassung. In: Dickmann, Elisabeth/Schöck-Quinteros, Eva, unter Mitarbeit von Sigrid Dauks (Hg.): Barrieren und Karrieren. Die Anfänge des Frauenstudiums in Deutschland. Berlin, S. 363-382.
Schalenberg, Marc (1998): Die Rezeption des deutschen Universitätsmodells in Oxford, 1850-1914. In: Muhs, Rudolf/Paulmann, Johannes/Steinmetz, Willibald (Hg.): Aneignung und Abwehr. Interkultureller Transfer zwischen Deutschland und Großbritannien im 19. Jahrhundert. Bodenheim, S. 198-226.
Schepeler-Lette, Anna/Hirsch, Jenny (1884): A General Review of the Women's Movement in Germany. In: Stanton, Theodore: The Woman Question in Europe. London, S. 139-153.
Shirreff, Emily (1858, 1872): Intellectual Education, and its Influence on the Character and Happiness of Women; dt. Übersetzung [1863] nach 2. Aufl. von A. v. Metzsch. Autorisierte Fassung. Leipzig.
Stritt, Marie (Hg.) (1904): Der Internationale Frauenkongress in Berlin 1904. Bericht mit ausgewählten Referaten. Berlin.
Witzel, Beate (2016): Emilie Winkelmann. In: Spies, Paul/Weinland, Martina/Stiftung Stadtmuseum Berlin (Hg.): Berlin – Stadt der Frauen. couragiert & feminin. 20 außergewöhnliche Biografien, S. 77-90.
Wunder, E. (1892): Englische Mädchenerziehung. In: Zeitschrift für weibliche Bildung in Schule und Haus 20, S. 310-311.

https://doi.org/0.25658/ejd0-hm32

https://www.zotero.org/groups/4596542/collections/HIK2U75X

Autorin

PD Dr. Christa Kersting
https://orcid.org/0009-0009-8403-4569

https://doi.org/0.25658/ejd0-hm32

Carola Groppe

Jugendliche als Soldaten im Ersten Weltkrieg – Ein Fallbeispiel aus dem Jahr 1917

Einleitung

In der bildungshistorischen Forschung haben die vier Jahre des Ersten Weltkriegs bislang wenig Aufmerksamkeit gefunden. Zwar hat sich die Bildungsgeschichte mit Blick auf den Weltkrieg mit Fragen von Militarisierung in Schule und Gesellschaft des Kaiserreichs auseinandergesetzt[1] und sich mit den Folgen des Ersten Weltkriegs für das Bildungssystem, Familie und Jugend und die Geschlechterverhältnisse in der Weimarer Republik befasst;[2] aber die eigentlichen Weltkriegsjahre sind bisher nur in geringem Maße Gegenstand bildungshistorischer Forschung geworden.[3] Dabei kann die Bildungsgeschichte zu wichtigen Fragen der Jahre 1914-1918 beitragen.

Sie betreffen erstens die Kriegseuphorie bürgerlicher und mittelständischer Jugendlicher zu Kriegsbeginn. Eine vergleichbare Kriegsbegeisterung lässt sich weder bei den Altersgenossinnen und -genossen anderer sozialer Klassen wie der städtischen Arbeiterjugend und der bäuerlichen Jugend noch bei älteren Alterskohorten nachweisen.[4] Eine bildungshistorische Jugendforschung könnte hier nach den sozialisatorischen und pädagogischen Grundlagen solcher unterschiedlichen Haltungen zum Krieg fragen. Ein zweites, bislang unbearbeitetes bildungshistorisches Thema ist die Sozialisation jugendlicher Soldaten im Kriegsgeschehen des Ersten Weltkriegs selbst. Jugendliche aller sozialen Klassen bewegten sich an der Front über Jahre in einem Sozialisationskontext, der weder mit dem ihrer Eltern noch dem ihrer Geschwister oder Freunde an der sogenannten ‚Heimatfront' vergleichbar war. Wie diese Sozialisationskontexte im Krieg genau beschaffen waren, wie die Jugendlichen den Kriegseinsatz beschrieben und deuteten, welche Selbstbilder sie in schriftlichen Zeugnissen als junge Soldaten entwickelten und welche

1 Vgl. Berg 1991; Schubert-Weller 1998.

2 Vgl. Langewiesche/Tenorth 1989; Becker/Kluchert 1993; Glaser/Groppe 2019.

3 Kürzlich hat sich Ingrid Lohmann intensiver mit der deutschen Pädagogik im Ersten Weltkrieg befasst. Vgl. Lohmann 2018 sowie die dort aufgeführten Quellen und die Forschungsliteratur sowie auch Schubert-Weller 1998, S. 217-325.

4 Vgl. Verhey 2000, S. 171-192. Insgesamt ist die Kriegsbegeisterung der bürgerlichen und mittelständischen Jugend zwar konstatiert, aber noch kaum erforscht worden. Vgl. Audoin-Rouzeau 2014, S. 137.

https://doi.org/10.25658/4b0x-xw21

Orientierungen und Lebensziele für sie daraus erwuchsen, wären lohnende Fragestellungen einer ‚Bildungsgeschichte des Ersten Weltkriegs'.
Nicht zuletzt gerieten drittens heldische Männlichkeitsideale junger Soldaten durch die Erfahrung eines hochtechnisierten Krieges ins Wanken und wurden nach dem Krieg in unterschiedliche Richtungen revidiert.[5] Die zurückkehrenden männlichen Jugendlichen und jungen Erwachsenen mussten unter Umständen auch noch eine Kriegsversehrtheit verarbeiten, die ihre Zukunftsplanungen aus der Vorkriegszeit durchkreuzte. Mädchen und junge Frauen wiederum machten während des Kriegs an der ‚Heimatfront' neue Erfahrungen mit beruflicher Arbeit, teils durch Notlagen und staatlich-propagandistischen Druck erzwungen. „Deutsche Frauen arbeitet im Heimatheer!", lautete 1917 ein staatliches Plakat. Für die bildungshistorische Geschlechterforschung stellen sich mit Blick auf den Ersten Weltkrieg Fragen, die sowohl die geschlechtsspezifische Sozialisation im Kriegseinsatz und in der Heimat als auch darauf bezogene Konzepte und Ideale von männlicher und weiblicher Jugend und jungem Erwachsenenalter bis hin zu Partnerschaftskonzepten und -praktiken betreffen.
Neben seiner Bedeutung für die Bildungsgeschichte der Jugend ist der Erste Weltkrieg viertens ein bislang wenig beachtetes Thema der bildungshistorischen Familienforschung. Generationsbeziehungen und Autoritätsverhältnisse in den Familien veränderten sich durch die Erfahrungen der männlichen Jugendlichen an der Front sowie durch deren Bewertung durch die jungen Soldaten auf der einen Seite und durch die Eltern und die Öffentlichkeit auf der anderen Seite. Dezidiert bildungshistorische Studien gibt es dazu jedoch kaum. Zu allen genannten Themen, das zeigen jüngere Arbeiten, liegt eine Fülle von Quellen vor, vor allem Feldpostbriefe und Kriegstagebücher, die zu vielen Tausenden in öffentlichen und privaten Archiven aufbewahrt werden.[6]
Im Folgenden werden ein Zeitungsbericht über eine Schlacht und zwei Briefe eines neunzehnjährigen Soldaten, jeweils aus dem Jahr 1917, als Quellen zur Erforschung der Geschichte von Jugendlichen als Soldaten im Ersten Weltkrieg vorgestellt. Sie werden zunächst quellenkritisch beschrieben und in ihre zeitgenössischen Kontexte eingeordnet. Anschließend werden der jugendliche Schreiber sowie weitere Protagonistinnen und Protagonisten biografisch vorgestellt, um

5 Vgl. Funck 2002; Kundrus 2002.
6 Im Ersten Weltkrieg liefen allein für das Deutsche Reich zwischen 7 und 10 Millionen Briefe täglich zwischen Kriegs- und Heimatfront hin und her. Vgl. Latzel 2014, S. 473. Vgl. zur Vielfalt der Quellen und ihrer Nutzung exemplarisch Ulrich 1997; Ziemann 1997; Reimann 2000. Inzwischen liegen einige historische Familienstudien vor, die zeigen, dass das Thema Familie und Erster Weltkrieg nicht nur auf einer breiten Quellenbasis bearbeitet werden kann, sondern auch vielfältigen Forschungsperspektiven Raum bietet. Vgl. z. B. Molthagen 2007; Wierling 2013; Groppe 2018, S. 439-483.

https://doi.org/10.25658/4b0x-xw21

schließlich auf der Basis einer Fallbeschreibung einige Thesen zu den vorausgehend festgestellten Forschungsdefiziten zu formulieren.[7]

1 Beschreibung der Quellen

Die erste abgedruckte Quelle ist ein Zeitungsartikel aus der Kölnischen Zeitung vom 27. Oktober 1917, der mit „Am Isonzo und an der Aisne" überschrieben ist. Die Kölnische Zeitung erschien von 1803 bis 1945 und stand im deutschen Kaiserreich politisch der nationalliberalen Partei nahe. Sie ist im digitalen Zeitungsportal des Landes Nordrhein-Westfalen vollständig digitalisiert vorhanden. Der Zeitungsartikel bezog sich, wie im Ersten Weltkrieg auf Seiten der Mittelmächte (Deutschland, Österreich-Ungarn sowie das Osmanische Reich und Bulgarien) und der Entente (Großbritannien, Frankreich, Russland, ab April 1917 zusätzlich die USA) üblich, auf die täglich herausgegebenen Heeresberichte der Oberkommandos über die Lage und Ereignisse an der Front, hier die Heeresberichte der deutschen Obersten Heeresleitung (OHG). Die Heeresberichte der OHG wurden der deutschen Presse zur Verfügung gestellt, der aber auch der Abdruck der Heeresberichte ausländischer Oberkommandos, sowohl der Verbündeten als auch der Entente, gestattet war.[8] Der Zeitungsartikel weist keinen Autor aus; er schildert zunächst die Kämpfe am Fluss Isonzo in Slowenien zwischen österreich-ungarischen, deutschen und italienischen Truppen (Italien war 1915 an der Seite der Entente in den Krieg eingetreten) und anschließend die sogenannte ‚Oktoberschlacht' an der Aisne, die zwischen dem 23. und 25. Oktober 1917 an der Westfront im Nordwesten Frankreichs zwischen französischen und deutschen Truppen stattfand.
Die zweite abgedruckte Quelle ist der Brief eines neunzehnjährigen Soldaten vom 27. Oktober 1917, in dem er seinen Eltern und Geschwistern die im Artikel der Kölnischen Zeitung wiedergegebene Schlacht aus eigenem Erleben schildert. Der Brief hat sich nicht handschriftlich erhalten, sondern in einer abgetippten Version auf Durchschlagpapier.[9] Er enthält vereinzelte handschriftliche Ergänzungen und Rechtschreibkorrekturen mit Bleistift; dem Schriftbild nach ist sein Vater als Schreiber anzunehmen, der 1922 starb.[10] Dem Korrekturen und Ergänzungen anbringenden Schreiber lag der Originalbrief offenbar noch vor, die abgetippte Version ist vermutlich zu Beginn der 1920er Jahre entstanden. Der Brief enthält über dem

7 Die Ausführungen in den Abschnitten 4-6 sowie die einleitend formulierten Forschungsdefizite beruhen auf den Analysen, die ich in meinem Buchkapitel ‚*Der Erste Weltkrieg als Jugend- und Generationserfahrung*' vorgenommen habe und folgen der dortigen Argumentation. Vgl. Groppe 2018, S. 439-483, insbesondere S. 461-483.

8 Vgl. Thoss 2014, S. 547.

9 Durch das Abtippen auf Durchschlagpapier konnten mehrere Kopien hergestellt werden, was auch hier der Fall war. So hat sich eine zweite Version des Briefs erhalten, jedoch ohne Bleistiftanmerkungen.

10 Vgl. dazu Abschnitt 3 des Beitrags.

https://doi.org/10.25658/4b0x-xw21

Datum und der Anrede eine handschriftliche Aufschrift mit Bleistift von derselben Hand: „Schwere Erlebnisse an der Laffaux-Ecke, 1. Verwundung/Gasvergiftung". Darunter ist noch „Abschrift" notiert. Auf der zweiten Seite des Briefs ist am Rand mit Bleistift ergänzt: „vom 17. Abends – 19. früh auf der B stelle". Die Ausgabe der Kölnischen Zeitung, die den Zeitungsartikel über die Schlacht enthält, die der junge Soldat in seinem Brief beschreibt, hat eine unbekannte Person dem Konvolut seiner Feldpostbriefe (1916-1918) beigelegt, ebenso wie weitere Ausgaben der Kölnischen Zeitung, die über Schlachten und Kriegsereignisse berichten, an denen er teilgenommen hatte, und alles in einer Mappe zusammengeführt. Inwiefern mit der Zusammenstellung auch auf die Divergenz der Darstellungen zwischen Briefen und Zeitungsartikeln verwiesen werden sollte, bleibt spekulativ.
Die dritte abgedruckte Quelle ist ein handschriftlicher Brief desselben jungen Soldaten vom 22. Juni 1917, in dem er seinen Eltern und Geschwistern von seinem Alltag an der Front berichtet. Der Brief steht in einem starken Kontrast zu dem Brief vom 27. Oktober 1917, da er für die Briefempfängerinnen und -empfänger die Todesgefahr an der Front herunterzuspielen sucht und stattdessen Beschreibungen liefert, die geeignet sind, den Anschein harmloser Alltagsverrichtungen an der Front aufrechtzuerhalten. So geht es in dem Brief, der im Anschluss an das Original auch als Transkription wiedergegeben wird, um die Verlegung der Stellung und die damit verbundenen Arbeiten und um den Inhalt von Paketen, die der Soldat von zu Hause erhalten hatte, schließlich um kleine Wünsche für weitere Zusendungen. An einer Stelle jedoch wird die Realität des Krieges deutlich, als der Briefschreiber berichtet, dass eine weitere Verlegung seines Regiments geplant ist und er die möglichen Frontabschnitte aufzählt: „Elsaß, Verdun, Ypern, Osten". Die Feldpostbriefe des jungen Soldaten sind Teil des Privatarchivs von Helga und Wilhelm Colsman in Velbert-Langenberg (NRW).[11]

2 Der Briefschreiber und seine Familie

Der Briefschreiber Paul Colsman jun. (1898-1922) war zur Zeit der Abfassung des ersten abgedruckten Briefs eben 19 Jahre alt geworden. Er war am 5. Septem-

11 Die Unternehmerfamilie Colsman besitzt in verschiedenen Familienzweigen und im Unternehmen (Gebrüder Colsman, Essen, NRW) ein Firmen- und Familienarchiv, das zeitlich vom 18. bis zum frühen 20. Jahrhundert reicht. Ursprünglich eine Seidenweberei, produziert das Unternehmen heute technische Textilien und Futterstoffe. Vgl. Groppe 2018, S. 41-43. Die in den Familienarchiven zahlreich erhaltenen Briefschaften, in erster Linie Briefwechsel zwischen Braut- und Ehepaaren, Eltern und Kindern sowie zwischen Geschwistern und zwischen Freundinnen und Freunden, erhalten nicht selten mehrere hundert Einzelbriefe. Nicht immer sind beide Seiten eines Briefwechsels gleich dicht überliefert, und so ist es auch im vorliegenden Fall. Die Feldpostbriefe von Paul Colsman jun. und auch die seines älteren, im April 1917 gefallenen Bruders Wilhelm haben sich umfangreich erhalten, die Briefe, die die Eltern und Geschwister an die Front schickten, hingegen deutlich spärlicher. Vgl. ebd., S. 464-479.

https://doi.org/10.25658/4b0x-xw21

ber 1898 als zweiter Sohn des Textilfabrikanten Paul Colsman (1861-1922) und seiner Frau Elisabeth geb. Barthels (1866-1965) in der Kleinstadt Langenberg in der preußischen Rheinprovinz geboren worden. Sein Vater war gemeinsam mit seinem Bruder Johannes (1868-1922) Inhaber des in den 1750er Jahren gegründeten Familienunternehmens Gebrüder Colsman, einer Seidenweberei, in deren Fabrik um 1900 rund 1.000 Arbeiter und Angestellte beschäftigt waren. Das Unternehmen gehörte im deutschen Kaiserreich damit zu den Großunternehmen.[12] Paul Colsman jun. besaß drei Geschwister, einen älteren Bruder, Wilhelm (1888-1917), eine ältere Schwester, Elisabeth (1892-1976), und einen jüngeren Bruder, Udo (1903-1989). Nach privater Vorbereitung und zweijährigem Besuch der örtlichen Volksschule besuchte Paul Colsman jun. bis zur Untersekunda das Realgymnasium in Langenberg. 1915 wechselte er auf das Realgymnasium im nahegelegenen Remscheid in die Unterprima, um auf dieser Schule das Abitur abzulegen, und wohnte dort bei seinem Schuldirektor in Pension.[13] Paul Colsman jun. war Wandervogel, wie aus dem abgedruckten Brief vom 27. Oktober 1917 hervorgeht. Wie für viele Wandervögel stellte für ihn die Mitgliedschaft keinen Fundamentalprotest gegen Schule und Elternhaus dar, sondern barg hauptsächlich die Möglichkeit, in einer Jugendgruppe die Freizeit in der Natur zu verbringen. Am Langenberger Realgymnasium wurde die örtliche Wandervogelgruppe, der Paul Colsman jun. angehörte, neben Turnverein, Tennis- und Hockeymannschaft, der Ortsgruppe des Flottenvereins ‚Jungdeutschland' und der Schülerkapelle unter den „Schülervereinigungen" der Lehranstalt geführt und besaß im Schuljahr 1912/13 insgesamt 24 Mitglieder von Oberprima bis Obertertia. Die Ortsgruppe des Flottenvereins hatte 34 Mitglieder von Oberprima bis Obersekunda, die Tennismannschaft 16 Mitglieder von Oberprima bis Untersekunda.[14]

Bei Kriegsausbruch im August 1914 wurde der ältere Bruder Wilhelm, der sich seit Mai des Jahres in den USA zur weiteren Ausbildung bei der New Yorker Partneragentur des Familienunternehmens ‚Fredk. Vietor & Achelis' befand, als Reserveoffizier vom deutschen Staat zurückbeordert. Er erhielt seinen Gestellungsbefehl und rückte mit 26 Jahren mit seinem Feldartillerie-Regiment Ende August 1914 an die Westfront aus. Im September 1916 meldete sich Paul Colsman jun. freiwillig zum Kriegsdienst. Seine Freiwilligenmeldung war aber weniger von Kriegsbegeisterung getragen als von Überlegungen, welche Strategie seine

12 1907 gehörten in diese Kategorie (1.000 Beschäftigte und mehr) 478 Unternehmen mit insgesamt knapp 900.000 Beschäftigten. Vgl. Groppe 2018, S. 24.

13 Zu Schülerpensionen als Unterbringungsmöglichkeit für auswärtige höhere Schüler vgl. Groppe 2021. In der Unternehmerfamilie Colsman war die Schulversendung anders als in vielen anderen Fällen im späten Kaiserreich keine aus einer ‚Schulnot' heraus getroffene Maßnahme mehr, da es inzwischen eine ausreichend berechtigte höhere Schule am Wohnort gab. Vielmehr war die Schulversendung in dieser Familie Teil eines pädagogischen Konzepts geworden.

14 Vgl. Realgymnasium zu Langenberg 1913, S. 39.

https://doi.org/10.25658/4b0x-xw21

Überlebenswahrscheinlichkeit bei einer anzunehmenden baldigen Einberufung zum Kriegsdienst erhöhen könnte. Im September 1916 schrieb er an seine Eltern:

> „Die Ausmusterung meines Jahrgangs findet bestimmt Ende September oder Anfang Oktober statt. Es ist mein brennender Wunsch noch vorher zu versuchen beim Feld Artillerie Regiment 14 als Fahnenjunker [Offizieranwärter, CG] einzutreten. Vielleicht gelingt es, daß ich angenommen werde. Andernfalls werde ich voraussichtlich doch zur Infanterie gezogen. Das müßt Ihr Euch nun mal überlegen. Der Krieg dauert doch noch einige Zeit und wenn ich mich für 3 Jahre verpflichten muß, so findet sich doch schon ein Ausweg bei Friedensschluß loszukommen. […] Als Fahnenjunker der Artillerie habe ich es jedenfalls im Feld bedeutend besser als wie als gezogener Musketier."[15]

Freiwilligenmeldungen besaßen den Vorteil, die Waffengattung selbst wählen zu dürfen. Insbesondere Jugendliche, die sich in den späteren Kriegsjahren freiwillig meldeten, hofften, durch die Wahl der Waffengattung einen womöglich etwas weniger gefährlichen Fronteinsatz vor sich zu haben. Die Infanterie mit ihren hohen Verlustraten wurde nach Beginn des Krieges kaum noch genannt.[16] Nach seiner Freiwilligenmeldung noch im September 1916 und der anschließenden Musterung im Oktober hatte Paul Colsman jun. im November 1916 seinen Gestellungsbefehl erhalten. Eine durch ministeriellen Erlass verfügte vorzeitige Versetzungsmöglichkeit qualifizierte den achtzehnjährigen Unterprimaner für die Oberprima.[17] Nach seiner Ausbildung zum Feldartilleristen befand er sich seit Februar 1917 an der Westfront im Nordwesten Frankreichs und blieb dort bis zum Ende des Krieges im November 1918.[18]

3 Kontextualisierung der Ereignisse: Der Stellungskrieg an der Westfront 1917

Zwischen dem 23. und 25. Oktober 1917 fand die sogenannte ‚Oktoberschlacht' an der Aisne, die „Schlacht bei La Malmaison" (frz.) bzw. die „Kämpfe um die Laffaux-Ecke" (dt.), zwischen französischen und deutschen Regimentern statt. Das Departement Aisne lag im nordwestlichen Frankreich, seit dem Winter

15 Archiv WHC, Sign. 40, Paul Colsman jun. an die Eltern, o. D., im September 1916.

16 Vgl. Audoin-Rouzeau 2014, S. 137.

17 Kriegsfreiwillige und einberufene Primaner konnten seit Kriegsbeginn durch die sogenannte ‚Notreifeprüfung' vorgezogene und erleichterte Abiturprüfungen ablegen (Oberprimaner im letzten Halbjahr des Schuljahrs mussten nur mündliche Prüfungen ablegen, andere Oberprimaner erhielten erleichterte Bedingungen für die schriftlichen und mündlichen Prüfungen). Schüler der Unterprima und der Obersekunda, die sich freiwillig zum Kriegsdienst gemeldet hatten oder einberufen worden waren, wurden vorzeitig in die nächsthöhere Schulklasse versetzt. Vgl. Zentralblatt 1914a, S. 496f.; Zentralblatt 1914b, S. 591f.

18 Vgl. Archiv WHC, Sign. 30, Bericht von Paul Colsman jun. über seine Einberufung und die Ausbildung vor dem Fronteinsatz (verfasst zu Beginn der 1920er Jahre).

https://doi.org/10.25658/4b0x-xw21

1916/17 wurde hier in einem erbitterten Stellungs- und Grabenkrieg um jeden Meter Geländegewinn gerungen. Ziel der französischen Truppen war die Eroberung des stark befestigten Höhenzugs Chemin des Dames, der südlich von Laon und nördlich des Flusses Aisne lag. Während dieser Schlacht konnten die französischen Truppen Geländegewinne erzielen und den Chemin des Dames erobern, der im Mai 1918 wieder an die deutschen Truppen verloren ging, bevor er im Oktober 1918, kurz vor dem Ende des Ersten Weltkriegs, endgültig von den Deutschen geräumt wurde.[19] Die Kämpfe um den Chemin des Dames waren Teil des Stellungskriegs an der Westfront, der bereits im Winter 1914/15 begonnen hatte und den gesamten Krieg über anhielt, ohne dass sich der Frontverlauf merklich verschob. Tage des Wartens im Schützengraben wechselten mit Schlachtgeschehen, in dem nach tagelangem Artilleriefeuer (im Soldatenjargon: „trommeln") die Soldaten mit Angriffen die Gräben des Gegners zu erobern suchten. Zum Symbol des Stellungskriegs und des mit ihm verbundenen Massensterbens in den Materialschlachten ist für Frankreich und Deutschland Verdun, für Großbritannien die Somme geworden. Der Stellungskrieg an der Somme forderte 1,1 Millionen Tote und Verwundete auf deutscher, französischer und britischer Seite, bei Verdun waren es bis zum Ende des Krieges 700.000 tote und verwundete Franzosen und Deutsche.[20]

Die Kölnische Zeitung, die erste der abgedruckten Quellen, berichtete am 27. Oktober 1917 zwar von der mehrtägigen Schlacht „um die Laffaux-Ecke" und dass die deutschen Regimenter stark getroffen worden waren, verschleierte die hohen Verlustzahlen allerdings mit der Formulierung: „herbe Verluste auch an Material". Dass die Franzosen ihr Ziel, die Eroberung des Chemin des Dames, erreicht hatten, verriet der Zeitungsartikel nicht, sondern verbarg dies hinter dem vorgeblichen französischen Ziel eines Durchbruchs nach Laon, der von den deutschen Truppen verhindert worden sei. Auch die französischen Giftgasangriffe, seit April 1915 zunehmend Teil der Kriegsführung auf beiden Seiten und insbesondere im Stellungskrieg eingesetzt, wurden im Zeitungsartikel benannt. Schließlich gab der Artikel am Schluss in einer pathetischen Wendung die auf beiden Kriegsseiten geltende „Doktrin einer Verteidigung in der Tiefe des Raumes"[21] wieder: „Unerschüttert stehen die Eckpfeiler des verlorenen Raumes, und aufs neue sieht sich der Gegner zum Frontalangriff gezwungen." Die aus deutscher Sicht verlorene Schlacht wurde in dem Zeitungsartikel umgedeutet in ein verfehltes strategisches Ziel des französischen Gegners.

Die Niederlage der deutschen Truppen in der dreitägigen Schlacht liest sich in der Darstellung des neunzehnjährigen Paul Colsman jun., der zweiten abgedruckten

19 Vgl. zu den Kämpfen an der Aisne und zum Stellungskrieg an der Westfront Bourne 2014, S. 965f.; Pöhlmann 2014, S. 411f.

20 Zu den Zahlen vgl. Wehler 2003, S. 103.

21 Bourne 2014, S. 965.

https://doi.org/10.25658/4b0x-xw21

Quelle, viel unpathetischer und ungleich brutaler als in dem Zeitungsbericht. Der Neunzehnjährige geriet während der Schlacht mehrfach in Lebensgefahr, erlitt Gasvergiftungen und eine Verwundung und durchlebte nach eigener Aussage existentielle Situationen. Sein Brief an die Eltern und Geschwister schildert aus der Sicht eines Soldaten die Vorgeschichte und die erste Phase der Schlacht. Dabei besaß Paul Colsman jun. keine Übersicht über den eigentlichen Schlachtverlauf, sondern beschrieb die Aufgaben, die er vor und während der Schlacht zu vollziehen hatte, das kalte und nasse Wetter, den Aufbau der Stellungen, bereits nicht mehr funktionierende militärische Abläufe auf deutscher Seite, die 1917 schon stark beschädigten Kriegsgeräte und Unterstände und die beständigen und erfolgreichen Angriffe des Gegners, denen die deutschen Truppen kaum noch etwas entgegenzusetzen hatten. Wie tiefgreifend die Schlachterfahrung für Paul Colsman jun. gewesen sein muss, kann der Länge des Briefes und dem Detailreichtum seiner Schilderungen entnommen werden, die sich so in keinem anderen seiner Feldpostbriefe finden.

4 Kriegseuphorie und Freiwilligenmeldungen: Bürgerliche Jugend bei Kriegsbeginn 1914

Weder hatten sich Paul Colsman jun. und sein älterer Bruder Wilhelm freiwillig zum Kriegseinsatz gemeldet, noch geht aus ihren Briefen Kriegsbegeisterung hervor. Im August 1914 sah dies im Deutschen Reich bei vielen bürgerlichen und mittelständischen Jugendlichen allerdings anders aus. Die kriegsbegeisterten Kundgebungen und Umzüge vom Juli und August 1914 fanden vornehmlich in Städten statt und wurden vor allem getragen von bürgerlichen und mittelständischen Jugendlichen, meist Studenten und jungen Angestellten; auch Mädchen und junge Frauen nahmen daran teil sowie einige ältere Bürgerliche. Die meisten Demonstrationen verliefen ähnlich: Es wurden Versammlungen an patriotischen Denkmälern abgehalten, Lieder gesungen, Hurra gerufen und nationalistische, kriegsbefürwortende Reden gehalten. Durch die teilnehmenden Milieus war die Zahl der Teilnehmerinnen und Teilnehmer durchweg klein, meist waren es nur wenige hundert.[22] In Berlin, wo die größten Demonstrationen stattfanden, versammelten sich am 1. August 1914 vor dem Stadtschloss etwa 50.000 Menschen, bei einer Einwohnerzahl Berlins 1914 (ohne Umland) von über zwei Millionen. 100.000 Menschen waren dagegen noch am 28. Juli 1914 zu einer Friedensdemonstration in Berlin auf die Straße gegangen, überwiegend aus der Sozialdemokratie.[23] In vielen Städten fanden kriegsbegeisterte Kundgebungen und Umzüge überhaupt nicht statt, z. B. in den meisten Städten des Ruhrgebiets;

22 Vgl. zu den Demonstrationen Verhey 2000, S. 56-85, S. 190f.
23 Zu den Teilnehmerzahlen vgl. Hirschfeld/Krumeich 2013, S. 54f.

https://doi.org/10.25658/4b0x-xw21

dagegen wurde in der Presse vielfach von Angst und Anspannung berichtet, gerade in Kleinstädten und Dörfern.[24] Neuere Forschungen warnen deshalb davor, auch die ‚Kriegsbegeisterung' derjenigen, die sie zeigten, allzu wörtlich zu verstehen. Es handelte sich vielfach um eine kurzzeitige, situationsgebundene Euphorie, um die kollektive Lösung von Anspannungen oder um die gemeinsame Bewältigung von Ängsten.[25] Lokalstudien zeigen darüber hinaus, wie unmittelbar nach Kriegsbeginn die staatliche Propaganda durch Zeitungsartikel und Fotografien eine reichsweite Kriegsbegeisterung zu inszenieren begann.[26] Insgesamt hat sich die Annahme einer gesamtgesellschaftlichen Kriegsbegeisterung durch die neuere Forschung als Mythos erwiesen: Ein „‚Augusterlebnis' im Sinne einer alle Bevölkerungsschichten gleichermaßen erfassenden und mobilisierenden, begeisterten Zustimmung [hat] es nicht gegeben".[27]

Als ebenso inszeniert, nach dem verlorenen Krieg durch revisionistische Kreise mythisiert und zunächst in der Forschung weitgehend unkritisch übernommen erweisen sich Zahl und Motive der Kriegsfreiwilligen. In deutschen Zeitungen war die Rede von ein bis zu zwei Millionen Freiwilligenmeldungen zu Kriegsbeginn. De facto konnten sich nach der Generalmobilmachung vom 1. August 1914 nur diejenigen freiwillig melden, die noch keine Einberufung erhalten hatten oder nicht der Wehrpflicht unterlagen, also diejenigen, die entweder unter 20 oder über 45 Jahre alt waren.[28] Effektiv meldeten sich beispielsweise in Preußen, dem größten und mit zwei Dritteln der Einwohner (rund 40 Millionen) bevölkerungsreichsten Einzelstaat des Kaiserreichs (rund 60 Millionen), etwa 260.000 Freiwillige am Beginn des Krieges, wovon etwa 185.000 im August 1914 zum Kriegsdienst eingezogen wurden.[29] Die in den Zeitungen genannten Zahlen waren hingegen Teil des Propagandakonstrukts des sogenannten ‚Augusterlebnisses 1914'. Wie viele Freiwillige mit ihrer Meldung zum Kriegsdienst zudem einfach ihrem Gestellungsbefehl zuvorkamen, ist unklar; sie demonstrierten mit ihrer Meldung indes die Bereitschaft zum patriotischen Einsatz für das Vaterland.[30] Bürgerliche und mittelständische Jugendliche und Männer zwischen 18 und 30 Jahren, insbesondere aber Gymnasiasten und Studenten, waren unter den

24 Vgl. Verhey 2000, S. 65f. Die Presse sprach für die Arbeiterschaft und die Landbevölkerung von Angst und Niedergeschlagenheit, vgl. ebd., S. 160-166. Die einzige Gruppe, die auch auf dem Land Anzeichen von Kriegsbegeisterung zeigte, war die der unverheirateten Männer. Vgl. Ziemann 1997, S. 41f., S. 47.

25 Vgl. Chickering 2012, S. 204f.

26 Vgl. Stöcker 1994, S. 22-52.

27 Ullrich 2014, S. 630. Vergleichbar sind die Ergebnisse für Frankreich, vgl. ebd. Vgl. auch Clark 2013, S. 707.

28 Zu den Wehrpflichtregelungen vgl. Schmidt-Richberg 1983, S. 52.

29 Vgl. zu den Freiwilligenzahlen Ziemann 2014a, S. 639.

30 Vgl. z. B. die dichte Darstellung der Freiwilligenmeldung des achtzehnjährigen Gymnasiasten Otto Braun 1914 aus seinen Briefen und denen seiner Eltern, der Frauenrechtlerin Lily Braun und des SPD-Politikers Heinrich Braun, bei Wierling 2013, S. 42-69.

https://doi.org/10.25658/4b0x-xw21

deutschen Freiwilligenmeldungen deutlich überproportional vertreten, Arbeiter hingegen unterrepräsentiert.[31] Auch die deutsche Jugendbewegung, deren Mitglieder ebenfalls dem Bürgertum und Mittelstand entstammten und die der wilhelminischen Gesellschaft stets kritisch gegenübergestanden hatte, war bereit, den Weltkrieg als geistige und körperliche Bewährung zu begreifen, in deren Gefolge eine ‚neue Zeit' im Zeichen der Jugendbewegung anbrechen würde. Die Jugendbewegung stellte eine große Zahl an Kriegsfreiwilligen. Rund 4.000 der insgesamt rund 10.000 Wandervogel-Soldaten meldeten sich zu Kriegsbeginn freiwillig.[32] Die soziale und altersmäßige Zusammensetzung der Kriegsfreiwilligen von 1914 war in Deutschland, Großbritannien und Frankreich ähnlich: Auch in Großbritannien waren es vor allem Studenten der Colleges von Oxford und Cambridge und Schüler der Public Schools, die sich freiwillig zum Fronteinsatz meldeten, in Frankreich ebenfalls Studenten der Universitäten und Grandes Écoles und Schüler der Oberstufen höherer Schulen.[33] Gleichzeitig folgte die „übergroße Mehrheit der über 13 Millionen deutschen Soldaten, die zwischen 1914 und 1918 ihren Kriegsdienst leisteten, […] schlicht ihrer Einberufung".[34]

Wenn aber weder die Arbeiterschaft noch die ländliche Bevölkerung nachhaltig von einer Kriegseuphorie ergriffen wurden und auch deren Jugend bei den Freiwilligenmeldungen deutlich unterrepräsentiert war, wenn darüber hinaus auch bürgerliche und mittelständische Erwachsene auf den Kriegsausbruch zurückhaltender reagierten als die Jugendlichen dieser sozialen Klassen, stellt sich die Frage nach Ursachen und Motiven der jugendlichen Begeisterung. Ein „Folkloremilitarismus"[35] und das Ziel einer ‚vaterländischen' Erziehung und Bildung waren vor dem Ersten Weltkrieg in den Volksschulen ebenso präsent gewesen wie in den höheren Schulen. Beides betraf sowohl Unterrichtsinhalte als auch die Schulkultur mit ihrem Liedgut, den Schulfeiern (Sedantag, Kaisers Geburtstag) und den Ausflügen zu patriotischen Denkmälern mit begleitenden, an Vaterlandsliebe und Nationalstolz appellierenden Ansprachen der Lehrer und örtlichen Honoratioren. Dennoch reagierten die Jugendlichen unterschiedlicher sozialer Klassen höchst verschieden auf den Kriegsbeginn. Ob eine solche schulische Sozialisation erst durch die Verstärkung in entsprechend politisch eingestellten Elternhäusern zur Kriegsbegeisterung bürgerlicher und mittelständischer Jugendlicher führte, ist bislang nicht untersucht worden; zudem reagierten auch die Erwachsenen dieser Klassen oftmals nicht mit Kriegsbegeisterung, sondern mit einer teils resignativen Akzeptanz des Krieges und des Kriegsdiensts

31 Vgl. Verhey 2000, S. 173; Ziemann 2014a, S. 639.
32 Vgl. Fiedler 1989, S. 35f., S. 38, S. 40-42; Bias-Engels 1988, S. 181-206.
33 Vgl. Ziemann 2014a, S. 639; Audoin-Rouzeau 2014, S. 137f.
34 Hirschfeld/Krumeich 2013, S. 62.
35 Vogel 1997, S. 285.

https://doi.org/10.25658/4b0x-xw21

als nationale Pflicht.[36] Untersucht werden müsste also erstens, ob die Verbindung der schulischen Sozialisation mit einer Sozialisation in Elternhäusern, in denen ein Nationalismus als einseitiger Stolz auf die eigene Staatsnation vorherrschte und die öffentliche Kriegsrhetorik geteilt wurde, eine kriegsbegeisterte Stimmung unter den Jugendlichen beförderte. Und zweitens, ob z. B. sozialdemokratische Eltern und die Einbettung der jugendlichen Sozialisation in ein solches Milieu oder in ein religiöses Milieu mit Kirchenbindung und entsprechenden Vereinen, wie z. B. bei der katholischen Arbeiterschaft und auf dem Land, eine Kriegseuphorie 1914 verhinderten oder zumindest erschwerten.

Zur Erklärung der noch kaum erforschten Kriegsbegeisterung der bürgerlichen und mittelständischen Jugend spielt aber meines Erachtens vor allem die Jugendphase selbst eine Rolle, die sich in Bürgertum und Mittelstand in Länge und Struktur von anderen sozialen Klassen deutlich unterschied. Durch Schulbesuch, Ausbildung und Studium befanden sich die Jugendlichen oft bis weit über das Mündigkeitsalter hinaus (ab 1876: 21 Jahre) in Abhängigkeit von ihren Eltern.[37] Bürgerliche und mittelständische Jugendliche wurden auch sehr viel länger und intensiver in altershomogenen Gruppen sozialisiert als ihre Altersgenossinnen und -genossen aus der Arbeiterschaft oder den bäuerlichen Milieus. Sie verbrachten nicht nur deutlich längere Phasen des Aufwachsens in der Schule und in Schulklassen, sondern besaßen auch viel mehr Freizeit, die sie wiederum überwiegend in altershomogenen Peer Groups zubrachten. Als Hypothese kann formuliert werden, dass solche Jugendlichen durch ihre Freiwilligenmeldung im eigenen Bewusstsein in Positionen einrücken konnten, die bislang die arbeitenden männlichen Erwachsenen besessen hatten; jetzt war das Vaterland in ihrem Bewusstsein von ihrem soldatischen Einsatz abhängig. Andererseits konnte der Kriegseinsatz eine romantische Lösung von den Werten und Normen der Erwachsenenwelt bedeuten[38] und von den Jugendlichen als Gegenwelt zur bürgerlichen Lebensform, ihrem bisherigen Sozialisationskontext, interpretiert werden oder aber, wie Verhey ausführt, einen kampfbetonten jugendlichen Männlichkeitsentwurf darstellen.[39] Da für viele der sich freiwillig meldenden und oft minderjährigen Jugendlichen

36 Vgl. Clark 2013, S. 313, S. 707. Dies galt allerdings nicht für die Mehrheit der deutschen Intellektuellen, also die Personen und Gruppen, die sich für die öffentliche Deutung und Kritik politischer, gesellschaftlicher und kultureller Entwicklungen zuständig fühlten, wie Universitätsprofessoren, Schriftsteller und Journalisten. Keine andere Gruppe in der deutschen Gesellschaft zeigte sich im August 1914 und in der Folgezeit so dermaßen kriegsbegeistert wie die deutschen Intellektuellen und tat dies in Aufrufen und Artikeln auch öffentlich kund. Vgl. dazu Mommsen 1990; Verhey 2000, S. 211-224.

37 Zu familialen Generationskonflikten in diesen sozialen Klassen und dem Argument, dass diese vor allem auf verlängerte Bildungs- und Ausbildungsgänge bürgerlicher Jugendlicher und langfristige Abhängigkeiten vom Elternhaus zurückzuführen seien, vgl. Taylor 1990, S. 36-99, S. 190-233.

38 Vgl. Audoin-Rouzeau 2014, S. 137.

39 Vgl. Verhey 2000, S. 171f.

https://doi.org/10.25658/4b0x-xw21

aus Bürgertum und Mittelstand der Krieg die erste Möglichkeit einer Lösung von Elternhaus und Schule darstellte, stellt sich die Frage, inwieweit nicht auch Wünsche nach Anerkennung eine Rolle spielten. Angesichts der klassenspezifisch deutlich unterscheidbaren Verhaltensweisen von Jugendlichen bei Kriegsausbruch scheinen Annahmen einer erfolgreichen kollektiven Militarisierung und Sozialisation in autoritären, obrigkeitsstaatlichen Kontexten vor 1914 nicht plausibel – auch wenn staatliche und militärische Ansätze und Absichten dazu vorlagen. Dagegen scheint es vielversprechender, die Erklärung in der Jugendsozialisation unterschiedlicher sozialer Klassen zu suchen.

5 Fronterfahrungen – Jugendliche Berichte und Deutungen in Briefen

Für die männlichen Jugendlichen an der Front war der Krieg eine Fundamentalerfahrung, die sie mit Eltern und Geschwistern, die keine Soldaten waren, nicht teilen konnten. In den Briefen der jugendlichen wie der erwachsenen Kriegsteilnehmer fehlen daher weitgehend Hinweise auf die Schrecken der Front;[40] es dominieren harmlose Alltagsbeschreibungen und beschönigende Umschreibungen von Ereignissen und Erfahrungen, die die körperlichen und psychischen Belastungen des Stellungskrieges ebenso verbargen wie die ständige Todesgefahr im Fronteinsatz. Paul Colsman jun. schrieb zu Pfingsten 1917 von der Westfront an die Eltern und Geschwister:

> „Ihr werdet sicher ebenso oft an mich gedacht haben wie ich an Euch, nur daß Ihr Euch wahrscheinlich Vorstellungen gemacht habt, die viel schlimmer sind, als es in Wirklichkeit ist […] nur ganz vereinzelte Schüsse hört man […] sonst ist es überall wie im Frieden."[41]

Die Sozialisationskontexte der jungen Weltkriegssoldaten an der Front waren trotz gegenläufiger brieflicher Schilderungen durch eine ständige Außeralltäglichkeit gekennzeichnet. Die jungen Soldatenjahrgänge waren in besonderem Maß Verwundung und Tod ausgesetzt; sie wurden häufig in den gefährlicheren Frontabschnitten eingesetzt und besaßen mehr Feindkontakt als die älteren Soldaten.[42] Während auf deutscher Seite 15% aller eingezogenen Männer und ein Viertel aller Offiziere fielen,[43] wurden die deutschen Soldatenjahrgänge zwischen 1892 (bei Kriegsbeginn

40 Vgl. dazu Reimann 1997, S. 131f., der diese ‚Normalisierung' des Frontalltags und die Verschleierung der Kriegsschrecken an Briefen von britischen und deutschen Soldaten zeigt und dies als „diskursives Schweigen" über die Realität des Krieges und als „Entlastungsdiskurse" interpretiert.

41 Archiv WHC, Sign. 28, Paul Colsman jun. an die Eltern und Geschwister, 27. Mai 1917.

42 Vgl. Audoin-Rouzeau 2014, S. 136. Vgl. auch Schubert-Weller 1998, S. 228-259.

43 Zu den militärischen Kriegsverlusten im Ersten Weltkrieg vgl. als Überblick Overmans 2014, S. 664f.

https://doi.org/10.25658/4b0x-xw21

22 Jahre alt und damit wehrpflichtig) und 1896 (1916 mobilisiert) im Verlauf des Krieges zu mehr als einem Drittel getötet.[44] Sowohl in der deutschen als auch in der britischen Armee war etwa die Hälfte der Toten zwischen 19 und 24 Jahre alt:[45] „Weniger der eigentliche Krieg, sondern das Sterben im Krieg besaß ein jugendliches Aussehen."[46] Wegen der hohen Verlustraten wurde das Mobilisierungsalter in Frankreich 1915 von 21 Jahren auf 18 Jahre abgesenkt. Auch das Deutsche Reich reduzierte das Mobilisierungsalter 1916 auf 18 Jahre,[47] sodass 1916/17 auch die Jahrgänge 1897-1899 einberufen wurden. Der letzte in Deutschland mobilisierte Jahrgang war im Sommer 1918 der im Jahr 1900 Geborenen. Freiwillige konnten auch erst 17 Jahre alt sein, da in diesem Alter nach der Wehrordnung des Kaiserreichs die Landsturmpflicht begann (für das Alter 17-19 Jahre, die aktive Militärdienstpflicht begann im Alter von 20 Jahren bzw. ab 1916 von 18 Jahren).[48] Der erste Jahrgang, der keine Fronterfahrungen mehr machte, war der von 1902.
Den Briefen nach zu urteilen, die Paul Colsman jun. von der Front nach Hause schrieb, verging nach seinem Ausrücken an die Westfront ein Großteil des soldatischen Tages mit Warten und Vorbereitungsübungen. Allerdings heißt es in der dritten hier abgedruckten Quelle, einem Brief vom 22. Juni 1917, dass ihm und seinem Regiment bereits eine Verlegung an einen der umkämpften Frontabschnitte avisiert worden war:

> „Ich habe es hier sehr schön die verhältnismäßige Ruhe tut einem gut, den Kanonendonner hört man nur selten. […] Den Tag über ist Arbeitsdienst, Fußexercieren, Apell und ähnliche dem Soldaten verhaßte Dinge. Wo wir hinkommen ist vollkommen unbestimmt, Elsaß, Verdun, Ypern, Osten […]."[49]

Andere Briefe enthalten Passagen zum Kriegsalltag, die geeignet waren, den Eltern und Geschwistern die Frontsituation nachdrücklicher vor Augen zu führen:

> „Nach dem Tagesbericht [dem täglichen Heeresbericht über die Kriegsereignisse, CG] könnt Ihr nicht gehen […]. Wenn wir z. B. einen Tag betrommelt [Dauerfeuer der feindlichen Artillerie, CG] werden, was einmal vorkam und wir den halben Tag unten im Unterstand sitzen müssen, […] wird unsere Meldung über die Geschütztätigkeit des Feindes doch nicht verwertet. Man ist aber nur ein winziger Teil der großen Maschine."[50]

In dem Brief gab Paul Colsman jun. die Erfahrung wieder, nur eine Funktion in einem bürokratischen und technischen Kriegsapparat und diesem ausgeliefert zu

44 Zu den Zahlen auf deutscher Seite vgl. Wehler 2003, S. 103. Die hohen Verlustzahlen bei den rund 10.000 Wandervogel-Soldaten von gut einem Viertel im Verlauf des Krieges verweisen ebenfalls darauf, dass junge Soldaten häufiger als ältere in Todesgefahr gerieten. Vgl. Fiedler 1989, S. 43.
45 Vgl. Ziemann 2014b, S. 156.
46 Audoin-Rouzeau 2014, S. 136.
47 Vgl. Audoin-Rouzeau 2014, S. 135.
48 Vgl. Schmidt-Richberg 1983, S. 49-52.
49 Archiv WHC, Sign. 28, Paul Colsman jun. an die Eltern, 22. Juni 1917.
50 Archiv WHC, Sign. 28, Paul Colsman jun. an die Eltern, 29. Juni 1917.

https://doi.org/10.25658/4b0x-xw21

sein; auch deutete er den Maschinenkrieg der großen Geschütze und des dauernden Artilleriefeuers an. Zugleich gab es weder in seinen Feldpostbriefen noch in denen seines älteren Bruders Wilhelm aggressive Formulierungen gegenüber den britischen oder französischen Soldaten.[51] Vielmehr blieb der Feind, wie auch in der Realität des Graben- und Stellungskrieges,[52] in den Briefen unsichtbar und ungreifbar und verschwand hinter dem Kollektivsingular des „Franzmanns": „An der Front herrschte große Ruhe auch wurden wir durch keinen Schuß vom Franzmann gestört."[53] In den Briefen von Paul Colsman jun. und denen seiner Eltern dominierte vielmehr die Vorstellung des Krieges als einer persönlichen Bewährung und Reifung an der Kriegs- und Heimatfront. Differenzierter als gegenüber den Eltern äußerte sich Paul Colsman jun. über seine Empfindungen und Überlegungen in einem Brief an seine Schwester Elisabeth, zwei Wochen nachdem sein älterer Bruder im April 1917 an der Westfront gefallen war:

> „Wenn man sich mal das ‚wofür' klar macht, so ist man jetzt doppelt stolz auf den Bruder und das kann man auch gut; und ich, ich beneide ihn. Mit ganz anderen Gefühlen gehe ich jetzt ins Feld. Als Wilhelm noch lebte, dachte ich: ‚Jetzt gehst du drauf bis Du das E. K. I [Eisernes Kreuz 1. Klasse, CG] hast und wenn Du bei diesem Draufgehen fällst, dann ist es auch gut, dann hast du den schönsten Tod, den Du Dir wünschen kannst; die Eltern haben drei Söhne und 2 sind auch noch genug.' So dachte ich, als Wilhelm noch lebte. Jetzt denke ich anders. Daß ich meine Pflicht tue, ist mir selbstverständlich Ehrensache; aber mich aussetzen um Beförderungen und Ehrenzeichen zu erwerben, das werde ich nicht tun, im Gedanken an unsere Eltern. […] Wenn Wilhelm sein Seitengewehr nicht mit ins Grab genommen hat, schickt es mir bitte als Eilpaket, damit ich es weiter zum Sieg tragen kann."[54]

Während in den Briefen von Paul Colsman jun. an die Eltern und Geschwister aus der Zeit seiner Freiwilligenmeldung im Herbst 1916 und aus den ersten Monaten an der Front nichts von dem Wunsch enthalten ist, ein Held zu sein und militärisch ausgezeichnet zu werden, wurde von ihm in obigem Zitat argumentiert, dass diese Haltung zunächst seinen Kriegsdienst dominiert habe. Verbunden gewesen war dies nach Aussage des Briefschreibers mit einer Art Überschlagsrechnung, in der der eigene Tod durch das Überleben zweier weiterer Söhne und den eigenen Beitrag zum deutschen Sieg ausgeglichen werden sollte. Diese Überlegung, so der Brief, sei nun durch den Tod des älteren Bruders hinfällig geworden. Stattdessen

51 Vgl. Archiv WHC, Sign. 42, Feldpostbriefe von Wilhelm Colsman an die Eltern und Geschwister, 1914-1917.

52 Vgl. Ziemann 2014b, S. 156f.

53 Archiv WHC, Sign. 40, Paul Colsman jun. an die Eltern und Geschwister, 27. Oktober 1917. Aribert Reimann stellt bei der Analyse deutscher und britischer Soldatenbriefe aus dem Ersten Weltkrieg das generelle Fehlen von Feindbildern fest und die überwiegende Abwesenheit der großen Begriffe wie Vaterland, Nation, Deutschland, England usw., mit denen der Krieg sinnstiftend gedeutet werden sollte. Vgl. Reimann 1997, S. 140.

54 Archiv WHC, Sign. 83, Paul Colsman jun. an seine Schwester Elisabeth Colsman, 9. Mai 1917.

https://doi.org/10.25658/4b0x-xw21

stand nun das Ziel, den Krieg zu überleben, im Zentrum. Ein militärischer Sieg hat in dem Brief zwar weiterhin seinen Platz, aber ein heroisches Selbstopfer sollte dafür nicht gebracht werden. Vielmehr sollte an dessen Stelle die reguläre Pflichterfüllung treten. Nicht unwahrscheinlich ist, dass der gegenüber der Schwester formulierte frühere Wunsch, ein Kriegsheld zu werden, erst in diesem Brief konstruiert worden war, um der eigenen gegenwärtigen Haltung zum Krieg eine stärkere Rechtfertigung zu verleihen.

Pflicht, Ehrensache und Sieg: Die Verbindung der Begriffe im obigen Brief von Paul Colsman jun. kann auch als Reaktion auf eine grundlegende Frage gelesen werden, die offenbar weder der Regierung noch der Bevölkerung beantwortbar schien. Walther Rathenau, der spätere Außenminister der Weimarer Republik und während des Ersten Weltkriegs Organisator der deutschen Kriegswirtschaft, schrieb 1917: „Wir wissen heute noch nicht, wofür wir kämpfen."[55] Stattdessen wurde der Krieg bereits bei Kriegseintritt des Deutschen Reichs eschatologisch überhöht; die staatliche Kriegspropaganda sprach von einem ‚letzten Krieg', der zu führen sei, von einer Erfüllung durch den Sieg, aber konkret fassbare Kriegsziele jenseits einzelner militärischer Operationsziele wurden der Bevölkerung nicht präsentiert. „Allein der Sieg konnte, so mußten die Zeitgenossen glauben, dem Krieg noch Sinn verleihen."[56] Und so findet sich auch weder in den Feldpostbriefen von Paul Colsman jun. noch in denjenigen seines Bruders oder seiner Eltern eine Darstellung, mit welchem präzisen Ziel der Krieg aus ihrer Sicht eigentlich verbunden war. Als der Krieg zu Ende war, schrieb der Vater an Paul Colsman jun. unter dem Eindruck des kurz zuvor geschlossenen Waffenstillstands und dessen aus seiner Sicht wie auch großer Teile der deutschen Bevölkerung äußerst harten Bedingungen:

> „Wie so ganz anders hatte man sich das Kriegsende gedacht! Noch neulich, als wir in Vohwinkel von einander Abschied nahmen, war ich guter Hoffnung, daß wir zu annehmbaren, anständigen Bedingungen Schluß machen würden. Und nun dieser plötzliche innere Zusammenbruch, & der jähe Sturz aus lichter Höhe in dunkele Tiefen. Wie hat es nur so kommen können? Die Frage stellt man sich immer wieder & findet keine Antwort."[57]

Vater und Sohn erlebten die Weimarer Republik nur kurze Zeit. Der Vater starb im Februar 1922 an einem Herzinfarkt, der Sohn wenige Monate nach ihm im August an Krebs, möglicherweise als Folge der Gasvergiftungen an der Front.

55 Walther Rathenau an Leopold Ziegler, 28. Juli 1917. Zit. n. Jeismann 2014, S. 202.

56 Jeismann 2014, S. 202. Zur Kriegspropanda und ihren Zielen vgl. ebd., S. 198-209. Vgl. auch Reimann 1997, S. 141. Reimann zeigt an deutschen und britischen Soldatenbriefen, dass auch in ihnen keine Kriegsziele formuliert wurden, die über die Benennung einer Verteidigung der Heimat hinausreichten.

57 Archiv WHC, Sign. 66, Paul Colsman an Paul Colsman jun., 21. November 1918.

https://doi.org/10.25658/4b0x-xw21

6 Ausblick

1929 veröffentlichte Erich Maria Remarque seinen pazifistischen Roman ‚Im Westen nichts Neues', dessen Protagonisten achtzehnjährige Gymnasiasten sind. Remarque nutzte die Jugendlichkeit seiner Hauptpersonen, um im Stil der Neuen Sachlichkeit die unerträgliche Lage der Soldaten an den Kriegsfronten des Weltkrieges eindrücklich zu schildern, insbesondere aber, um eine Generations- und Sozialisationsgeschichte zu schreiben. Das dem Roman vorangestellte Motto verweist deutlich auf diese zentrale Absicht: „Dieses Buch soll weder eine Anklage noch ein Bekenntnis sein. Es soll nur den Versuch machen, über eine Generation zu berichten, die vom Kriege zerstört wurde – auch wenn sie seinen Granaten entkam."[58] Remarque macht die radikale Differenz der Erfahrungen jugendlicher Soldaten an der Front und derjenigen Alterskohorten, denen ihre Eltern und Lehrer entstammten und die sie als Jugendliche in den Krieg geschickt hatten, zu einem zentralen Thema im Roman.[59] Zunächst habe man, so beschreibt es der Gymnasiast Paul Bäumer, die Hauptfigur, die Autorität der Eltern und Lehrer nicht mehr anerkennen können:

> „Sie sollten uns Achtzehnjährigen Vermittler und Führer zur Welt des Erwachsenseins werden, zur Welt der Arbeit, der Pflicht, der Kultur und des Fortschritts, zur Zukunft. […] Mit dem Begriff der Autorität, dessen Träger sie waren, verband sich in unseren Gedanken größere Einsicht und menschlicheres Wissen. Doch der erste Tote, den wir sahen, zertrümmerte diese Überzeugung."[60]

Schließlich korrumpiert die Kriegsbegeisterung der Intellektuellen und von Teilen des Bürgertums für die Jugendlichen auch den Wert der Bildung. Paul Bäumer hält fest, dass die „armen und einfachen Leute" noch „am vernünftigsten waren", „sie hielten den Krieg gleich für ein Unglück, während die bessergestellten vor Freude nicht aus noch ein wußten, obschon gerade sie sich über die Folgen viel eher hätten klar werden können". Katczinsky, 40 Jahre alt und erfahrener Mannschaftssoldat an der Front, kommentiert Paul Bäumers Feststellung, die dieser als Interpretation an seine Ausführungen anschließt: „Katczinsky behauptet, das käme von der Bildung, sie mache dämlich."[61]

Für die Jugendlichen im Roman verbinden sich Autoritätsverlust der Eltern und Lehrer und Geltungsverlust der Bildung mit einer Aufhebung der sozialen Ordnung von Lebensphasen. „Wir sind alle nicht mehr als zwanzig Jahre. Aber jung? Jugend? Das ist lange her. Wir sind alte Leute."[62] Die schwer verwundeten Jugend-

58 Remarque 1929/2014, o. S.

59 Im Roman hatte sich Paul Bäumer, moralisch unter Druck gesetzt von seinem Klassenlehrer, gemeinsam mit allen Klassenkameraden freiwillig gemeldet. Vgl. Remarque 1929/2014, S. 15f.

60 Ebd., S. 17.

61 Ebd., S. 16.

62 Ebd., S. 22.

https://doi.org/10.25658/4b0x-xw21

lichen, deren jämmerliches Sterben in den Gräben und im Lazarett Remarque nüchtern beschreibt, aus Jugendlichen zusammengestellte Regimenter, die unmittelbar nach ihrer Ankunft an der Front von der feindlichen Luftwaffe vollständig abgeschossen werden,[63] und schließlich das Ausgeliefertsein an einen sinnlosen, nicht enden wollenden Maschinen- und Stellungskrieg führen im Roman dazu, dass den jugendlichen Soldaten ein Leben in einer zivilen Normalität unmöglich gemacht wird. Ihre Erfahrungen an der Front können nicht auf bereits gemachten Sozialisationserfahrungen aufbauen und durch diese verarbeitet werden. Vielmehr ist der jahrelange Kriegseinsatz für die jungen Gymnasiasten im Roman zu ihrer dominanten Sozialisationserfahrung geworden, die alles überdeckt. Dagegen, so führt der Roman aus, können die älteren Soldaten zu ihren früheren Berufen und Lebensformen zurückkehren und durch deren Wiederaufnahme die Kriegserfahrung bewältigen. Die jüngeren Alterskohorten wiederum, die keine Fronterfahrungen mehr gemacht haben, besitzen für Remarque die Perspektive, vergleichsweise normale Sozialisationsprozesse in der geordneten, kriegsfreien Zivilwelt zu durchlaufen.

> „Wir werden uns nicht mehr zurechtfinden können. Man wird uns auch nicht verstehen – denn vor uns wächst ein Geschlecht, das zwar die Jahre hier gemeinsam mit uns verbrachte, das aber Bett und Beruf hatte und jetzt zurückgeht in seine alten Positionen, in denen es den Krieg vergessen wird, – und hinter uns wächst ein Geschlecht, ähnlich uns früher, das wird uns fremd sein und uns beiseiteschieben. Wir sind überflüssig für uns selbst […] – die Jahre werden zerrinnen und schließlich werden wir zugrunde gehen.“[64]

Das bereits im Motto des Romans und im vorausstehenden Zitat anklingende Thema der ‚verlorenen Generation‘ der jungen Weltkriegssoldaten, das in der Weimarer Republik neben Remarque beispielsweise auch Erich Kästner (‚Fabian. Die Geschichte eines Moralisten‘, 1931) beschrieb, wird als ‚Lost Generation‘-Motiv vor allem mit der US-amerikanischen Literatur und den Namen Ernest Hemingway und F. Scott Fitzgerald verbunden, ist aber auch in der europäischen Literatur präsent.[65] Die Autoren beschreiben in ihren Romanen und Erzählungen insbesondere der 1920er Jahre die Kriegssozialisation junger Männer als Ursache ihrer Verlorenheit und ihres Untergangs.

Für die deutschen Zeitgenossinnen und Zeitgenossen blieb der verlorene Weltkrieg in den 1920er Jahren auf vielfache Weise in ihrem Alltag präsent, sowohl durch seine politischen und wirtschaftlichen Folgen als auch nicht zuletzt – wie in allen

63 Vgl. ebd., S. 30-35. „Unsere frischen Truppen sind blutarme, erholungsbedürftige Knaben, die keinen Tornister tragen können, aber zu sterben wissen. Zu Tausenden. Sie verstehen nichts vom Kriege, sie gehen nur vor und lassen sich abschießen. Ein einziger Flieger knallte aus Spaß zwei Kompagnien von ihnen weg, ehe sie etwas von Deckung wußten, als sie frisch aus dem Zuge kamen.“ Ebd., S. 247.

64 Ebd., S. 257f.

65 Vgl. Reimann 2014, S. 684.

https://doi.org/10.25658/4b0x-xw21

kriegsbeteiligten Gesellschaften – durch den eventuellen Verlust des Familienernährers, des Sohns oder Bruders. Eltern, deren Söhne fielen, und Geschwister, die Brüder verloren, blieben häufig traumatisiert zurück, der Tod Jugendlicher und junger Erwachsener belastete die Familienmitglieder oft lebenslang.[66] Die zurückkehrenden jungen Männer, die nicht selten noch eine körperliche oder seelische Kriegsversehrtheit bewältigen mussten, hatten zudem vielfach Schwierigkeiten, ihr ziviles Leben wieder aufzunehmen, die Schule, eine Ausbildung oder das Studium zu vollenden und eine Berufskarriere zu beginnen.

Nimmt man Remarques Darstellung des Krieges als eines Geschehens mit dramatischen Folgen nicht zuletzt für Sozialisationsprozesse, generationale Ordnungen und die Akzeptanz von Bildung und Erziehung für die bildungsgeschichtliche Forschung auf, so wären einerseits die vier Jahre des Ersten Weltkriegs unter diesen Perspektiven zu untersuchen. Neben den zu Beginn dieses Beitrags aufgeworfenen Forschungsfragen wäre es für die bildungshistorische Forschung für die Folgejahre der Weimarer Republik aber auch lohnend, sich der Alterskohorte derjenigen jungen heimkehrenden Soldaten zuwenden, die vor dem Krieg noch keinen Erwachsenenstatus durch Berufstätigkeit und Familiengründung erreicht hatten. Während über die Altersjahrgänge ab 1902, die nicht mehr im Kriegseinsatz gewesen waren, und über ihre Lebenswege und Karrieren in Weimarer Republik und NS-Staat bereits gearbeitet worden ist,[67] sind die jugendlichen Kriegsteilnehmer inklusive ihrer Familien und der Umgang der Bildungsinstitutionen und Ausbildungseinrichtungen mit den jungen Kriegsheimkehrern fast gänzlich unerforscht. Eine Sozialisationsgeschichte von Jugendlichen im Kriegseinsatz könnte dadurch zu einer alterskohortenspezifischen Jugend- und Sozialisationsgeschichte in der Weimarer Republik erweitert werden.

Quellen und Literatur

Quellen

Ungedruckte Quellen

Privatarchiv Wilhelm und Helga Colsman, Velbert-Langenberg (Archiv WHC):
Sign. 28, Feldpostbriefe von Paul Colsman jun. an die Familie, 1916-1918.
Sign. 30, Bericht von Paul Colsman jun. über seine Einberufung und Ausbildung im Ersten Weltkrieg, ca. 1920er Jahre.
Sign. 40, Briefwechsel Familie Paul Colsman im Ersten Weltkrieg, 1914-1918.
Sign. 42, Feldpostbriefe von Wilhelm Colsman an Eltern und Geschwister, 1914-1917.
Sign. 66, Briefe von Paul und Elisabeth Colsman an Paul Colsman jun., 1917-1918.
Sign. 83, Einzelbrief von Paul Colsman jun. an seine Schwester Elisabeth Colsman, 9. Mai 1917.

66 Vgl. Audoin-Rouzeau 2014, S. 136f.

67 Vgl. exemplarisch Reulecke 2005; Wildt 2002; Langewiesche/Tenorth 1989. Analysen zu jugendbewegten Kriegsheimkehrern und ihrer Deutung der Kriegserfahrung für die Fortsetzung des Wandervogels finden sich bei Fiedler 1989, S. 166-182.

https://doi.org/10.25658/4b0x-xw21

Gedruckte Quellen

Anonym: Am Isonzo und an der Aisne. In: Kölnische Zeitung. Erste Morgen-Ausgabe. Samstag, 27. Oktober 1917, Nr. 1028. S. 1. Online verfügbar unter: https://zeitpunkt.nrw/ulbbn/periodical/zoom/9408139 (Abrufdatum: 14.05.2023).

Realgymnasium zu Langenberg, Rhld. (1913): Jahresbericht über das Schuljahr 1912-1913. Langenberg.

Zentralblatt für die gesamte Unterrichtsverwaltung in Preußen (1914a): Vorzeitige Ablegung der Reifeprüfung an den höheren Lehranstalten für die männliche Jugend infolge der Mobilmachung. Erlass vom 1. August 1914 (U II 1956). Heft 8, S. 496-497.

Zentralblatt für die gesamte Unterrichtsverwaltung in Preußen (1914b): Versetzung nach Unter- und Oberprima aus Anlaß der Mobilmachung. Erlass vom 31. August 1914 (U II 2272). Heft 9, S. 591-592.

Literatur

Audoin-Rouzeau, Stéphane (2014): Kinder und Jugendliche. In: Hirschfeld, Gerhard/Krumeich, Gerd/Renz, Irina: Enzyklopädie Erster Weltkrieg, S. 135-141.

Becker, Hellmut/Kluchert, Gerhard (1993): Die Bildung der Nation. Schule, Gesellschaft und Politik vom Kaiserreich zur Weimarer Republik. Stuttgart.

Berg, Christa (Hg.) (1991): Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte. Bd. IV. 1870-1918. Von der Reichsgründung bis zum Ende des Ersten Weltkriegs. München.

Bias-Engels, Sigrid (1988): Zwischen Wandervogel und Wissenschaft. Zur Geschichte von Jugendbewegung und Studentenschaft 1896-1920. Köln.

Bourne, John M. (2014): Westfront. In: Hirschfeld, Gerhard/Krumeich, Gerd/Renz, Irina: Enzyklopädie Erster Weltkrieg, S. 960-967.

Chickering, Roger (2012): „War enthusiasm?" Public Opinion and the Outbreak of War in 1914. In: Afflerbach, Holger/Stevenson, David (Hg.): An Improbable War? The Outbreak of World War I and European Political Culture before 1914. New York, Oxford, S. 200-212.

Clark, Christopher (2013): Die Schlafwandler. Wie Europa in den Ersten Weltkrieg zog. 3. Aufl. München.

Fiedler, Gudrun (1989): Jugend im Krieg. Bürgerliche Jugendbewegung, Erster Weltkrieg und sozialer Wandel 1914-1923. Köln.

Funck, Marcus (2002): Bereit zum Krieg? Entwurf und Praxis militärischer Männlichkeit im preußisch-deutschen Offizierskorps vor dem Ersten Weltkrieg. In: Hagemann, Karen/Schüler-Springorum, Stefanie (Hg.): Heimat-Front. Militär und Geschlechterverhältnisse im Zeitalter der Weltkriege. Frankfurt a. M., New York, S. 69-90.

Glaser, Edith/Groppe, Carola (Red.) (2019): Schwerpunkt: 1919. Demokratisierung, Bildungssystem und Politische Bildung. In: Jahrbuch für Historische Bildungsforschung Bd. 25, S. 9-159.

Groppe, Carola (2018): Im deutschen Kaiserreich. Eine Bildungsgeschichte des Bürgertums 1871-1918. Wien, Köln, Weimar.

Groppe, Carola (2021): Schülerpensionen. Ein unerforschter Gegenstand der deutschen Schul- und Jugendgeschichte im 19. und 20. Jahrhundert. In: Zeitschrift für Pädagogik 67, H. 3, S. 431-454.

Hagemann, Karen/Schüler-Springorum, Stefanie (Hg.) (2002): Heimat-Front. Militär und Geschlechterverhältnisse im Zeitalter der Weltkriege. Frankfurt a. M., New York.

Hirschfeld, Gerhard/Krumeich, Gerd (2013): Deutschland im Ersten Weltkrieg. Frankfurt a. M.

Hirschfeld, Gerhard/Krumeich, Gerd/Renz, Irina (Hg.) (2014): Enzyklopädie Erster Weltkrieg. 2. erneut aktual. und erw. Studienausgabe. Paderborn.

Jeismann, Michael (2014): Propaganda. In: Hirschfeld, Gerhard/Krumeich, Gerd/Renz, Irina: Enzyklopädie Erster Weltkrieg, S. 198-209.

Kundrus, Birthe (2002): Geschlechterkriege. Der Erste Weltkrieg und die Deutung der Geschlechterverhältnisse in der Weimarer Republik. In: Hagemann, Karen/Schüler-Springorum, Stefanie (Hg.): Heimat-Front. Militär und Geschlechterverhältnisse im Zeitalter der Weltkriege. Frankfurt a. M., New York, S. 171-187.

https://doi.org/10.25658/4b0x-xw21

Langewiesche, Dieter/Tenorth, Heinz-Elmar (Hg.) (1989): Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte. Bd. V. 1918-1945. Die Weimarer Republik und die nationalsozialistische Diktatur. München.

Latzel, Klaus (2014): Feldpost. In: Hirschfeld, Gerhard/Krumeich, Gerd/Renz, Irina: Enzyklopädie Erster Weltkrieg, S. 473-475.

Lohmann, Ingrid (2018): Deutsche Pädagogik im Ersten Weltkrieg. Skizze einer Diskursanalyse. In: Wischmann, Anke/Springer, Jürgen-Matthias/Salomon, David (Hg.): Pädagogik in Zeiten von Krieg und Terror (Jahrbuch für Pädagogik 2017). Berlin, S. 15-59.

Molthagen, Dietmar (2007): Das Ende der Bürgerlichkeit? Liverpooler und Hamburger Bürgerfamilien im Ersten Weltkrieg. Göttingen.

Mommsen, Wolfgang J. (1990): Der Geist von 1914: Das Programm eines politischen Sonderwegs. In: Ders. (Hg.): Der autoritäre Nationalstaat. Verfassung, Gesellschaft und Kultur im deutschen Kaiserreich. Frankfurt a. M., S. 407-421.

Overmans, Rüdiger (2014): Kriegsverluste. In: Hirschfeld, Gerhard/Krumeich, Gerd/Renz, Irina: Enzyklopädie Erster Weltkrieg, S. 663-666.

Pöhlmann, Markus (2014): Chemin des Dames. In: Hirschfeld, Gerhard/Krumeich, Gerd/Renz, Irina: Enzyklopädie Erster Weltkrieg, S. 411-412.

Reimann, Aribert (1997): Die heile Welt der Stahlgewitter: Deutsche und englische Feldpost aus dem Ersten Weltkrieg. In: Hirschfeld, Gerhard/Krumeich, Gerd/Langewiesche, Dieter/Ullmann, Hans-Peter (Hg.): Kriegserfahrungen. Studien zur Sozial- und Mentalitätsgeschichte des Ersten Weltkriegs. Essen, S. 129-145.

Reimann, Aribert (2000): Der große Krieg der Sprachen. Untersuchungen zur historischen Semantik in Deutschland und England zur Zeit des Ersten Weltkriegs. Essen.

Reimann, Aribert (2014): Lost Generation. In: Hirschfeld, Gerhard/Krumeich, Gerd/Renz, Irina: Enzyklopädie Erster Weltkrieg, S. 684.

Remarque, Erich Maria (1929/2014): Im Westen nichts Neues. 2. Aufl. Köln.

Reulecke, Jürgen (2005): Vaterlose Söhne in einer „vaterlosen Gesellschaft". In: Schulz, Hermann/Radebold, Hartmut/Ders. (Hg.): Söhne ohne Väter. Erfahrungen der Kriegsgeneration. Bonn,, S. 144-166.

Schmidt-Richberg, Wiegand (1983): Die Regierungszeit Wilhelms II. In: Militärgeschichtliches Forschungsamt (Hg.): Deutsche Militärgeschichte in sechs Bänden 1648-1939. Bd. 3. Abschnitt V. München, S. 1-155.

Schubert-Weller, Christoph (1998): „Kein schönrer Tod …". Die Militarisierung der männlichen Jugend und ihr Einsatz im Ersten Weltkrieg 1890-1918. Weinheim.

Stöcker, Michael (1994): „Augusterlebnis 1914" in Darmstadt. Legende und Wirklichkeit. Darmstadt.

Taylor, Thomas William (1990): The Crisis of Youth in Wilhelmine Germany. Ann Arbor: University of Minnesota/USA.

Thoss, Bruno (2014): Heeresbericht. In: Hirschfeld, Gerhard/Krumeich, Gerd/Renz, Irina: Enzyklopädie Erster Weltkrieg, S. 547.

Ullrich, Volker (2014): Kriegsbegeisterung. In: Hirschfeld, Gerhard/Krumeich, Gerd/Renz, Irina: Enzyklopädie Erster Weltkrieg, S. 630-631.

Ulrich, Bernd (1997): Die Augenzeugen. Deutsche Feldpostbriefe in Kriegs- und Nachkriegszeit 1914-1933. Essen.

Verhey, Jeffrey (2000): Der „Geist von 1914" und die Erfindung der Volksgemeinschaft. Hamburg.

Vogel, Jakob (1997): Nationen im Gleichschritt. Der Kult der ‚Nation in Waffen' in Deutschland und Frankreich, 1871-1914. Göttingen.

Wehler, Hans-Ulrich (2003): Deutsche Gesellschaftsgeschichte. Bd. 4. Vom Beginn des Ersten Weltkriegs bis zur Gründung der beiden deutschen Staaten 1914-1949. München.

Wierling, Dorothee (2013): Eine Familie im Krieg. Leben, Sterben und Schreiben 1914-1918. Göttingen.

https://doi.org/10.25658/4b0x-xw21

Wildt, Michael (2002): Generation des Unbedingten. Das Führungskorps des Reichssicherheitshauptamts. Hamburg.
Ziemann, Benjamin (1997): Front und Heimat. Ländliche Kriegserfahrungen im südlichen Bayern 1914-1923. Essen.
Ziemann, Benjamin (2014a): Kriegsfreiwillige. In: Hirschfeld, Gerhard/Krumeich, Gerd/Renz, Irina: Enzyklopädie Erster Weltkrieg, S. 639-640.
Ziemann, Benjamin (2014b): Soldaten. In: Hirschfeld, Gerhard/Krumeich, Gerd/Renz, Irina: Enzyklopädie Erster Weltkrieg, S. 155-168.

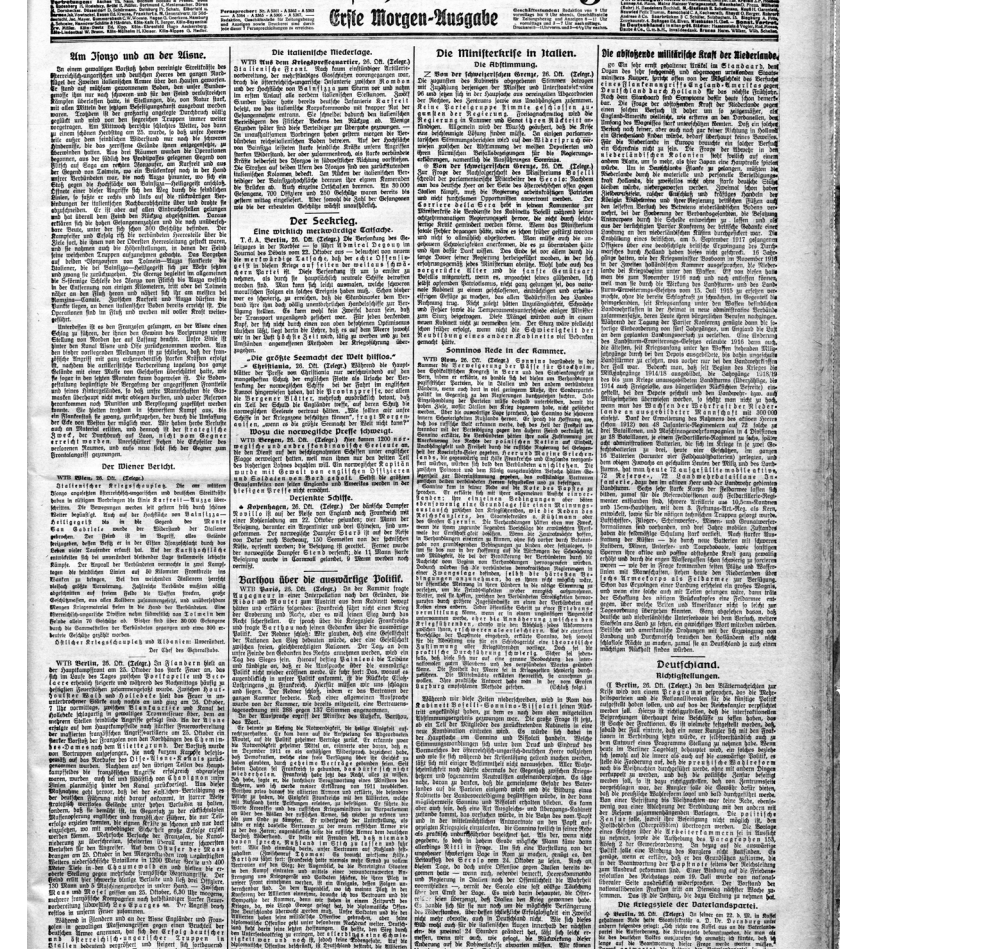
https://www.zotero.org/groups/4596542/collections/UT3QY9SR

Autorin

Prof. Dr. Carola Groppe
https://orcid.org/0009-0000-7286-843X

https://doi.org/10.25658/4b0x-xw21

Quellentexte



Samstag, 27. Oktober

Kölnische Zeitung

Erste Morgen-Ausgabe

1917 – Nr. 1028

Am Isonzo und an der Aisne.

In einem gemeinsamen Kampfe haben zwei tapferste Kriegsvölker des Vierverbands-Kampfbündnisses und deutscher Heeren den ganzen Herbst hindurch den Italienern heldenmütigen Widerstand entgegengesetzt. Wie Sturm und wildbrausen gewaltsamen Wollen, den unsere Feinde gewollt hatten, mußte sich an dem Felsenwall der deutschen Tapferkeit brechen und zerschellen. Wie, von Natur hart, Felsenfest Widerstand leistet, so haben unsere Feinde, Italiener und Franzosen, an unsern Heeresgruppenfront ausgeboten und verloren. Zweifellos ist der geplante erzwungene Durchbruch völlig gescheitert und nicht zum ersten Mal haben die tapferen Truppen unser Vertrauen gerechtfertigt. Ein Mittelmaß bewährter Kämpfer Mutter, das heißt ja einem schönen Heldentitel zu ist, wurde, so daß unsere Feinde, leider zeigen heute heimlichen Widerstand und nach der Kriegserklärung, die das zerrissene Gebiete ihnen entgegenstellte, zu Gewerkschaftern hatten. Nun hat Mannen unseren der Operationen begonnen, aber der tüchtigen Kraftgefühle gelegenen Kampfe und Stellen auf Gegen zum erstenen Tage Kriegsbeginn, und in der Zeit der Gegend von Tolmein, von der Gegend von Mangen Italiener, wie bei den anderen Kampfen, wie bei den Kämpfen, die gegen die Italiener und Franzosen geführt erfolgreich, Kriegsbeginn

Erlebnisse von der Laffaux-Fahrt, 1. Kriegsmonat
1 Geschwisterschreiben
Oktober

La Capelle den 27. 10. 17.

Liebe Eltern u. Geschwister !

Da ich jetzt weiter keine Beschäftigung habe, will ich mal beginnen, Euch meine Erlebnisse aus der letzten Zeit zu schildern. Von Sissonne 12.10.17 marschierten wir los bis Laon, dort gab es Mittagessen. Am Nachmittag ging es weiter nach Ailois ins Quartier. Wir lagen dort in einer immer reichlich luftigen Holzbaraken, in der es die Nacht über biestig kalt war. Am nächsten Vormittag blieben wir noch dort und zufällig traf ich einen früheren Klassengenossen aus Remscheid mit dem ich den Vormittag unsere Erlebnisse austauschen konnte. Mittags ging es weiter nach Bourgingon. Dort landeten wir gegen 5 Uhr, mußten dann aber zunächst den Pferdestall fertig machen und dann erst die Sachen, die mit in Stellung gehen sollten. Bei Nacht wurden wir damit fertig und hatten nun die wenig angenehme Aussicht die Nacht über auf der Strasse zu liegen, da von Quartier keine Rede war. Es gelang mir jedoch in einem Haus noch ein paar Stunden ganz leidliche Schlafgelegenheit zu finden. Am nächsten Morgen (Samstag 13/10.) ging es um ½ 4 los in Stellung der 1. Zug und Telefon. Es regnete in Strömen und der Dreck war unbeschreiblich. Der Mantel zentnerschwer vom Regen und Dreck. Wir gehen hinter den Geschützen. Man stolpert von einem Granatloch ins andere. Zeitweise bis an die Knie im Schlamm und Wasser. Schliesslich erwische ich einen Platz auf der Kanone und konnte so den letzten Teil wenigstens stehend fahren. So um 9 Uhr waren wir in Stellung. An der Front herrschte große Ruhe auch wurden wir durch keinen Schuß vom Franzmann gestört. Wir gingen daran, den Telefonbetrieb zu übernehmen; es stellte sich heraus, daß die Leute, die wir ablösten, selbst nicht damit Bescheid wußten. Ein großer Haufe Leitungen von dem niemand wußte wohin. Die Leitungen gingen. Alles war verbummelt. Lichtsignalwesen und ähnliches war unbekannt, so war die Batterie ohne jede Verbindung sobald der eine Draht zur Gruppe ab war. Die ersten 2 o. 3 Tage ging es jedoch ganz leidlich mit Leitungspatrouillen. Am Sonntag abend mußte ich auf B-stelle. Diese war ein kaltes Loch, durch dessen Decke es durchregnete und wo kein Ofen zum Heizen war. Ein ziemlich tiefer

Brief von Paul Colsman jun. an die Eltern und Geschwister von der Westfront im 1. Weltkrieg, La Capelle, 27. Oktober 1917 – Privatarchiv Helga und Wilhelm Colsman, Velbert-Langenberg, NRW (Archiv WHC): Sign. 28, Feldpostbriefe von Paul Colsman jun. an die Familie, 1916-1918.
(https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-bbf-spo-50001502)

https://doi.org/10.25658/4b0x-xw21

aber schlecht gebauter Stollen war dabei, sodaß man wehigstens einigermaßen Sicherheit hatte. Bis zum 16. früh blieb ich dort. Meine Beine waren fast zu Eisklumpen erstarrt ich war froh als ich in Feuerstellung mal etwas am warmen Ofen sitzen konnte. Mit dem 16 ten begann der Franzose zu trommeln besonders auf das Hintergelände. Unsere Feuerstellung würde zeitweise mit den Geschossen von 3 Kalibern beschossen, also von 3 franz. Batterien 24 cm Geschosse und sogar 38 er waren keine Seltenheit. Von da ab war an ein Aufrechterhalten von Telefonverbindung keine Rede mehr. Zur B-stelle war seit dem 16 ten schon keine Verbindung zur Gruppe nur von Zeit zu Zeit. Diese Tage waren derartig doll, daß ich die einzelnen Ereignisse nicht mehr so auseinander halten kann; ich schreibe, was mir noch genau in Erinnerung ist. Einmal mußte ich noch auf die B-stelle. Da nie Verbindung da war, sagten wir Leutnaht Kuhlenkampf er solle die B-stelle aufgeben. Ich mußte also los und Offz.Stellv. Blank und den anderen Telefonisten holen. Es war ein fürchterlicher Weg. Rechts und links schlugen schwere, leichte, Gasgeschosse, Maschinengewehrgarben ein und wie ein Wunder schlängelte ich mich durch und kam wohlbehalten auf B-stelle an. Offz. Stellv. Blank wollte die B-stelle jedoch nicht verlassen und so mußten wir denn alle dort bleiben. Während der Nacht kam Lt. Hammer 3/104 und 1 Utffz. zu uns; deren Beobachtungsstelle war eingeschossen ein Unteroffizier verschüttet und ihre beiden Telefonisten waren ~~xxxxxxxx~~ vermißt, kamen aber am anderen Morgen. Hammer brachte die etwas gedrücke Stimmung wieder hoch und der nächste Tag war ganz gemütlich. Nur am Nachmittag mußten wir im Stollen sitzen. Die Nacht über mußte ich sitzend schlafen, da sonst kein Raum war. Am nächsten Morgen wurde es etwas ruhig, und ich benutzte den Augenblick um zur Feuerstellung zu flitzen. Als ich dort ankam, sah es böse aus. Seit 2 Tagen war die Battr. vollständig vergast und mehrere Leute waren schon als gaskrank fort. Lt. Kuhlenkampff war von Lt. Prazemeck abgelöst. Am Tage vorher war unser bester Telefonist Zimmermann gefallen. ~~Er~~ war mit einem anderen auf Leitungspatrouille zur Gruppe. Durch einen Volltreffer war er sofort tot. Dem andern 1 1/2 Meter Erdabwurf hat es nichts gemacht. Die nächsten Tage kamen wir nicht aus

https://doi.org/10.25658/4b0x-xw21

Gas heraus. Die Gruppe wurde vollständig zusammengeschossen und wurde erst am 21. wieder an einer anderen Stelle eingerichtet. Mehrere benachbarte Batterien wurden unter Führung eines älteren Oberltnts. zu einer Untergruppe zusammengefasst wir hatten nun genug damit zu tun Verbindung mit den beiden Nachbarbatterien herzustellen. Andauernd waren Steiger und ich unterwegs und jedesmal kamen wir ins Feuer und ins Gas. Das Wetter war allerdings sehr günstig für Gas es war zeitweise Nebel sodaß das Gas am Boden blieb. Die Geschützbedienungen hatten es auch sehr schwer. Viel schiessen und dabei die Munitions-Unterstände 500 m von der Batterie im Tal und die Geschütze auf dem Berg. Das einzige was einen aufrecht erhielt war die gute und reichliche Verpflegung. So viel wie ich eben konnte habe ich gegessen und mich nur dadurch aufrecht erhalten. Am 20. u. 21. kamen Jnfanteristen von vorne die berichteten, daß die Stellung unhaltbar sei. Alle Unterstände seien durch die schweren Minen und Artilleriegeschosse eingedrückt, der Graben eingeebnet die Maschinengewehre verschüttet und kaputt. An Jnfanterie sei nicht mehr viel am Leben und wenn der Franzose käme, könne er erreichen was er wolle. Da das Hintergelände ebenfalls ständig unter schwerstem Feuer lag, konnten die Munitionskolonnen nicht mehr heran und bei dem großen Verbrauch ging unsere Munition bald zur Neige. Die Feldküche kam noch bis zum 22 sten regelmässig. Unsere Flieger liessen sich selten sehen. Französische Jnfanterieflieger überflogen uns in 50 – 80 m Höhe und leiteten das Feuer der feindlichen Artillerie . Jn der Nacht vom 21/22. erwartete man schon den Hauptstoß, jedoch vergeblich. Der 22. war ziemlich ruhig bis gegen Abend. Wir bekamen noch 300 Schuß Munition. 2000 sollten wir bekommen und 3000 Schuß fehlten und so begannen wir den neuen Tag den 23. Oktober 17. mit dem unangenehmen Gefühl, daß wir nicht in der Lage sein würden den Franzosen aufzuhalten. Am 23.sten morgens hatte ich von 4 Uhr ab Telefonwache bei Q. – Leitungen waren alle ab aber man mußte dasitzen. Jch schrieb Euch noch einen längeren Brief in welchem ich Euch auf alles vorzubereiten dachte. Jch hatte das Gefühl, daß mir etwas zustossen würde. Der Brief blieb in der Stellung und wird wohl nie befördert werden. Gegen 5 Uhr früh begann der Franzmann ganz wahnsinnig zu trommeln auf die Jnfanteriegräben auf die Batterie sowie ein

https://doi.org/10.25658/4b0x-xw21

ein tolles Feuer auf das Gelände hinter den Batteriestellungen. Die Beobachtungsstelle war inzwischen vollständig zusammengeschossen, die zwei Mann der 3 ten, die noch dort waren, hatten sich mit knapper Not aus dem zusammengeschossenen Stollen retten können. Wir saßen in unserem Unterstand und warteten auf einen ruhigen Augenblick, um wieder Verbindung aufzunehmen. Dieser Augenblick kam nicht mehr. Es wurde Sperrfeuer durch Leuchtkugeln verlangt, und wir verschossen unsere letzte Munition. Die Batterie bekam ausserordentlich schweres Feuer, es ging jedoch ohne Verluste ab. Gas gab es am 23, wenig. Wir waren vollständig hilflos, kampfunfähig und ohne jede Verbindung. Gegen 8 Uhr kommen Leute der Nachbarbatterie und sagen, sie hätten die Geschütze unbrauchbar gemacht und gingen zurück. Daraufhin gibt Lt. Prezemeck bei uns den gleichen Befehl, der aber bei uns erst später bekannt wird als die Geschütze schon gesprengt sind. Plötzlich kommt der Lt. in unseren Unterstand und ruft : " Los, raus , wir müssen zurück ". Jch nehme sofort den Tornister auf den Puckel, Mantel und Schnürschuhe (eigene von Diermann auf den Arm und springe zu den Geschützbedienungen, die nicht losgehen wollen. Erst auf wiederholten Befehl vom Lt. gehen einige, darunter ich los. Das Feuer, das auf Batterie und dem Gelände dahinter liegt, ist unbeschreiblich stark. Wir gehen nochmal 1/4 Stunde in den Stollen Notbau, den Tornister werfe ich fort, da er mir die Atmung, die durch das tagelange Gas schon behindert ist, noch mehr erschwert. Wir gehen nochmal fort. 10 m von der Batterie schlägt ein schwerer Schuß, 3 m von mir ein. Jch liege sofort am Boden und probiere ob meine Beine noch ganz sind, die klappen noch also auf und weiter. Jn der rechten Schulter spüre ich einen stechenden Schmerz ich achte weiter nicht darauf, nehme Mantel und Schuhe unter den Arm und renne mit den anderen weiter. Wir treffen Leute von anderen Batterien, die es genau so gemacht haben wie wir. Die Geschosse platzen rund um uns ein, wir werfen uns öfters zu Boden. Glücklicherweise wird niemand verwundet, wir hätten ihn liegen lassen müssen. Wir kommen durch einen sumpfigen, vergasten Wald, ohne Maske durch. Ueber uns schnurren unsere Jnfanterieflieger,

https://doi.org/10.25658/4b0x-xw21

es ist ein Höllenlärm. Wir kommen an schweren Batterien vorbei, die auch keine Munition mehr haben. Endlich kommt die lange Holzbrücke über den Oise-Aisne Kanal. " Hurra, sie ist ganz " Jm Laufschritt gehts hinüber. Gerettet! " Lobe den Herrn meine Seele und vergiß nicht, was er Dir Gutes getan hat ."

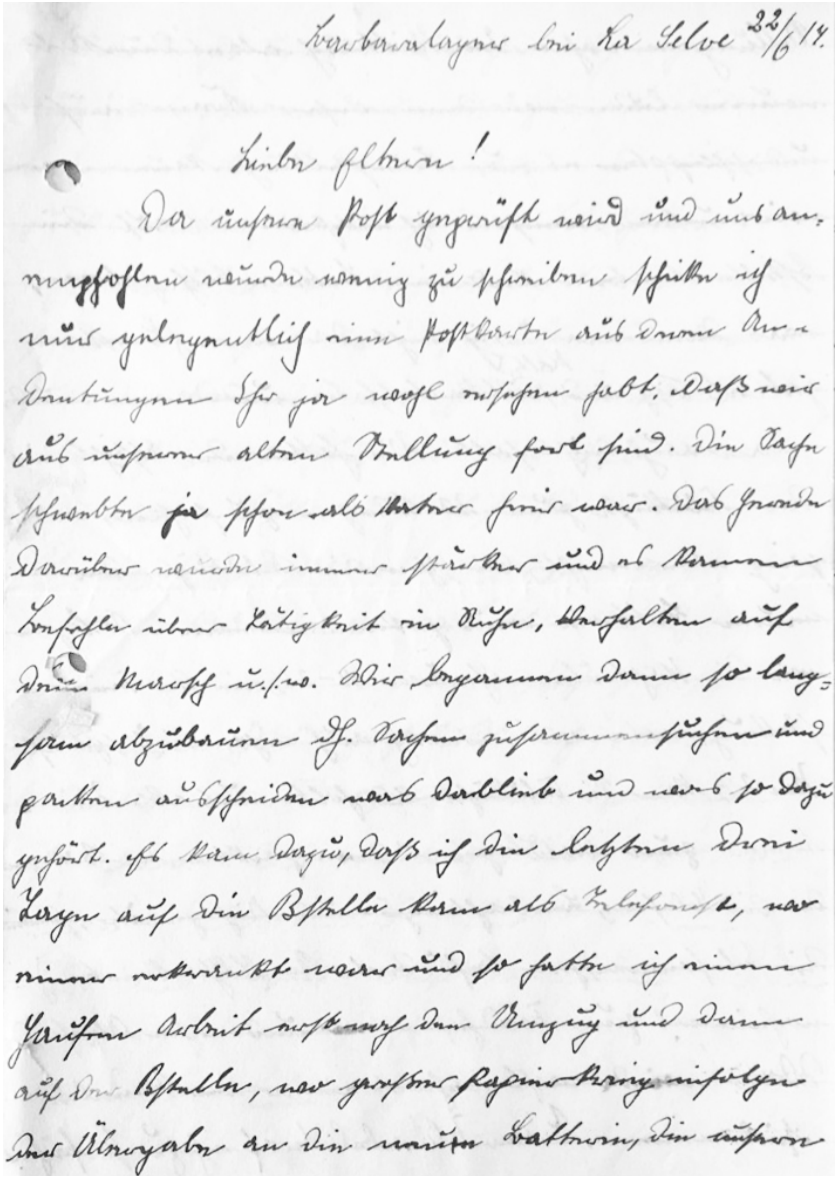
An der Front geht der Rummel weiter. Wir gehen gemütlich zu den Protzen und melden uns beim Wachtmeister, der zum erstenmal seiner Freude Ausdruck gibt, uns Kanoniere zu sehen. Wir sind 12 - 14 Leute, die wir durchgekommen sind. Zunächst bekommen wir mal tüchtig zu essen und gehen zu 6 en zum Arzt. Er verbindet mich, die übrigen sind auch Gaskrank. Wir gehen nochmal zur Batterie um zu erfahren, ob noch jemand nachgekommen ist, die 9 Mann die in der Stellung geblieben sind, müssen wir als tot oder gefangen annehmen, wahrscheinlich das erstere, da die Stolleneingängebrannten, als wir etwa 500 m von der Batterie entfernt waren. Die 3 te hat 2 Offz. 1 Offz. Stellv. und etwa 30 Mann verloren. Die 2 te 1 Offz. und etwa 20 Mann und bei uns warem am 23. abends noch 6 kampffähige Kanoniere. Von der ganzen Abteilung ist dann 1 Batterie zusammengestellt worden, die am folgenden Tag mit neuen ~~xxxx~~ Geschützen in Stellung ist. Am 23. nachmittags kamen wir ins Feldlazarett wo mir mein Splitter herausoperiert wurde. Erich Kehrmann, der Sohn des Langenberger Stadtsekretärs, mein früherer Wandervogelbruder, hat mich dann verbunden.

28/10. Noch in derselben Nacht kamen wir per Wagen weiter zur Sammelstelle und von dort zu Fuß zu einer weiteren Sammelstelle, wo wir auf einem Heuboden wie Heringe übernachteten. Wir blieben dort einen ganzen Tag bevor wir mit der Bahn hierher geschafft wurden. Da alles überfüllt ist, war es hier sehr dürftig, bessert sich aber mit der Zeit. Ein schönes weisses Bett ist auch ganz schön. Hier bleiben tue ich nicht lange. Entweder schickt mich das Lazarett noch in der kommenden Woche weiter, oder ich gehe sofort zur I/104 zurück; denn dies in der Luft schweben ist sehr unangenehm schon wegen der Post. Ausserdem gibt es hier sehr wenig zu essen, sodaß man den ganzen Tag Kohldampf hat. Etwas hierher zu schicken hat keinen Zweck, da es unbestimmt ist ob ich noch hier bin, wenn es ankommt. - Gleich ist Kirche u. Abendmahl. Für heute will ich schliessen, nächstens mehr.

Mit herzlichen Grüßen

Euer Paul.

https://doi.org/10.25658/4b0x-xw21



Barbaralager bei La Selve 22/6 17.

Liebe Eltern!

Da unsere Post gegerüft wird und uns angeschlossen wurde wenig zu schreiben hatte ich nur gelegentlich eine Postkarte aus denen Andeutungen Ihr ja wohl ersehen habt, daß wir aus unserem alten Stellung fort sind. Die Tage schienen ja schon als Ruhetage hier war. Das Grollen darüber wurde immer stärker und als Ersatz Lerchfeld über Tätigkeit in Ruhe, Wachtdienst auf dem Marsch u.s.w. Wir begannen dann so langsam abzubauen d.h. Sachen zusammenpacken und packen aufschneiden was dableibt und was so dazu gehört. Es kam dazu, daß ich die letzten drei Tage auf der Stelle kam als Krankenträger, war immer unterwegs und so hatte ich immer Tausend Arbeit mit dem Umzug und dann auf der Stelle, war gestern Regimentsring infolge der Übergabe an die neuen Kameraden, die unseren

Brief von Paul Colsman jun. an die Eltern von der Westfront im 1. Weltkrieg, Barbaralager bei La Selve, 22. Juni 1917 – Privatarchiv Helga und Wilhelm Colsman, Velbert-Langenberg, NRW (Archiv WHC): Sign. 28, Feldpostbriefe von Paul Colsman jun. an die Familie, 1916-1918.
(https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-bbf-spo-50000004)

https://doi.org/10.25658/4b0x-xw21

Stellung einnahm. Am Mittwoch aber als es dunkel wurde luden wir dann unsere Waffen auf und schafften es zur Kampfstellung, kaum [illegible] wir unten, mußte ich nochmal auf die Stelle traben und ein Lattenbuch holen, was dann natürlich nicht der Weg. Zu essen gab es Fisch und Kalbs Kartoffeln und davon wurde man auch nicht satt. Wir hatten die Absicht mit der Feldküche zum Bataillon zu fahren, das ging aber nicht, da schon die Feldküche der neuen Batterie weg genommen war. So blieb wir die Nacht über ca. 10 Uhr 11–2½ in der Kampfstellung, wo wir natürlich auch nicht ein schlief. Um 2½ kam die Feldküche und holte uns ab. Wir kamen zum Bataillon und ausgerüstet den Bataillon, der die Telefon, Beobachtungs- und Nachtgewehre, sowie die Telefonmannschaften beförderte. Um 4 Uhr kamen wir nochmal zum Frühstück gehen und nahm Abschied. Wir wurden wohl nochmal einer der Bataillone hinkommen. Den Feldwebel traf ich zu so früher

https://doi.org/10.25658/4b0x-xw21

Stunde nach nicht, konnte ich auch nicht mehr aufstehen, da wir um ½ 9 zum Vorbaue. la er bei La Selve abrückten. Hier sind wir zu 10 Mann in einem schönen Blockhaus im Fichtenwald untergebracht. Ich habe es hier sehr schön, die vorgeschriebenen Ruhe tut immer gut, den Kanonendonner hört man nur selten. Die Sache wäre ja somit ganz schön, wenn Westmeister Köhler nicht bestrebt wären uns „Schwung" beizubringen; infolgedessen wurden wir um ½6 aus unseren Betten herausgeschmissen, schon durch Unteroffiziere, in denen sich's gut schläft, wenn man Zeit dazu hat. Den Tag über ist Arbeitsdienst, Fußexercieren, Appell und ähnliche den Soldaten anhaftende Dinge. —

Ob wir hinkommen ist vollkommen unbestimmt, Belfort, Verdun, Ypern, Osten, alles genannt wurde, es ist aber nichts bestimmt.

Für die sehr reichliche Post, die ich in den letzten beiden Wochen erhalten habe sagt

herzlichen Dank, ich erhielt 2 Briefe von Vater
vom 13 und 19 dss. es ist sehr schön von Vater, daß
er mir so oft bei all seiner Arbeit schreibt,
im Geschäft scheint es bei den schönen Sonnen-
scheinen großen Schwierigkeiten zu geben.
2 Briefe von Mutter 12/15, die immer die Hauptsache
bei den Post sind. Ein Brief von E und einen
von Ado. Am sechsten kam 21. 22. 23. 24 abl.
25. 27. 28. Sie habt euch ja sehr großen Mühe
gegeben und alle Sachen sind sehr schön.
Sie fehlte doch nicht Schmalz. Käse und so
Sachen schickt, die habt Sie doch selbst am
nötigsten und ich habe andere Sachen ge-
nug! Der Kuchen ist sehr gut zu gebrauchen
und wird den ~~Weihnachtsfest~~ Weihnachtsfest ~~fehlen~~ machen. Von
Mosbacher bekam ich ein großartiges
Weihnachtspaket 1/2 Ztr, herrlich mit Käse und
Aufschnitt Wurst. Danke bitte Adolf für das
Polizeibuch wenn die Post weiter auf ist.
danke für Onkel Heinrichs Brief herzl. Dank.
ich bitte um seine Adresse.

https://doi.org/10.25658/4b0x-xw21

Einberufung bestätigte seine seit Datum 6
Brief, er verbleibt augenblicklich Major Rollen.
Gesundheit führt die Lettrein. – Mit Lettrein
kann auf 3–4 Wochen gerechnet werden. Seine
Frau hat ihr hoffentlich nicht abgeschickt. Der
Briefverkehr ist schwierig, vielleicht kommt ihr besseren
Zeiten. Ein Hoffblatt in Größen dieses Briefes
waren am Platze. Auch schreibt ich gestern einen
Karter.

Diesen Brief hoffe ich durch Urlauber oder andere
Zeugnisse zu befördern sicher weit wenn die
Sperre aufgehoben ist. Für heute Schluß.
Heute sehr schönes Gottesdienst
mit anschließender Besichtigung
durch Divisionär Forster. Abend
50 l Bier durch Lebter. Den
Brief einmal Urlauber mit
Vielen Grüßen
Paul

https://doi.org/10.25658/4b0x-xw21

Transkript des Briefes von Paul Colsman jun. vom 22. Juni 1917 (Transkription: Carola Groppe)

Barbaralager bei La Selve, 22/6 17.

Liebe Eltern!

Da unsere Post geprüft wird und uns anempfohlen wurde wenig zu schreiben schicke ich nur gelegentlich eine Postkarte aus deren Andeutungen Ihr ja wohl ersehen habt, daß wir aus unserer alten Stellung fort sind. Die Sache schwebte ja schon als Vater hier war.[68] Das Gerede darüber wurde immer stärker und es kamen Befehle über Tätigkeit in Ruhe, Verhalten auf dem Marsch u. s. w. Wir begannen dann so langsam abzubauen dh. Sachen zusammensuchen und packen ausscheiden was dablieb und was so dazu gehört. Es kam dazu, daß ich die letzten drei Tage auf die Bstelle [Batterie-Beobachtungsstelle, CG] kam als Telefonist, wo einer erkrankt war und so hatte ich einen Haufen Arbeit erst noch den Umzug und dann auf der Bstelle, wo großer Papierkrieg infolge der Übergabe an die neue Batterie, die unsere Stellung einnahm. Am Mittwoch als es dunkel wurde luden wir dann unser Kram auf und schleppten es zur Feuerstellung, kaum waren wir unten, mußte ich nocheinmal auf die Bstelle traben und ein Batteriebuch holen, was dann natürlich nicht da war. Zu essen gab es Fisch und ┌kalte┐[69] Pellkartoffeln und davon wurde man auch nicht satt. Wir hatten die Absicht mit der Feldküche zum Waldlager zu fah┌r┐en, das ging aber nicht, da schon die Feldküche der neuen Batterie raus gekommen war. So lagen wir die Nacht über dh. b von 11-2½ in der Feuerstellung, wo man natürlich auch nicht viel schlief. Um 2 ½ kam die Feldküche und holte uns ab. Wir kamen zum Waldlager und verpackten den Bwagen [Batteriewagen, CG], der die Telefons, Beobachtungs- und Richtgeräte, sowie die Telefonmenschen befördert. Um 7 Uhr konnte ich nocheinmal zum Friedhof gehen und nahm Abschied.[70] Wann würde wohl nochmal einer der Familie hinkommen.? Den Feldwebel traf ich zu so früher Stunde noch nicht, konnte ihn auch nicht mehr aufsuchen, da wir um ½ 9 zum Barbaralager bei La Selve abrückten. Hier sind wir zu 10 Mann in einem schönen Blockhaus im Fichtenwald untergebracht. Ich habe es hier sehr schön die verhältnismäßige Ruhe tut einem gut, den Kanonendonner hört man nur selten. Die Sache wäre ja soweit ganz schön, wenn Wachtmeister Köhlner nicht bestrebt wäre uns „Schwung" beizubringen; infolgedessen werden wir um ½ 6 aus unseren Betten rausgeschmissen, schöne Drahtbetten, in denen sich's sehr gut schläft, wenn man Zeit dazu hat. Den Tag über ist Arbeitsdienst, Fußexercieren, Apell und ähnliche dem Soldaten verhaßte

68 Der Vater Paul Colsman (1861-1922) war zur Front gereist, um das Grab seines im April 1917 an der Westfront gefallenen ältesten Sohnes Wilhelm (1888-1917) zu besuchen.

69 Die nach unten offenen Klammern zeigen an, dass der Briefschreiber in seinen Text etwas eingefügt hat.

70 Das Grab des gefallenen älteren Bruders befand sich in der Nähe auf einem Soldatenfriedhof.

https://doi.org/10.25658/4b0x-xw21

Dinge. – Wo wir hinkommen ist vollkommen unbestimmt, Elsaß, Verdun, Ypern, Osten, alles vermutet man, es ist eben nichts bestimmtes.
Für die *sehr* reichliche Post, die ich in den letzten beiden Wochen erhielt habt recht herzlichen Dank; ich erhielt 2 Briefe vom Vater vom 13 und 19 ds [des Monats, CG]. es ist sehr schön von Vater, daß er mir so oft bei all seiner Arbeit schreibt, im Geschäft scheinen ja bei den hohen Seidenpreisen große Schwierigkeiten zu herrschen. Zwei Briefe von Mutter ┌12/15┐, die immer die Hauptsache bei der Post sind. Ein Brief von E [Elisabeth, ältere Schwester, CG] und einer von Udo [jüngerer Bruder, CG]. An Paketen kam 21. 22. 23. 24 abe[nds] 25. 27. 28. Ihr habt Euch ja sehr große Mühe gegeben und alle Sachen sind sehr schön. Ihr solltet doch nicht Schweiz. Käse und so Sachen schicken, die habt Ihr doch selbst viel nötiger und ich habe andere Sachen genug! Der Kuchen ist sehr gut zu gebrauchen und wird die ┌augenblickliche┐ Brotknappheit lindern. Von Mohlmann bekam ich ein großartiges Butterpaket 1½ pf, tadellos mit Käse und Anschovy Paste. Dankt bitte Adolf für das Isolierband wenn die Post wieder auf ist, ebenso für Onkel Hansens [Johannes Colsman, Bruder des Vaters, CG] Brief herzl. Dank; ich bitte um seine Adresse.[71] Thielemann bestätigte seiner Zeit Vaters Brief, er vertritt augenblicklich Major Kollin. Kuhlenkampff führt die Batterie. – Mit Batterien kann auf 3-4 Wochen gestoppt werden. Schnürschuhe habt ihr hoffentlich nicht abgeschickt. Der Hartspiritus ist schlecht, vielleicht könnt Ihr besseren bekommen. Ein Löschblatt in Größe dieses Bögens wäre am Platze. An E [Schwester, CG] schrieb ich gestern eine Karte.
Diesen Brief hoffe ich durch Urlauber oder andere Truppen zu befördern sonst erst wenn die Sperre aufgehoben ist. Für heute Schluß.

[Nachsatz mit Bleistift] 24/6 Heute sehr schöner Gottesdienst mit anschließender Besichtigung durch Divisionär heute Abend 250 l Bier durch Batter [Batterie, CG]. den Brief nimmt Urlauber mit

Viele Grüße Paul

71 Johannes Colsman (1868-1922) hatte sich gleich im August 1914 als Reserveoffizier freiwillig zum Kriegsdienst gemeldet und befand sich 1917 in Russland an der Ostfront.

https://doi.org/10.25658/4b0x-xw21

klinkhardt

Jahrbuch für Historische Bildungsforschung 2023

Aus dem Inhalt

Schwerpunkt: Temporalitäten. Zur Geschichte des Verhältnisses von Erziehung, Zeit und Zeiten.
Redaktion: Andreas Hoffmann-Ocon, Till Kössler, Sabine Reh.

Andreas Hoffmann-Ocon, Till Kössler und Sabine Reh
Temporalitäten. Zur Geschichte des Verhältnisses von Bildung, Erziehung und Zeit.

Julia Kurig
Beschleunigung und Entgrenzungen – pädagogische Zeitsemantiken zu Beginn des 16. Jahrhunderts am Beispiel der Nürnberger Schulbücher des Johannes Cochlaeus.

Katharina Vogel und Sebastian Engelmann
Bildungswissen und Zeitlichkeit. Zum Zusammenhang praxeologischer und biographischer Perspektiven am Beispiel der „Lebenserinnerungen“ eines Hochschullehrers.

Marcel Streng
Resozialisierung als Verzeitlichung? Zeitgeschichtliche Perspektiven auf die westdeutsche Strafvollzugsreform (1965–1985).

Abhandlung

Elke Kleinau
„Gott hat uns hier siegen lassen, weil wir die Edleren und Vorwärtsstrebenden sind“. Der Kolonialkrieg in Deutsch-Südwestafrika in einem Jugendbuch der Kaiserzeit.

Quelle

Daniel Töpper
Kalender und Lehrerkalender als historische Quelle. Zeitordnung und Zeitpolitik im Schulsystem.

978-3-7815-2644-0

9 783781 526440

ISSN 0946-3879 Jahrbuch für Historische Bildungsforschung