



JHB₂₈

Jahrbuch für Historische
Bildungsforschung 2022

**Fürsorge und Zwang,
Erziehung und Gewalt –
Ambivalenzen pädagogischen
Handelns in historischer
Perspektive**

Jahrbuch für
Historische Bildungsforschung
Band 28

Jahrbuch für Historische Bildungsforschung

Herausgegeben von der
Sektion Historische Bildungsforschung
der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft

in Verbindung mit der
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

Patrick Bühler, Lucien Criblez, Michaela Vogt, Joachim Scholz

Jahrbuch für Historische Bildungsforschung Band 28

Schwerpunkt

Fürsorge und Zwang, Erziehung und Gewalt –
Ambivalenzen pädagogischen Handelns in
historischer Perspektive

Redaktion

Patrick Bühler
Lucien Criblez
Michaela Vogt

Im Rahmen eines DFG-geförderten Transformationsprojekts werden die Beiträge des Jahrbuchs für Historische Bildungsforschung (JHB) künftig auch als angereicherter Volltext online bereit gestellt.

Siehe: <https://jb-historische-bildungsforschung.de/>

Redaktion

Patrick Bühler
Fachhochschule Nordwestschweiz

Lucien Criblez
Universität Zürich

Michaela Vogt
Universität Bielefeld

Joachim Scholz
Ruhr-Universität Bochum

DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation (assoziiert)

Korrespondenzadresse der Redaktion: Prof. Dr. Joachim Scholz E-Mail: 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>

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

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

2023.ig. © by Julius Klinkhardt.

Das Werk ist einschließlich aller seiner Teile urheberrechtlich geschützt.

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

Druck und Bindung: AZ Druck und Datentechnik, Kempten.
Printed in Germany 2023.
Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.

ISBN 978-3-7815-6026-0 digital

ISBN 978-3-7815-2585-6 print

Inhalt

I Schwerpunkt:

Fürsorge und Zwang, Erziehung und Gewalt – Ambivalenzen pädagogischen Handelns in historischer Perspektive

Patrick Bühler, Lucien Criblez und Michaela Vogt

Fürsorge und Zwang, Erziehung und Gewalt –
Ambivalenzen pädagogischen Handelns in historischer Perspektive 9

Luca Odini

The Rule for Freedom: The Pedagogical Function of Monastic Rules
Between Care and Coercion 17

Jana Wolf

Von „Höllenhunden“ und „Schutzengeln“ –
Zwang, Gewalt und Fürsorge in faschistischen Ausleeschulen 37

Artemis Kliafa und Pavlina Nikolopoulou

The Enforcement and Protection in the Paidopoleis of the Greek Civil War: The
Education During the War 61

Kristina Schierbaum

Umerziehung hinter Schlossmauern
Eine historische Fallanalyse zu erzieherischem Zwang und Gewalt im
Jugendwerkhof „Neues Leben“ 79

Daniel Deplazes und Jona T. Garz

Vergehen, Verhör, Verschriftlichung
Wahrheitspraktiken und die Pädagogisierung von Entweichungen
aus dem Landerziehungsheim Albisbrunn (1938–1982) 107

Selma Haupt

Antipädagogik als Krisensymptom
Zur Rezeption radikaler Erziehungskritik in der Erziehungswissenschaft
der 1970er und 1980er Jahre 133

II Abhandlung

Marcelo Caruso und Fanny Isensee

Literalität, politische Exklusion, Schulexpansion

Eine Forschungshypothese über die Auswirkungen der literalitätsbasierten
Regulierung des Wahlrechts in den Americas im langen 19. Jahrhundert 157

III Quelle

Daniel Deplazes und Jona T. Garz

Historische Materialität:

Ein „Meilenstein“ für die Historiografie? 185

Die Redaktion des Jahrgangs 28 bedankt sich bei den externen Gutachterinnen
und Gutachtern:

Anja Giudici

Hans-Ulrich Grunder

Fanny Isensee

Rita Nikolai

Jürgen Overhoff

Ulrike Pilarczyk

Simonetta Polenghi

Michaela Ralser

Alan Ross

**I Schwerpunkt:
Fürsorge und Zwang,
Erziehung und Gewalt –
Ambivalenzen pädagogischen Handelns
in historischer Perspektive**

Patrick Bühler, Lucien Criblez und Michaela Vogt

Fürsorge und Zwang, Erziehung und Gewalt – Ambivalenzen pädagogischen Handelns in historischer Perspektive

„Auf der Grube“ ist ein Knabenheim in einem Berner Vorort in der Schweiz, das wie viele andere Heime und die Heimlandschaft in der westlichen Welt im Generellen in den letzten Jahren in die Medienöffentlichkeit gelangt ist. Grund hierfür waren und sind die öffentlich thematisierten „Erziehungsmethoden“ in früheren Zeiten, die sich teilweise bis in die jüngste Vergangenheit oder manchmal sogar bis in die Gegenwart hinein haben nachweisen lassen. Die Geschichte des Heims „Auf der Grube“ sollte ursprünglich anlässlich eines Jubiläums aufgearbeitet werden und war Grundlage für ein 2013 erschienenes Buch.¹ Durch einen ehemaligen Heimleiter wurde die Studie Jahre danach in einen juristischen Streit verwickelt, der auch dazu führte, dass die Untersuchung für gewisse Zeit in einigen Berner Bibliotheken nicht mehr ausgeliehen werden konnte.² Nun ist ein neuer Band erschienen – auf Initiative von und in Zusammenarbeit mit Betroffenen.³ Sowohl der Zeitpunkt der ersten Publikation als auch der Umstand, dass die Geschichte dieses spezifischen Heims nicht dauerhaft der Öffentlichkeit entzogen und nun gewissermaßen auch nachgedoppelt wurde, sind aufschlussreich. Vor zwanzig Jahren wäre die Studie vielleicht gar nicht erschienen oder wenn sie erschienen wäre, hätten die juristischen Auseinandersetzungen potenziell einen anderen Lauf genommen.

Seit Medienberichte über sexualisierte Gewalt in Heimen und Internaten – im deutschen Sprachraum allen voran in der Odenwaldschule –⁴ sowie genereller in pädagogischen Institutionen und Handlungszusammenhängen eine breite Öffentlichkeit erreicht haben, begann man, sich auch in der Forschung eingehend mit Fragen sexualisierter Gewalt zu beschäftigen.⁵ Ein langsamer Wandel in der Wahrnehmung hatte jedoch schon seit längerem eingesetzt. Zunächst erzeugte ein neuer Blick auf das Kind (und die Jugendlichen), der sich in der bürgerlichen Kindheit des 19. Jahrhunderts durchsetzte und in der ersten Hälfte des 20. Jahr-

1 Stiftung Schulheim Ried 2013.

2 Vgl. Egloff 2022; Lerch 2022.

3 Bühler et al. 2022.

4 Vgl. z. B. Brachmann 2019; Keup et al. 2019.

5 Vgl. z. B. Glaser/Mayer/Retkowski 2021.

hundreds zu verallgemeinern begann, überhaupt erst die Voraussetzungen dafür, dass Kinder und Jugendliche als schützenswerte Individuen gelten konnten. Einen ersten Höhepunkt erreichte diese Entwicklung „de l'enfant utile à l'enfant précieux“⁶ während der Reformpädagogik als „Kindorientierung“⁷ und fand nach dem Ersten Weltkrieg in der Genfer Erklärung der fünften Versammlung des Völkerbundes vom 6. September 1924 zu den Rechten des Kindes – dem Nukleus der heutigen Kinderrechtskonvention der UNO – ihren Niederschlag.⁸ Dass Zwang und Gewalt in der Erziehung durch die Pädagogik und ihre Exponenten trotzdem zum Teil bis weit ins 20. Jahrhundert auch immer wieder legitimiert wurden, unterstrich Katharina Rutschky mit ihrer 1977 publizierten Quellensammlung „zur Naturgeschichte der bürgerlichen Erziehung“. „Schwarze Pädagogik“ ist seither in der pädagogischen Diskussion zur generellen Umschreibung von Zwang und Gewalt geworden, bezog sich bei Rutschky allerdings zunächst allein auf deren Legitimation in „klassischen“ pädagogischen Texten.⁹ Insbesondere nach der sogenannten Heimkampagne,¹⁰ aber auch motiviert durch neuere Ansätze in der Historiographie, begann sich die Forschung stärker mit Phänomenen von Zwang und Gewalt in pädagogischen Institutionen auseinanderzusetzen – wenn auch zunächst eher zögerlich und in kleinen, auf diese Themen spezialisierten Forschungsgruppen.

In den 1990er und 2000er Jahren verschob sich die öffentliche Aufmerksamkeit dann wesentlich. So waren seit den 1990er Jahren „in zahlreichen westlichen Ländern institutionalisierte Missbräuche in der früheren Kinder- und Jugendfürsorge aufgedeckt worden, so etwa in Australien, Kanada und Irland, später auch in Neuseeland, Großbritannien, den USA, den skandinavischen Ländern, Frankreich, Belgien, den Niederlanden, Deutschland sowie Österreich“.¹¹ Die Aufmerksamkeit für das Thema blieb und bleibt bis heute durch immer neue Medienberichte über systematische Übergriffe in der Jugendhilfe, insbesondere in Kinderheimen, aber auch in unterschiedlichen anderen pädagogischen Konstellationen und in der Familie, erhalten. Neben staatlichen Akteuren gerieten vor allem auch kirchliche Institutionen in die Kritik, hierunter vornehmlich solche der katholischen Kirche sowie solche aus dem englischen und deutschen Sprachraum. In verschiedenen Ländern wurden Kommissionen und Expertengruppen eingesetzt, um einerseits das vergangene Unrecht wissenschaftlich aufzuarbeiten und andererseits Wiedergutmachungen und Entschädigungen vorzubereiten. Diese Entwicklungen wurden dadurch verstärkt, dass immer mehr Opfer an die Öffentlichkeit traten, ihr

6 Praz 2005.

7 Oelkers 2005, S. 133ff.

8 Die Rechte des Kindes, 1994, Anhang.

9 Rutschky 1977.

10 Vgl. z. B. Schölzel-Kamp/Köhler-Saretzki 2010.

11 Lengwiler 2018, S. 180.

erlittenes Leid publik machen und so dazu beitragen, die Problemwahrnehmung sukzessive zu erweitern und auszudifferenzieren.

Betrachtet man den Status quo, so ist die öffentliche und wissenschaftliche Aufmerksamkeit zum einen weiterhin – und völlig zurecht – auf Verletzungen der persönlichen Integrität von Kindern und Jugendlichen gerichtet. Die Konzentration auf sexualisierte Gewalt ist wahrscheinlich auch dadurch zu erklären, dass diese Form von Gewalt meist alle anderen Formen in sich vereint und damit Gewalt gewissermaßen potenziert. Zum anderen begann man, neben den Betroffenen ein besonderes Augenmerk auf pädagogische Institutionen zu richten und hier vor allem Varianten stationärer Erziehung zu untersuchen. So hat die historische Forschung in den letzten zehn Jahren damit angefangen, die Geschichte von Institutionen mit dem Fokus auf Zwang, Gewalt und persönlichkeitsverletzende Übergriffe zu rekonstruieren und die Biografien von Betroffenen sowie die Folgen von „Heimkarrieren“ nachzuzeichnen. Insgesamt lässt sich dabei nicht selten eine gewisse, durchaus verständliche „anachronistische“ Tendenz feststellen, d. h. die Suche nach Tätern und Schuldigen folgt häufig heutigen Moral-, Kindheits- bzw. Familienvorstellungen: Gegenwartsbezogene Verhaltenscodizes werden als Richtschnur zur Beurteilung vergangenen Leids verwendet und die Aufarbeitung und historische Rekonstruktion setzen – berechtigter- und sinnvollerweise – häufig an der Perspektive der Betroffenen an.

Die schwierige Vergangenheit ist aber schwierig aufzuarbeiten und als „Forschungsgegenstand“ widerspenstig: An den Biografien der Betroffenen ändern die Bemühungen um die Aufarbeitung des vergangenen Unrechts nur wenig. Sie müssen damit weiterleben, auch wenn inzwischen wenigstens teilweise Maßnahmen zur „Wiedergutmachung“ getroffen wurden. Zwang, unterschiedliche Formen von Gewalt und Verletzungen der Integrität der Person gehörten zum Alltag von Erziehung und staatlich verordneten Erziehungsmaßnahmen, auch wenn sie in der Geschichte der (oftmals zu idealistischen) Pädagogik immer deutlicher als Verstöße gegen das Kindeswohl interpretiert wurden. Und obwohl Immanuel Kants Frage „Wie kultiviere ich die Freiheit bei dem Zwange?“¹² bis heute ein pädagogisches Grundproblem bleibt, kann dieses nicht – und heute noch weniger als je zuvor – als Legitimation für Verletzungen der persönlichen Integrität von Kindern und Jugendlichen geltend gemacht werden.

Neben der Perspektive der Betroffenen ergeben sich jedoch auch für die Forschung, die generell als Grundlage für die gesellschaftspolitische Aufarbeitung der vergangenen „Fehler“ kollektiver und individueller Erziehungsbemühungen dienen soll, einige Probleme, die bislang aufgrund der dominierenden und durchaus wichtigen „Opferperspektive“ noch zu wenig thematisiert wurden:¹³

12 Kant 1803/2000, S. 711.

13 Vgl. z. B. Hagner 2010.

Erstens wird – vor allem in den öffentlichen Diskussionen – kaum erwähnt, dass das vergangene Unrecht in den Augen der damaligen Akteure oft nicht als solches galt. Um dieses besser verstehen zu können, wäre eine noch bessere Verortung im je historischen Kontext notwendig. Dass Körperstrafen zum Heimalltag gehörten, sogar dann, wenn das Heim reformpädagogisch ausgerichtet war und Körperstrafen deshalb eigentlich ausgeschlossen waren, kann nur verstanden (nicht legitimiert!) werden, wenn man berücksichtigt, dass sie auch in vielen Familien als alltägliches Erziehungsmittel eingesetzt und erst im Zuge der antiautoritären Erziehungsbewegung nach 1968 zunehmend in Frage gestellt wurden.¹⁴ Auch in Schulen – dies nur als ein Beispiel – wurden Körperstrafen in vielen Ländern erst in den 1970er oder 1980er Jahren verboten, u. a. weil sich die Lehrerschaft diese „ultima ratio“ nicht wegnehmen lassen wollte. Mit anderen Worten: Das Verstehen historischer Praktiken setzt eine Kontextualisierung historischer Wert- und Normvorstellungen voraus. Während sich die Medienöffentlichkeit mit einer Art der „moralisierenden“, durchaus wichtigen Form der Vergangenheitsbewältigung zufriedengeben kann, sollte die Wissenschaft dabei nicht stehen bleiben. Schließlich ist es eine historiographische Binsenwahrheit, dass zu unterschiedlichen Zeiten unterschiedliche Vorstellungen darüber herrschten, was eine gelungene Erziehung ausmache, wie mit Strafen und Belohnungen umzugehen sei oder was als „Missbrauch“ gelte. So ist in der historischen Forschung auch immer wieder auf die sich wandelnden Vorstellungen gelingender Erziehung und erfolgreicher Pädagogik hingewiesen worden.¹⁵ Ebenso muss man leider in der Zeit auch nicht allzu weit zurückgehen, um ein schockierendes Ausmaß an Gewalt gegenüber Kindern und Jugendlichen festzustellen.¹⁶ Fast könnte es daher so scheinen, als ob sich die Vorstellungen zwar änderten, die Gewalt jedoch nicht.

Zweitens wird den vergangenen und gegenwärtigen Ambivalenzen pädagogischen und fürsorgerischen Handelns kaum nachgegangen. Die medienöffentlichen Thematisierungen nehmen in dieser Hinsicht (fast) immer eine advokatorische Perspektive ein. Kaum zur Sprache kommt hingegen, dass den Behörden in historischen Situationen zum Teil keine alternativen Handlungsoptionen zur Verfügung standen, dass Kindswegnahmen aus gewalttätigen Familien mitunter auch positive Wirkungen zeigen konnten (was keineswegs eine Legitimation für die teils rechtswidrigen Verfahren ist!) oder dass Familien, Behörden und Institutionen in vielen Situationen auch überfordert waren, „bessere“ Alternativen fehlten oder „bessere“ Maßnahmen nicht finanziert werden konnten. Hierdurch fehlt weitgehend ein Blick auf die Ambivalenzen vergangener pädagogischer Praktiken, der vielleicht einiges zum besseren Verstehen beitragen könnte – auch im Hinblick

14 Vgl. z. B. Baader 2015.

15 Vgl. z. B. Grüner/Raasch 2019.

16 Vgl. z. B. Friedrichs 2018; Rudloff 2018.

darauf, dass sich verschiedene Probleme durch die bisherige Aufarbeitung nicht einfach aufgelöst haben.

Aus diesem Grund ist der Themenschwerpunkt des vorliegenden Jahrbuchs dem Thema „Fürsorge und Zwang, Erziehung und Gewalt – Ambivalenzen pädagogischen Handelns in historischer Perspektive“ gewidmet. Die Beiträge zum Schwerpunkt rücken die Ambivalenzen von Maßnahmen in pädagogischen Institutionen in den Vordergrund und analysieren variierende Formen von Zwang und Gewalt in unterschiedlichen pädagogischen Settings. Der Fokus des Thementeils liegt auf dem historischen Wandel des pädagogischen, „administrativen“ und therapeutischen Handelns unter Berücksichtigung der entsprechenden institutionellen und normativen Rahmenbedingungen – sowohl in sozial- und sonderpädagogischen Institutionen als auch in anderen Bildungs- und Erziehungszusammenhängen. Im Zentrum des Interesses steht also die Frage, wie sich Erziehung, Zwang und Gewalt verändert haben, warum und wieviel Zwang und Gewalt in bestimmten Fällen als richtig, wichtig und tolerierbar galten, verboten waren oder vertuscht wurden. Mit diesem Ziel vereint das vorliegende Jahrbuch Beiträge, die Fragen zu Erziehung und Zwang für unterschiedliche historische Zeiträume sowie unterschiedliche nationalstaatliche und institutionelle Zusammenhänge behandeln. Die chronologisch geordneten Texte zur Geschichte von Erziehung und Zwang werden von einer Studie zum Mittelalter eröffnet. Die darauffolgenden Beiträge untersuchen unterschiedliche Facetten von Fürsorge und Zwang in einigen Ländern zu verschiedenen Zeitpunkten des 20. Jahrhunderts.

Luca Odini (Urbino) befasst sich mit der Rolle von Fürsorge und Zwang in Klöstern, indem er die Strafen untersucht, die in der einflussreichen *regula benedicti* und der *regula columbani* beschrieben werden, um Mönche zu „erziehen“. Zum einen führt Odini in seinem *close reading* eindrücklich vor Augen, wie bedeutsam Gehorsam und Disziplin in den Klöstern waren, um das Seelenheil zu erlangen. Zum anderen zeigt die Gegenüberstellung der beiden Regeln jedoch auch, dass Benedikt um einiges vager war und mehr Raum für Entscheidungen ließ als die sehr strikte Regel des Kolumban, in der sehr detailliert Vergehen erörtert und Vorgaben für die entsprechenden Strafen gemacht wurden. Wie Odini unterstreicht, könnte gerade diese vergleichsweise größere pädagogische Offenheit der *regula benedicti* eine Erklärung liefern, warum sie sich durchsetzte.

Jana Wolf (Dresden) analysiert die faschistischen „Ausleseschulen“ der italienischen Jugendorganisation *Gioventù Italiana del Littorio* (GIL), die Mitte der 1930er Jahre eröffnet wurden und eine faschistische Elite hervorbringen sollten. Schätzungen zufolge besuchten etwa 11.500 Jugendliche die Internate. Wolf stützt sich für ihre Untersuchung auf bislang nicht ausgewertete Schüler- und Lehrerakten des Marine-collegio in Venedig, auf Klassenbücher und Schülerakten des Heeres-collegio in Bozen sowie auf Interviews mit Zeitzeugen. Wolf zeigt

minutiös die unterschiedlichen Formen von Gewalt in den Schulen auf – auch die zwischen Schülern – und geht deren Ambivalenzen in der Wahrnehmung der Schüler nach. So oszillieren die Erinnerungen ehemaliger Schüler an die Erzieher zwischen „Höllenhunden“ und „Schutzengeln“. Die Ambivalenzen tun ihrer Faszination jedoch keinen Abbruch. Zumindest im Rückblick befürwortet nach wie vor eine Mehrheit der Interviewten die damalige Erziehung zu Disziplin und Gehorsam.

Artemis Kliafa (Athen) und Pavlina Nikolopoulou (Korinth) beschäftigen sich mit dem Alltag in Kinderdörfern während des Griechischen Bürgerkriegs (1946–1949). 1947 wurden von der Regierung um die 18.000 Kinder in Heime gebracht, um sie vor Hunger und Gewalt zu schützen, so die offizielle Erklärung, gleichzeitig stand jedoch ebenfalls außer Frage, dass das Ziel auch war, die Kinder in den Heimen nationalistisch zu erziehen. Kliafa und Nikolopoulou greifen neben Archivalien ebenfalls auf Aussagen ehemaliger Heimkinder zurück, um zu untersuchen, wie die zwiespältige Mischung aus Fürsorge und staatlichem Umerziehungsprogramm funktionierte. Die Kinder wurden gedrillt und bestraft, zumindest anfänglich jedoch hielt sich eine größere Anzahl von Kindern freiwillig in den Heimen auf, weil ihre Eltern glaubten, die Heime böten ihnen Nahrung, Kleidung, Schule, medizinische Versorgung und insgesamt bessere Aussichten für die Zukunft als der Verbleib in unsicheren Zeiten zuhause.

Kristina Schierbaum (Frankfurt) widmet sich den sogenannten Jugendwerkhöfen in der DDR. In diese Heime wurden Jugendliche bei Ungehorsam, Nichtanpassung oder Verweigerung mit dem Ziel der Umerziehung eingewiesen. Neben Archivalien greift der Beitrag auch auf zwei Interviews zurück, um ganz unterschiedliche Praktiken im Jugendwerkhof „Neues Leben“ im thüringischen Wolfersdorf zu analysieren, so etwa der strenge, klare Tagesablauf, die Organisation der Lehren, die nach Geschlecht getrennten „Brigaden“ oder die unterschiedlichen Strafen wie Urlaubs- und Taschengeldentzug, Isolation – es gab zwei vergitterte Arrestzellen – und Prügel. Der Beitrag nimmt dabei nicht nur Gewalt von „oben“ in den Blick, sondern auch die *peer-to-peer*-Gewalt.

Daniel Deplazes (Zürich) und Jona Tomke Garz (Zürich) analysieren Entweichungen aus dem Schweizer Landerziehungsheim für „schwererziehbare“ Knaben Albisbrunn. Dass Zöglinge flohen, war in Albisbrunn wie in den allermeisten Heimen ein wiederkehrendes Problem. Der Beitrag interessiert sich zum einen konkret für die Praktiken des Entweichens, schenkt dabei zum anderen einer Facette ein besonderes Augenmerk, die bislang kaum untersucht wurde. Denn der Beitrag analysiert auch die zwiespältigen „Techniken“ des „Geständnisses“, mit denen nach der Flucht, wenn die „Zöglinge“ wieder ins Heim zurückgebracht worden waren, „die“ Wahrheit über ihre Zeit der Flucht – etwa durch Verhöre, Berichte, Isolation – „hervorgebracht“ und „stabilisiert“ wurde.

Selma Haupt (Aachen) untersucht die erziehungswissenschaftliche Rezeption der Antipädagogik in der Zeitschrift für Pädagogik in den Jahren 1975 bis 1985. Dabei geht sie von der antipädagogischen Überzeugung aus, dass die herkömmliche Erziehung grundsätzlich kinderfeindlich sei. Der disziplingeschichtliche Beitrag des Textes liegt u. a. in der Erkenntnis, dass Kinder auch vor „nicht-erziehenden Erwachsenen“ geschützt werden müssen.

Die Texte zum thematischen Schwerpunkt des vorliegenden Jahrbuchs sind ein kleiner Beitrag zu großen pädagogischen Herausforderungen und vielleicht auch Ansporn dafür, die Forschung im Bewusstsein historischer Ambivalenzen fortzusetzen und Zwang und Gewalt in pädagogischen Settings immer wieder neu zu thematisieren. Verhalten und alltägliche Praxen verändern sich nur, wenn sich langfristig auch die darunterliegenden *beliefs*, die Wert- und Normvorstellungen ändern. Dies ist ohne immer wieder von Neuem erzeugte Aufmerksamkeit gar nicht möglich. Dazu kann – nicht kurz-, aber längerfristig – auch die pädagogisch-historische Forschung einen Beitrag leisten.

Literatur

- Baader, Meike Sophia (2015): Vulnerable Kinder in der Moderne in erziehungs- und emotionsgeschichtlicher Perspektive. In: Andresen, Sabine/Koch, Claus/König, Julia (Hg.): Vulnerable Kinder. Interdisziplinäre Annäherungen. Wiesbaden, S. 79–101.
- Brachmann, Jens (2019): Tatort Odenwaldschule. Das Tätersystem und die diskursive Praxis der Aufarbeitung von Vorkommnissen sexualisierter Gewalt. Bad Heilbrunn.
- Bühler, Caroline/Kräuchi, Heinz/Lerch, Fredi/Rieder, Katrin/Rietmann, Tanja (2022): Knabenheim «Auf der Grube». 188 Jahre Zwangserziehung. Innenblicke und Außenblicke. Zürich.
- Die Rechte des Kindes (1994): Übereinkommen über die Rechte des Kindes. Ravensburg.
- Egloff, Willi (2022): Das „Grube-Buch“ ist wieder ausleihbar. In: Journal B. Online: <https://journal-b.ch/artikel/das-grube-buch-ist-wieder-ausleihbar/>, 5. Dezember 2022.
- Friedrichs, Jan-Henrik (2018): „Freie Zärtlichkeit für Kinder“. Gewalt, Fürsorgeerziehung und Pädophiliedebatte in der Bundesrepublik der 1970er Jahre. In: Geschichte und Gesellschaft 44, H.4, S. 554–585.
- Glaser, Edith/Mayer, Ralf/Retkowski, Alexandra (Hg.) (2021): Sexualisierte Gewalt in schulischen Einrichtungen. Analysen und Konsequenzen für pädagogische Forschung, Ausbildung und Praxis. Weinheim, Basel.
- Grüner, Stefan/Raasch, Markus (Hg.) (2019): Zucht und Ordnung. Gewalt gegen Kinder in historischer Perspektive. Berlin.
- Hagner, Michael (2010): Der Hauslehrer. Die Geschichte eines Kriminalfalls. Erziehung, Sexualität und Medien um 1900. Berlin.
- Kant, Immanuel (1803/2000): Über Pädagogik. In: Kant, Immanuel (Hg.): Schriften zur Anthropologie, Geschichtsphilosophie, Politik und Pädagogik 2. Frankfurt am Main, S. 691–761 (= Werk-ausgabe, 12. Band).
- Keupp, Heiner/Mosser, Peter/Busch, Bettina/Hackenschmied, Gerhard/Straus, Florian (2019): Die Odenwaldschule als Leuchtturm der Reformpädagogik und als Ort sexualisierter Gewalt. Eine sozialpsychologische Perspektive. Wiesbaden.

- Lengwiler, Martin (2018): Der strafende Sozialstaat. Konzeptuelle Überlegungen zur Geschichte fürsorglicher Zwangsmassnahmen. In: *traverse* 25, H. 1, S. 180–196. Online: <https://dx.doi.org/10.5169/seals-772396>, 8. Dezember 2022.
- Lerch, Fredi (2022): Chronik der Erziehungsanstalt «Auf der Grube». Online: <https://fredi-lerch.ch/zeitgeschichtliches/sozialpolitische-dossiers/die-anstalt-auf-der-grube-1825–2012>, 8. Dezember 2022.
- Oelkers, Jürgen (2005): Reformpädagogik. Eine kritische Dogmengeschichte. 4. vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage. Weinheim, München.
- Praz, Anne Françoise (2005): *De l'enfant utile à l'enfant précieux*. Lausanne.
- Rudloff, Wilfried (2018): Eindämmung und Persistenz. Gewalt in der Westdeutschen Heimerziehung und familiäre Gewalt gegen Kinder. In: *Zeithistorische Forschungen* 15, S. 250–276. Online: <https://doi.org/10.14765/zzf.dok.04.1182>, 8. Dezember 2022.
- Rutschky, Katharina (Hg.) (1977): *Schwarze Pädagogik: Quellen zur Naturgeschichte der bürgerlichen Erziehung*. Berlin.
- Schölzel-Klamp, Marita/Köhler-Saretzki, Thomas (2010): *Das blinde Auge des Staates. Die Heimkampagne von 1969 und die Forderungen der ehemaligen Heimkinder*. Bad Heilbrunn.
- Stiftung Schulheim Ried (Hg.) (2013): *Gruebe*. „Der Föhn stürmt gluethess vo de Bärge U d Gruebuebe hei hüt frei U ds Müetti bschliesst no hurti d Stubetur u seit Fertigschnätz, ds Käthi blybt dehei.“ Bern.



<https://www.zotero.org/groups/4596542/collections/X4QYJXBE>

Autor:innen

Prof. Dr. Patrick Bühler

Pädagogische Hochschule FHNW
patrick.buehler@fhnw.ch

Prof. Dr. Lucien Criblez

Universität Zürich
lcriblez@ife.uzh.ch

Prof. Dr. Michaela Vogt

<https://orcid.org/0000-0001-5369-1720>

Universität Bielefeld
michaela.vogt@uni-bielefeld.de

Luca Odini

The Rule for Freedom: The Pedagogical Function of Monastic Rules Between Care and Coercion

Zusammenfassung

Der Beitrag schlägt vor, aus einer bildungshistorischen Perspektive das Verhältnis zwischen Disziplin und Freiheit, Zwang und Fürsorge in der Benedikts- und der Columbanusregel zu untersuchen. Durch einen Vergleich zwischen den patristischen Quellen und den Regeln selbst werden versucht der Beitrag herauszufinden, inwieweit Fürsorge und Zwang die Regeln prägten und inwieweit sie ein Gleichgewicht zwischen Strenge und Nächstenliebe gegenüber den Brüdern und der Gemeinschaft herstellen.

Geschichte der Erziehungswissenschaft, Disziplin, Regel, Zwang, klösterliches Leben, V.-VI. Jahrhundert

Abstract

The contribution aims to examine, from a pedagogical historical perspective, the relationship between discipline and freedom, coercion, and care, in the Rule of Benedict and in The Rule of Columbanus. Through a comparison between patristic sources and monastic rules, the paper will seek to identify how discipline and freedom, coercion, and care were proposed by these ways of life, and to what extent they strike a balance between rigor and charity towards brothers and the community.

History of Education, discipline, rule, coercion, monastic life, fifth and sixth century

1 Education and Monastic Life

The present contribution aims to examine, through a historical-pedagogical lens, the relationship between discipline and freedom, coercion and care in two different monastic rules. The most widely known monastic rule of the West, the *Regula Benedicti*, will be compared with a rule that, for a certain historical period, was fairly widespread, the *Rule of Columbanus*. The relationship between discipline

and freedom in these two rules will be examined, together with the presence of physical coercion in these texts, as they entailed punishments and, in some cases, even corporal punishments. The contribution will seek to determine whether and how, within these institutions that sought to provide pedagogical teachings both adults and boys, violence was viewed and regulated as a pedagogical tool. The goal is therefore to understand how a balance between freedom and coercion is sought and how, in some cases, the latter is used as a final resort to teach freedom.

The history of monasticism is closely bound to historical and cultural events that marked the European continent as we know it today. The history of monasticism goes hand in hand with the expansion of Christianity in Europe, with the rise of the Carolingian Empire. One of the distinctive features of the monastic world is the fact that it was born and developed as a local phenomenon: it developed from the specific features of a territory, becoming part of already existing entities, i. e. *pievi*, dioceses, parishes. It thus influenced the history of the Church as a whole and much more. Monasticism has made a major contribution to the history of society, as it influenced politics, culture, the economy, customs, as well as education. However, while there have been many historical studies concerning the first matters mentioned, in fact the relevant bibliography thereof is all but endless, a study of the history of monasticism in terms of pedagogy and education is on the other hand a relatively new but undoubtedly promising one, as it features many interesting nuances and studies. These include, for example, studies carried out by Xodo¹ and Giallongo² in Italy, or studies that examine monasticism from different angles at a European level, carried out by Ferzoco/Muessig,³ Sonntag⁴ and Larsen/Rubenson,⁵ among the most recent.

The starting assumption for this study is that the monastery is a fully-fledged place of education, whose ultimate goal is not merely learning or guarding over knowledge, but rather encountering God. The monastic rules must therefore be interpreted within this context, bearing in mind that at the time, although a cloister was extremely important at an educational level, it was not the only place dedicated to this. In 527, the Council of Toledo determined that those wishing to become priests had to be educated by their master at the episcopal see, thus establishing, albeit in an embryonic form, the episcopal schools. Then the Council of Vaison in 529 established the parochial schools, where under the guidance of a clergyman people were trained in reading the holy Scriptures and in chanting the Psalms. In this case too, the school was made for prospective clergymen, but laypeople were also allowed to participate.

1 Cf. Cafaro 1972; Xodo 1980.

2 Cf. Giallongo 21997.

3 Cf. Ferzoco/Muessig 2000.

4 Cf. Sonntag 2013.

5 Cf. Larsen/Rubenson 2018.

Education was therefore anything but neglected. One cannot expect to find writings dedicated to specific characteristics of childhood and adolescence, as these are the result of the research and evolution of modern and contemporary pedagogical studies. Nevertheless, the studies carried out by Rouche⁶ and Riché,⁷ as well as by Giallongo,⁸ showed that even in the VI and VII centuries there was some interest in childhood and adolescence. However, the moral, social and consequently also pedagogical and educational models of the time were largely inspired by an anthropological and theological interpretation. This interpretation thus influenced the image of a society that adapted to the principle of obedience.⁹ Texts will be the primary source of our historical study as they are, as underlined by Gadamer,¹⁰ the primary means of the hermeneutical experience. This study will also be based upon Bloch's lessons¹¹ which argue the importance of creating a full historical framework by considering the social and cultural attitudes towards everyday life of the time. Recent studies on the history of violence¹² have examined the nature of and attitudes towards violence but have not analysed violence in the monastic world.

The subject matter of our study could certainly be explored through research studies on childhood and adolescence:¹³ the afore-mentioned work by Ferzoco¹⁴ contains an essay by Boynton which analyses the liturgical aspect of the monastic education.¹⁵ However, the essay focuses on the central centuries of the Middle Ages and on musical education as “part of a broader liturgical formation in which reading, singing and writing were fully integrated”.¹⁶ Boynton's study focuses on the Cluniac customary of Bernard and identifies punishment as one of the main duties of music teachers. It would be interesting to explore these aspects of monastic life and compare them to the results of our study, but it would fail to match the objectives of the paper, as Boynton deals with a different monastic ‘family’. The goal of this study is instead that of comparing two coeval monastic rules and identifying their peculiarities as far as punishment and coercion are concerned.

6 Cf. Rouche 1986.

7 Cf. Riché 1966.

8 Cf. Giallongo 1997.

9 Cf. Ullmann 1983.

10 Cf. Gadamer 1972.

11 Cf. Bloch 1973.

12 Cf. Gordon/Kaeuper/Zurndorfer 2020.

13 Not even fundamental authors such as (Cf. Mitterauer 1986); (Cf. Levi/Schmitt 1994); (Cf. Becchi/Julia 1996) address, if not marginally, the period and context in question.

14 Cf. Ferzoco/Muessig 2000.

15 Cf. Boynton 2000.

16 Boynton 2000, p. 8.

Both the afore-mentioned Giallongo¹⁷ and the most recent study by Bartoli¹⁸ deal with children in the Middle Ages and more specifically children in monasteries. Bartoli, in particular, attends to oblate children: we could ask ourselves how much freedom these children actually enjoyed. Some of these aspects will be addressed in the final part of this essay. The main research question of the present work will be the extent of individual freedom in monasteries and their inherent tension between care and coercion. This study will therefore try to investigate whether care exercised through punishment and coercion was ultimately aimed at freedom and self-determination.

2 Obsculta, o fili, praecepta magistri

Listen, my son, to the master's instructions. This is how the prologue of the Rule of Saint Benedict begins. This rule, written around 540, was so popular that just one century later it was adopted as a homogeneous and universal life rule by the entire Latin world, thereby replacing all other rules. Gregory, in his Dialogues, defines this Rule as "discretionem praecipuam, sermone luculentam".¹⁹ This text was the result of a long work process with undeniable borrowings from a previous rule, defined by Benedict of Aniane as the *Regula Magistri*, as it was written by an anonymous monk from whom Benedict obtained his rule of life. Penco, with respect to the similarities between the *Regula Benedicti* and the *Regula Magistri*, thus solves the problem: "The *Regula Magistri* is ultimately the homogeneous yet shapeless block from which St. Benedict was able to yield his masterpiece, which nevertheless allows for the identification of said derivation and personal additions by the saint Legislator".²⁰ Furthermore, Vogüé also notes that by reading the rule it immediately becomes apparent that there are many educational observations, since the entire monastery is seen as a great *Scola dominici servitii*.²¹

Of course, this is not an institution with the main purpose of educating men to become cultivated men and scholars: the ultimate goal of monastic life remains the pursuit of God in the community of brethren (when it comes to coenobitic life). However, one can find here suggestions and instructions of pedagogical nature, which can be useful for the present analysis. Furthermore, everyone was welcome in a monastery, not only regardless of their social class but also of their age: monasteries in fact accepted both free men and serfs, adults as well as children. Chapter 59 of the Rule of Benedict explains the oblation of boys, with all

17 Cf. Giallongo 1997.

18 Cf. Bartoli 2021.

19 Dialogi 2,36.

20 Penco 1995, p. 62.

21 Cf. De Vogüé 1984, p. 33.

the implications shown by Giallongo.²² However, the focus of the present work is more on the previous chapter in which Benedict clarifies the *De disciplina suscipiendorum fratrum*, to understand what educational rules and what pedagogical observations a postulant needed to embrace upon entering a monastery. To do so, one must seek to understand the meaning of obedience. By doing so, one can understand how a balance between care and coercion was being sought, one that had an actual educational value.

The chapter on obedience of the Rule of Benedicti was inspired by chapter 7 of the *Regula Magistri*.²³ It immediately becomes apparent that the will and promptness to obey is seen as a sign of great humility. Obedience must be shown to the abbot and to the brethren by obeying to the former even for things deemed impossible²⁴ and by showing mutual obedience among brethren.²⁵ But how was one beginning this path supposed to behave with respect to obedience? Benedict explains that a postulant wishing to enter the monastery must not be welcomed too easily but must instead be put to the test in terms of patience and perseverance, by allowing himself to be guided by an elder brother entrusted with this task. The elderly monk, according to Benedict, must be experienced in monastic life and be able not only to win over and fascinate the souls, but also to observe them carefully. The only selection criterion envisaged does not concern intellectual abilities or practical skills, a novice must instead be welcomed into the community “*Si revera Deum quaerit*”²⁶ if in truth he seeks God.

The discriminating factor that reveals whether he truly only seeks the Lord will be to put to the test his patience in every possible way,²⁷ always showing him the Rule as his reference, knowing that that will be his horizon and the rule he will choose for his life. If, once he has been thus put to the test “*si habita secum deliberatione promiserit se omnia custodire et cuncta sibi imperata servare, tunc suscipiatur in congregatione*”²⁸ the novice decides to embrace the rule, he must be aware that he must persevere in this school and be ready to obey every command, knowing he has freely chosen to embrace monastic discipline. The new monk will indeed promise before God and all his new community that he will not leave that monastery and will permanently remain in that place; he will constantly convert to the pursuit of the Lord, which is the sole purpose of monastic life; and vow to obey his brethren. Thenceforth, he shall be considered by all means a member of the community; he will be aware that he has voluntarily stripped himself of all his

22 Cf. Giallongo 1997.

23 Cf. De Vogüé 1989, p. 133.

24 Cf. *Regula Benedicti* 68.

25 Cf. *Regula Benedicti* 71; 72,6.

26 *Regula Benedicti* 58,7.

27 Cf. *Regula Benedicti* 58,11.

28 *Regula Benedicti* 58,14.

material goods, as well as of his will: he will be aware that even his body no longer belongs to him, as he will be subject to obedience: “ex illo die nec proprii corporis potestatem se habiturum scit”.²⁹ Besides, the prologue of the rule is clear on the use and on the purpose of the Rule: its purpose is for the monk to return, through obedience, to the person he has strayed from owing to disobedience: “ut ad eum per oboedientiae laborem redeas, a quo per inoboedientiae desidiam recesseras”.³⁰ Shortly afterwards, Benedict states once again that the monk is he who decides to renounce his will and embrace the weapons of obedience.³¹

Just like a fully-fledged school, the monastic community is a community of people with an abbot in charge, to whom Benedict specifically dedicates two chapters (2 and 64). The abbot is tasked with presiding over the community, but there is more to it. Benedict does not seem to be interested in determining what an abbot is, but rather in determining how he must behave, which is useful to the present study. He writes that the abbot, he who guides the brethren and presides over the discipline, must impose his authority over his disciples with one teaching that goes in two directions. On the one hand, he must teach through facts, with his behaviour how good and desirable it is. He must offer oral explanations to the disciples who are more sensitive and intellectually capable of understanding his words, that may suffice with them, while his words must be less theoretical and more simplified for the more unrefined disciples.³² Furthermore, in his conduct, he must avoid what he urges his brethren to avoid, to use his daily actions to demonstrate what he speaks of.³³ He does so because his behaviour must be consistent with the discipline he expects the others to put into practice.

While in the Rule of the Master, which Benedict refers to, there are several instructions that insist on the equality among all monks, Benedict seems to pay much attention to the charismas and to personal needs, so much so that that he states that it is the abbot's personal duty to love everyone equally, but to also take into account the differences of each individual: through his person and his talents, he guides his community. While this is true in terms of valuing each person's personality, so is the fact that the abbot must guide and correct the monks, as he is able to act with the right timing and in the right moment to carry out the correction, showing the strictness of a master, combined with the affection of a father.³⁴ He also seems to be more specific when dealing with the issue of correction, which shows how interested in education Benedict is. He in fact writes that it is the superior's task to firmly correct the most restless brethren, while he must be able to

29 Ibid. 58,25.

30 Regula Benedicti, p. 2.

31 Cf. Regula Benedicti p. 3.

32 Cf. Regula Benedicti 2,12.

33 Ibid. 2,13.

34 Cf. Regula Benedicti 2,24.

lovingly rebuke those who are meeker, more submissive and prone to obedience, and at any rate severely punish the negligent and those who despise common discipline. Under no circumstance can he however turn a blind eye on any faults and must cut them off at the roots immediately.³⁵

Benedict then makes a list of useful pieces of advice for the abbot for him to decide what type of discipline must be provided to the monks, starting from the simplest cases, namely monks who are more prone to listen and let themselves be guided. In these cases, a simple oral rebuke will suffice to restore order. This type of approach is not always valid and effective, there are also more serious situations and more stubborn characters. In which case, he states: “stultus verbis non corrigitur” and “percutere filium tuum virga et liberabis animam eius a morte”.³⁶ For the fool and for he who reiterates his sins, words are useless, so much so that he seems to even suggest corporal punishments for the unruliest characters. Moreover, Benedict reiterates that the abbot has a very difficult educational task, and is called upon, at any rate, to be at the service of the various temperaments, and also to adapt the punishments to the different monks to be effective and achieve his objective: therefore, the abbot must adapt to everyone, he must be able to understand the temperament and intelligence of each individual and adapt the punishments accordingly.³⁷

Benedict then dedicates some *ad hoc* chapters, going from 23 to 30 and from 46 to 48, that are specifically dedicated to repression and to the correction of one's faults. Although this part of the rule certainly seems to be the most distant from today's sensitivity, the present contribution will show that Benedict sought to include an educational value to this case too. In chapter 23 he claims that if a brother rebels against or violates the rule, he must first be rebuked up to two times privately, and should there be no improvement, he must be rebuked “coram omnibus”,³⁸ by everyone. Should the fault be repeated, and should the brother not make amends and show no intention of changing his behaviour, he shall be excommunicated, in other words isolated from the rest of the community. This type of punishment could vary and could be an excommunication “a mensa non ab oratorio”,³⁹ meaning a temporary exclusion from some areas of the community for a given amount of time. This punishment, which isolated the brother from a part of the life of the community, was however reserved to those who “intelligit qualis poena sit”,⁴⁰ i. e. the monks who understand the purpose of the punishment. For those who lack the necessary sensitivity or intelligence to understand the purpose

35 Cf. Regula Benedicti 2,25.

36 Regula Benedicti 2,28–29.

37 Cf. Regula Benedicti 2,31–32.

38 Regula Benedicti 2,23.

39 Regula Benedicti 24,3; Regula Magistri 13,60.

40 Regula Benedicti 23,4.

of the punishment, “*vindictae corporali subdatur*”:⁴¹ the rule states that they must undergo corporal punishment.

Benedict, in the following chapters, analyses what gradualness must be applied to excommunication. Furthermore, the reference made by both Benedict and by the Master is Scripture, Matthew 18: 15–17, which prescribes to first rebuke the brother who sins when he is alone, then with the community present, and as a last resort to excommunicate him from the community itself. Both Pachomius⁴² and Basil,⁴³ references both of the Master and of Benedict in the writing of the monastic legislation, mention that evangelical verse, according to which the aim of the correction and of the punishments is to modify the customs of the brother at fault and cure him, in order for him to avoid the most extreme solution, i. e. excommunicating him from the community to preserve the group as a whole. Excommunication, i. e. the isolation from certain communal moments, thus becomes a way for the brother at fault to spend time alone to understand his mistakes. Resorting to corporal punishment and beatings seems to be a solution adopted only for monks with such a hard temper that they could not understand any other type of punishment. Nevertheless, this punishment would be less hard, tiring and painful than being radically isolated from the community.

In chapter 24 of the Rule he explains how the punishment must always and solely be reserved to the discretion of the abbot. The monk who is guilty of faults deemed less serious must be excluded from the common table and from some functions of the oratory. It does not prescribe fasting but rather that he must not eat by sharing the food of the community but instead at different times. Instead, chapter 25 states that a monk who is guilty of graver faults shall be excluded not only from the table, but also from the common prayer in choir. It is also prescribed that no brother shall approach him and that he shall remain alone, partaking of his food alone in accordance with the instructions of the abbot, until the necessary correction is carried out. The brethren who will approach him, thus mitigating the punishment, shall undergo the same punishment. The correction for graver faults entailed a radical isolation of the subject at fault and a public punishment that would then culminate with a solemn ritual of reconciliation and readmission into the community.

Benedict stresses that it is the abbot’s task to look after the monks who have been excommunicated: he compares the abbot to a doctor who treats patients who, through medicine, can finally heal. All of Benedict’s attentiveness can be noted in the prescription to the abbot to ensure that the monk at fault is not overwhelmed by excessive sadness, but is instead helped and comforted by wise, older brethren to recover from his mistake, thus setting out on a path of penitence and

41 *Regula Benedicti* 23,5.

42 *Judicia* 1–4.

43 *Regula* 16.

of regaining credibility towards the entire community. All of chapter 27 indeed offers suggestions to the abbot to remind him that his task is to always seek the lost sheep, even if this means leaving ninety-nine sheep in the fold and straying to find the lost sheep.

If, despite all these caring actions, the monk stubbornly continues making the same mistake, the monastic legislator establishes that the community must resort to praying, in order to obtain the salvation of the brother from the Lord. If however this option fails too, “*tunc iam utatur abbas ferro abscisionis*”,⁴⁴ the abbot, like a good doctor, shall use the instrument of the surgeon to amputate the sick limb, to prevent a diseased sheep from contaminating the whole flock. In this respect, Benedict’s attention, in his rule, always has two sides: on the one hand it deals with salvation and with saving a brother who is guilty of some fault, on the other hand the supreme value to protect and preserve is that of common life, so much so that the most severe punishments gradually prescribe an increasingly higher degree of isolation from the rest of the community. To fully understand how much Benedict pays attention to brothers who sin, he prescribes that even the most severe punishment, namely being banished the monastery, is not permanent. He in fact prescribes that if the monk who is banished from the monastery owing to his own fault wishes to return to the community, though as the last of the last, he shall be readmitted to the monastery with the chance to prove his humility. If he then leaves again, he can be readmitted up to a third time, afterwards he shall be denied every chance to return to the community.

Benedict dedicates chapter 30 of the Rule to correcting the younger boys, and in this case the legislator, despite taking into account that “*omnis aetas vel intellectus proprias debet habere mensuras*”,⁴⁵ every age and every stage of intellect ought to have its own appropriate degrees of discipline, compares children and adolescents to those who are unable to understand how great a punishment excommunication is, i. e. partial isolation from the community. Benedict seems to claim that a boy or an adolescent will hardly be able to understand, like an adult, the importance of communion with one’s brethren in the school at the service of the Lord. In this case, despite maintaining the principle of individual differences, he prescribes rigorous fasts or corporal punishments, in order to correct themselves.

Chapters 43 to 46 cover, albeit in different ways, the matter of faults and of the corrections that can be made within the monastic community. Chapter 43 prescribes the punishments to be undergone with an ascending climax if a brother arrives late at the prayer celebration or at the refectory, and the criteria used by the legislator are the same that have been previously identified and examined.

⁴⁴ *Regula Benedicti* 28,6.

⁴⁵ *Regula Benedicti* 30,1.

Chapters 44 and 45 are particularly interesting for the present study. Chapter 44 prescribes that the monk that was excluded from the table for severe faults, to be readmitted, must prostrate himself in silence before the door of the oratory and lie face down before those exiting, he must remain in that position until the abbot deems it necessary. The body therefore acquires a public value also in the penance before the entire community, and it is the entire community that acknowledges the faults of the brother. Benedict explains that if the brother is readmitted to the presence of the community, he shall throw himself at the feet of the abbot and of all his brethren to ask for their prayers. A similar penance is envisaged at the end of all the daily prayers, for the milder faults: the brother must prostrate himself on the ground, at the end of the prayer, and remain in that position until the abbot, the guarantor of the communion of the brethren and of the community, brings him back to his feet. Likewise, when it comes to correcting errors committed in choir, the penance is a public humiliation before the community. In this case, instead, he explains that the younger boys shall only undergo corporal punishment. He therefore seems to believe that they would be unable to understand any other type of penance for these occurrences.

Benedict feels the need to specify, in chapter 70, that the system of punishments and amending one's faults must by no means be left up to the arbitrary decisions of single individuals, everyone must instead abide by their role. He explains that no one is allowed to enforce an excommunication or inflict corporal punishment to a brother without the abbot's authorization,⁴⁶ or else he shall undergo the punishments indicated in the rule. Moreover, the younger boys must be carefully watched by the entire community until they turn fifteen, as if to say that the responsibility of educating the younger boys cannot be delegated to a single person but must instead be borne by everyone.

3 *Regula Monachorum*

De Vogüé, when discussing the *Regulae* and the Penitential of Columbanus, states that:

“this disconcerting literature will hopefully appear to today's monks not as a mere jolt that highlights the completely different style of their religious lives, but as the venerable image of a monasticism that is closer to Saint Benedict than it may seem and that is ready to offer the code of Saint Benedict its first field of application outside its land of origin”.⁴⁷

Therefore one of the leading scholars of the monastic rules sees these two texts, which may at first seem very different from one another, as a form of monasticism

⁴⁶ Cf. *Regula Benedicti* 70,2.

⁴⁷ De Vogüé 1997, p. 10.

that is very close to Benedict's spirit. What follows is an examination of this text to find a different sensitivity compared to Benedict's sensitivity on the issue at hand. Columbanus is certainly one of the most famous Irish pilgrims, so much so that he deemed this one of the most important features of his monastic style.⁴⁸ His rule and his deeds marked an entire era, although

“it was completely hidden by the imposing figure of St. Benedict [...] and one forgets too easily that St. Columbanus' monastic foundations [...] were for more than one century, the VII [...], a beacon for all of Europe, before the rule of the patriarch of Montecassino [...] took over.”⁴⁹

Brunhölzl⁵⁰ argues that his character and his temperament of coarse ascetic certainly influenced the writing of his rule, so much so that De Vogüé writes:

“the conventual rule written by Saint Columbanus is a surprising, or rather unappreciated piece of work. Upon reading his lists of punishments one may think they may well be in prison. This list of punishments offers us, however, a clear picture not only of the observances performed, but also of the generous conversion spirit that animated them.”⁵¹

Fiaich also adds: “Many found him almost inhuman in his severity, both in regard to his own body and in his sentiments toward his companions”.⁵²

From the first chapter, his *Rule of the Monks* deals precisely with the theme of obedience, and ends by dealing with the discernment, mortification and perfection of the monk. Although in a different style, the content and the suggestions that Columbanus puts forth on obedience seem to be entirely ascribable to those of Benedict; besides, the common source and reference is in both cases Cassian. Columbanus writes: “At the first word of the superior, let all who hear stand up to obey: for obedience is an offering to God, since Jesus Christ our Lord says: He who hears you hears me”.⁵³ Within the monastery, therefore, the first rule to be followed is that of obedience, which teaches the monk to be a good disciple of the Lord. The Irish Saint seems to identify discernment as another fundamental characteristic of education. Here discernment is defined as the discretion that: “[...] derives its name from discerning, for it discerns, in us, between good and evil, and also between means and end. Both, that is, good and evil, are from the beginning separated like light and darkness, after the devil gave rise to evil because of the corruption of good, but with God who first enlightens and then separates”.⁵⁴ One of the values to which discernment will lead, Columbanus continues, will be

48 Cf. Bullogh 1997, p. 8.

49 Franceschini 1965, pp. XI-XII.

50 Brunhölzl 1991, p. 14.

51 De Vogüé, Adalbert 1997, p. 10.

52 Fiaich 2012, p. 18.

53 Regula Monachorum 1,1.

54 Regula Monachorum M 8,11.

that of temperance, which allows us to avoid all excesses: “Between little and too much, the right measure lies in the middle; it always keeps us from what exceeds in one sense or another”.⁵⁵

Moreover, Columbanus explains the importance of discipline to achieve true following of the Lord and says: “The most important part of the rule of monks is mortification, which is commanded to them by Scripture: Do nothing without counsel. If, therefore, nothing is to be done without counsel, in everything it is to be asked for”.⁵⁶ He also emphasizes how this discipline may only appear severe at first, but it leads to the certainty in our consciousness of being on the right path. Discipline thus becomes a demanding exercise of educational co-responsibility, and this is also evident in the eyes of the author, who states: “In fact, what is free from the fear of judgment is what has already been examined by the one whose turn it is to judge: it is he who bears the full weight of the burden of the other, and it is he who bears the full responsibility that has been taken”.⁵⁷ By binding themselves to one another, the monks will thus guard against a proud freedom, as Columbanus calls it, which is the freedom of those who are not aware of being within a community in which one is co-responsible for the growth and progress of the other. He explains why following such a rigid rule and relying on each other is important in the common life: “The monk, in the monastery, lives under the authority of a single father and together with many brothers, to learn humility from one, patience from another; let one teach him silence, the other meekness; let he not do what he wants” because his duty in the monastery is to “obey and fulfill what has been commanded”.⁵⁸

Regarding the correction of faults, there is once again the metaphor of the doctor and medicine. Columbanus writes in his *Regula Coenobialis*:

Different faults must be healed with the medicine of a different penance. Therefore, beloved brethren, dearly beloved brethren, [...] the holy fathers have prescribed that before meals or before going to bed, or whenever there is an opportunity, we are to make confession, for confession and penance deliver from death. Therefore, not even minor faults are to be omitted in confession, because, as it is written, he who neglects small things gradually degenerates.⁵⁹

A larger part of the text ought to be quoted to understand the tenor of the precision of the rules put forth:

Therefore it is ordered that the monk who is not present at the blessing at the table and does not answer Amen, be corrected with six strokes. Likewise, he who speaks while

55 *Regula Monachorum* 8,13.

56 *Regula Monachorum* 9.

57 *Regula Monachorum* 9.

58 *Regula Monachorum* 10.

59 *Regula Coenobialis* 1.

taking the meal, if the necessity of a brother does not require it, is to be corrected with six strokes. [...] If the lamp is not blessed, that is, when it is lit by a younger brother and he does not take it to an older brother to bless it, six strokes. If one claims ownership of anything, six strokes. Whoever spoils the table with a knife, let him be punished for correction with ten strokes. It is decreed that if one of the brothers, who has been entrusted with the task of cooking or serving, spills something, however little it may be, he is to be corrected with a prayer in church after the office is over, so that the brothers may pray for him. [...] If, on the other hand, someone, through negligence or forgetfulness or carelessness, spills a sufficiently large amount of liquid or solid, let him undergo a long penance in church, remaining prostrate, motionless, while twelve psalms are sung at the twelfth hour. Or, if it is much that he wastes, let him know that as many litres of beer or as many measures of any other food will have been lost through his negligence, for as many days he will not be given the usual ration that he would have been entitled to, and will drink water instead of beer. For what is spilled on the table and falls on the floor, we say that it is enough to ask forgiveness at bedtime.⁶⁰

The list goes on in a very meticulous way, indicating rules and punishments for every eventuality that may occur during the common life. Columbanus seems to be anxious to regulate every single aspect of the monk's life, clearly defining every penance to be atoned for. A sort of training with a whip, certainly functional to free from sin, but that runs the risk of being almost impossible to read with a serene mind for our sensitivity, especially if one attempts to see it as an educational context, given the many prescriptions, the punishments devised and the strokes of the whip prescribed. After all, Columbanus and his Irish monasticism typically adopt a very penitential and strict style. Although the greatest part, i. e. the mortification of the body and the beating of the flesh, is there, its purpose is not however, the author always argues, some unhealthy masochistic spirit, but rather a way to free man from that 'superba libertas' that leads to perdition. In this case the *libertas*, if superb, i. e. free from any constraint, is not so much a goal to be achieved, as a risk that must be avoided. Franceschini however, notes how the same author of this series of rules and bleak faults to be punished with the whip is the same author who in other contexts wrote some of the most beautiful and moving pages that Latin literature has handed down to humanity.⁶¹ Nevertheless, the imbalance in the theme of physical correction and beating of the body is equally apparent. This aspect, however, certainly did not create problems for the sensitivity of the time, given that this rule was easily adopted both in Merovingian Gaul and in Lombard Italy. However, although the goal of monastic life identified by Columbanus is that of obtaining great joy that will never fail in time, one can argue that this joy was earned under the constant threat of strikes with the rod and lashes of the whip.

60 Regula Coenobialis 1–3.

61 Franceschini 1965, p. XI.

4 Benedict and Columban: Care and Coercion?

A first aspect to briefly dwell on is the difference in educational sensitivity in applying Kant's admonition to cultivate freedom in the face of coercion, which is so dear to contemporaries, in a historical context in which coercion and violence were not only tolerated, but were considered fully-fledged educational instruments. Besides, medieval theological writings have almost invariably offered the image of a man who, while on the one hand was clothed with grace through the merits of Christ, on the other hand was also marked by the weight of guilt and sin, which had to be amended and atoned for. In this respect, the core concept reflecting this ambivalence and the references to the consequent doctrinal approach, albeit with some slight differences, are present in both texts at hand. What changes, quite significantly, is the application of these values and the translation into practice in the discipline of the monastic rules. In fact, while Benedict's rule leaves more room and discretion in the application of punishment to individual contexts, to Columbanus, instead, everything is regulated in a much more rigorous and almost obsessive way. Columbanus, with his rigidly penitential way of life, which he translated into his rule, reveals a spirit that was anything but inclined to mediate or adapt to different contexts, territories or sensitivities, something that Benedict's Rule was able to do. This is, perhaps, the greatest weakness that has marked the history of the rule of Columbanus, which in a fairly short period of time, gave way to the more adaptable Benedictine rule.

Regardless, despite their different nuances, both texts view physical coercion, penance and physical beatings not as an exception, but as a rather common event, something that was normally used and that helped teach the sense of responsibility towards oneself and towards others to the boys and men that were being educated. Certainly, while the reference points used to justify the punishments and beatings are the same, in Benedict there is a more vivid sense of the exception to be understood, of the gradualness to be taken into consideration, of the difference of characters to be considered and of the contextualisation of the type of fault and punishment that was devised. It could be argued that Benedict shows an educational sensitivity that is more prone to understanding the soul of the sinner and to grasping the diversity and specific features of each individual. Even when it comes to the thorny issue of physical punishment and discipline of the body, the abbot of Cassino seems to show how to implement these forms of punishment: one must always bear in mind the criteria of gradualness and seek to understand individual characters, refraining from using these punishments in an indiscriminate manner. At any rate, these punishments must be used only as a last resort.

Between the two rules analysed, history has rewarded the greater flexibility of Benedict's rule that, for the above-mentioned reasons, has been able to adapt better not only to the specific features of the person to educate, but has also been able

to translate the same educational needs in different places and contexts. Benedict was therefore able to create, with his magisterium, an educational environment capable of preserving the dynamics of freedom that give responsibility to the person, albeit within a rule, thus highlighting even more the unique and ultimate spirit of every educational process: making every development process evermore humanising.

It is now necessary to contextualise what has been achieved thus far by analysing coercion and freedom in both rules. It may seem that freedom had nothing to do with monastic education, which was practised in settings that seem to be so disconnected from our common idea of childhood. Bartoli says “it could be suggested that monastic life is the opposite of childish behaviour and one could argue that monastic education aimed at teaching children not to be children”.⁶² What level of freedom can be expected if violence was so widely used to convince children to obey the rules? And what kind of violence was administered?

On this point, Dwyer and Damousi specifies that “at the core of understanding violence is to understand cultural beliefs and attitudes, which can change over time, sometimes quite dramatically. That means understanding what is and what is not violence in any given society at any given time and then briefly defines violence: criminologist Pieter Spierenburg, limits violence to the ‘intentional encroachment upon a person’s physical integrity’”. More importantly: “The answer to many of these questions depends on who, where and when we are discussing. How people conceive of ‘violence’ will necessarily vary from period to period and from region to region, but sensitivity to the ways in which contemporaries used the language of violence or, to put it another way, what they understood to be ‘violence’ is fundamental to our interpretations of it. The difficulty is always balancing what any given society condones as violence, and what we as outsiders condemn.”⁶³ A few lines later the volume argues that the meaning of violence changes through time and cultures and that to understand the concept of violence one has to take into account God, physical coercion practices and the common moral law. To explore the perception of violence further, we should consider Dilley and Smith’s studies that show how physical punishment was viewed within the monastic education system.⁶⁴ Smith points out that “underlying this tale is a particular way of conceptualising the relationship between physical suffering and redemption that was central to medieval monastic ideals of spiritual progress and community”.⁶⁵ Smith further argues that physical pain and flagellation could be beneficial, and under some circumstances, flogging could even be considered an act of compassion. In this work we have brought out, from the Rule, when Benedict believed that child-

62 Bartoli 2021, pp. 113–114.

63 Dwyer/Damousi 2020, pp. 3–6.

64 Dilley 2017.

65 Smith 2009.

ren had to be whipped and explained under what circumstances whipping had to be practised. The contemporary reader may consider these specificities negligible and limited, but it should be remembered that flogging was widely accepted as a necessary method of correction needing little to no explanation.

Smith wonders whether the scant coverage this subject has received is due to the different ways in which such violent practices are viewed by contemporaries and medieval authors. She also underlines that public flogging was a common feature of the penitential sentences issued by ecclesiastical courts and that these rites were designed to humble sinners and readmit them in the community. Certainly, the chasm between contemporary and medieval sensitivities seems unbridgeable, as emerges when Smith explains that “loving one’s neighbour sometimes required one to commit acts of violence against him”. But monasteries strongly instructed against the excessive administration of flogging.⁶⁶ Smith points out that Anselm of Canterbury condemned the excessive use of the whip but did not dispense with this educational “tool” altogether. This reinforces the argument that whipping and a certain degree of violence are perceived as excessive and unjustifiable not only by the contemporary reader but also by the mild Anselm of Canterbury himself, who believed, however, that corporal punishment had to be practised only under specific circumstances. Despite the gap between present and past sensitivities, one should also remember that corporal punishments in schools have been administered up to the present, but it should also be pointed out that the contexts differ greatly.⁶⁷ One should not expect from medieval authors to have our sensitivity but rather understand that even within their historical and cultural context progress was made reflecting new educational sensitivities and intuitions which may still seem brutal to the contemporary reader but that may at the same time be interpreted as significant breakthroughs in their context.

One aspect that deserves our attention is the link between coercion and freedom. Even in this case, as Miccoli reminds us, this subject matter must be addressed with specific attention, keeping in mind that questioning the doctrine, life and religious organization of the medieval society means questioning the ideological foundations of a society which knew no other tenets than the religious ones.⁶⁸ Freedom should therefore be interpreted not with our contemporary awareness, which is moulded by the concepts of tolerance and natural rights born by the religious conflicts in the aftermath of the Protestant Reformation and the Enlightenment. Using Mill’s and modern liberals’ ideas of freedom to read the monastic institution in the Middle Ages would be ahistorical.⁶⁹ In the Middle Ages, freedom is to be theoretically set against a theological background that defi-

66 Odini 2020.

67 Cf. Skundberg/Thuen 2018.

68 Cf. Miccoli 1974, p. 480.

69 Cf. Mill 1859.

ned man, his being, his ontological justification and his characteristics, including his *intellectus* and moral behaviour. Even more so, within the medieval historical context, life stages were interpreted along theological rather than biological lines. It should also be pointed out that Benedict, as well as other authors who influenced the canons of patristics in the Early Middle Ages like Saint Augustine or Saint Jerome, viewed childhood only from a theological perspective. Both Saint Gregory the Great and Benedict seemed to understand some of the peculiarities of childhood but believed that the child was not able to rationally comprehend the transcendent dimension of life, which justified their educational methods. Riché argues that even those who adopted a more sensitive approach to childhood did so not much because they had grasped the vulnerability of this stage of life but rather because they wanted to conform to the Christian moral code defined by the Bible and imitate Jesus's compassion for children through his words and actions.⁷⁰ Klapisch points out that children were often treated as commodities and, when obliterating their children, parents would commit to not supporting them financially in case they decided to leave the monastery.⁷¹ No attention was given to the child's will, as the research conducted in what could be defined as "Pedagogy of Oblation" shows that children were granted no right to self-determination.

If we limited ourselves to drawing conclusions from one fragment of history only, even if we contextualised it as much as possible, we could say the title of this contribution sounds like a provocation: the rule for freedom. In the limits of a research article, the present study endeavoured to compare two coeval monastic rules from what Braudel called a long-term perspective.⁷² In these terms the focus can change and we can also gain a higher vantage point by contextualising it within different extended periods of time.⁷³ If we tried to answer our research question – is it a rule for freedom? – from our contemporary point of view, rules and freedom would hardly be reconcilable, and we would be tempted to draw simplistic conclusions. Freedom, however, is to be interpreted within a long process of re-elaboration, in the context that goes from Saint Augustine, the medieval authority par excellence, to Saint Anselm of Canterbury and his *rectitudo*, after whom other influences would gradually alter the structure and lead to the modern world. The concept of freedom, read within the framework of the afore-mentioned scriptural and theological justifications, leads us to conceive of man who, by obeying his own reason, obeyed his own nature and thus determined himself freely. In this respect, freedom of will is to be understood as a primordial element preceding all creation. It is understandable that children were not able to access consciously this level of freedom. Hence, enforcing rules was necessary.

70 Cf. Riché 1966.

71 Cf. Klapisch 1973.

72 Cf. Braudel 1958.

73 Cf. Goebel 2001, p. 427.

It is also true that in his Rule, Benedict prescribed a series of specifications which certainly are far from our contemporary sensitivity, but which nevertheless showed a level of care that deserves serious reflection. In his Rule, Benedict prescribed a pedagogical attention that lasted for a lifetime and adjusted to the needs of the different stages of life. Also, within the monastic coenobitic tradition, what is most important is not the individual but the community. Indeed, the common good was to be pursued in and for the community by empowering individuals for life but within certain limitations, which also delimited the rationality of the whole era. From the afore-mentioned long-term perspective, Benedict's rule granted a certain degree of liberty and autonomy, while Columbanus's stricter rule reflected the historical beliefs in which it is set and failed to renew itself through history. If Benedict's rule managed to survive and fascinate those who devote their lives to it to date, it is fair to suggest that it grasped certain pedagogical elements that have still something to teach: not the whip, but the primacy of the community, which sets the boundaries for each individual's freedom and where each person can enact self-determination in the pursuit of the common good.

Bibliography

- Archetti, Gabriele (2017): *Hortus Artium Medievalium. Living and dying in the cloister: Monastic life from the 5th to the 11th century*. DOI: 10.1484/J.HAM.04.2017002
- Archetti, Gabriele (2021): *Il monachesimo nell'Europa altomedievale*. In: *Studi di storia medioevale e di diplomatica – Nuova Serie 4*, pp. 167–198.
- Bartoli, Marco (2021): *Santa Innocenza: Bambini Nel Medioevo*. San Paolo, Milano.
- Basilii in Migne, Jacques-Paul (1857), *Patrologiae, Series Graeca*. Migne, Paris (31, 1051)
- Benedictus (1958), *S. Benedicti Regula*. La Nuova Italia, Firenze.
- Becchi, Egle/Julia, Dominique (ed.) (1996): *Storia dell'infanzia*. Laterza, Roma-Bari.
- Biffi, Inos (2008): *La filosofia monastica: «sapere Gesù»*. Milano.
- Bloch, Marc (1924): *Les rois thaumaturges*. London.
- Boynton, Susan (2000): *Training for the Liturgy as a Form of Monastic Education*. In Ferzoco, George/Muessig, Carolyne (ed.): *Medieval monastic education*. London, pp. 7–20.
- Braudel, Fernand (1958): *Histoire et Sciences sociales. La longue durée*. In: *Annales. Economies, Sociétés, Civilisations 13*, issue 4, pp. 725–753.
- Brunhölzl, Franz (1990): *Histoire de la littérature latine du Moyen Age, I/1 L'époque mérovingienne*. Brepols, Louvain-la-Neuve.
- Bullough, Donald (1997): *The career of Columbanus*. In: Lapidge, Michael (ed.): *Columbanus: Studies on the Latin Writings*. Woolbridge.
- Columbanus in Migne, Jacques-Paul (1857), *Patrologiae, Series Latina*. Migne, Paris (80, 209–222)
- Cafaro, Francesco (1972): *Il monachesimo cristiano e la sua scuola*. Milano.
- Clifford, Lawrence (1995): *Il monachesimo medioevale: Forme di vita religiosa in occidente*. San Paolo, Torino.
- De Vogüé, Adalbert (1984): *La Regola di S. Benedetto*. Padova.
- De Vogüé, Adalbert (1997): *Règles et pénitentiels monastiques. Abbaye de Bellefontaine, Bégrolles-en-Mauges*.

- Dilley, Paul (2017): *Monasteries and the Care of Souls in Late Antique Christianity. Cognition and Discipline*. Cambridge University Press, Cambridge.
- Dwyer, Philip/Damoussi, Joy (2020): General Introduction: Violence in World History. In: Fagan, Garrett G./Fibiger, Linda/Hudson, Mark/Trundle, Matthew (ed.): *The Cambridge World History of Violence*. Cambridge University Press, Cambridge.
- Ferzoco, George/Muessig, Carolyne (ed.) (2000): *Medieval monastic education*. Leicester University Press, London, New York.
- Fiaich, Tomàs (2012): *Columbanus in His Own Words*. Veritas publications, Dublin.
- Franceschini, Ezio (1965): *Presentazione*. In: Tosi, Michele (ed.): *Jonas, Vita Columbani et discipulorum eius*. Piacenza, Emiliana Grafica.
- Gadamer, Hans-Georg (1960): *Wahrheit und Methode*. Mohr, Tübingen.
- Giallongo, Angela (1997): *Il bambino medievale*. Edizioni Dedalo, Bari.
- Goebel, Bernd (2001): *Rectitudo: Wahrheit und Freiheit bei Anselm von Canterbury. Eine philosophische Untersuchung seines Denkensatzes*. Aschendorff, Münster.
- Gordon, Matthew/Kaeuper, Richard/Zurndorfer, Harriet (ed.) (2020): *The Cambridge World History of Violence*. Cambridge University Press, Cambridge.
- Gregorii Magni (1990), *Dialogi*. Istituto Italiano Storico per il Medio Evo, Roma.
- Groppe, Carola (2003): *Kloster, Hof und Stadt als Bildungswelten des Mittelalters*. In: *Zeitschrift für Religions- und Geistesgeschichte* 55, issue 4, pp. 289–311.
- Klapisch, Christiane (1973): *Attitudes devant l'enfant. Moyen Age*. In: *Annales de Démographie Historique*, pp. 63–67.
- Larsen, Lilian I./Rubenson, Samuel (ed.) (2018): *Monastic education in Late Antiquity. The Transformation of Classical Paideia*. Cambridge University Press, New York.
- Levi, Giovanni/Schmitt, Jean-Claude (ed.) (1994): *Storia dei giovani. 1. Dall' Antichità All'Età Moderna*. Editori Laterza, Roma-Bari.
- Melville, Gert (2016): *The world of medieval monasticism: Its history and forms of life*. Cistercian Publications, Collegeville.
- Melville, Gert (2020): *Le comunità religiose nel Medioevo. Storia e modelli di vita*. Brescia, Morcelliana.
- Miccoli, Giovanni (1974): *La storia religiosa d'Italia*. Einaudi, Torino.
- Mill, John Stuart (1859): *On liberty*. John W. Parker und Son, London.
- Mitterauer, Michael (1986): *Sozialgeschichte der Jugend*. Suhrkamp, Frankfurt.
- Odini, Luca (2020): *Anselmo educatore*. Armando, Roma.
- Opitz, Claudia/Kleinau, Elke (ed.) (1996): *Geschichte der Mädchen und Frauenbildung. Band 1: Vom Mittelalter bis zur Aufklärung*. Campus Verlag, Frankfurt, New York.
- Pachomius (1932), *Pachomiana latina*. Revue d'histoire ecclésiastique, Louvain.
- Pansters, Krijn/Plunkett-Latimer, Abraham (2016): *Shaping stability: The Normation and Formation of Religious Life in the Middle Ages*. Brepols, Turnhout.
- Penco, Gregorio (1995): *Storia del monachesimo in Italia. Dalle origini alla fine del Medioevo*. Jaca Book, Milano.
- Penco, Gregorio (2002): *Il monachesimo medievale. Abbazia di San Benedetto, Seregno*.
- Pežé, Warren (2020): *Wissen und Bildung in einer Zeit bedrohter Ordnung: Der Zerfall des Karolingerreiches um 900*. Anton Hiersemann, Stuttgart.
- Picasso, Giorgio (2006): *Sacri canones et monastica regula. Disciplina canonica e vita monastica nella società medievale*. Vita e Pensiero, Milano.
- Riché, Pierre (1966): *Educazione e cultura nell'occidente barbarico dal VI al VIII secolo*. Armando, Roma.
- Riché, Pierre/Verger Jacques. (2019): *Nani sulle spalle dei giganti. Maestri e allievi nel Medioevo*. Jaca Book, Milano.

- Ristuccia, Nathan J. (2010): Ideology and Corporal Punishment in Anglo-Saxon Monastic Education. In: *The American Benedictine Review* 61, issue 4, pp. 373–386.
- Rouche, Michel (1986): L'Alto Medioevo occidentale. In: Ariès, Philippe/Duby, Georges (ed.): *La Vita Privata dall'Impero romano all'anno mille*. Roma-Bari, pp. 348–376.
- Skundberg, Øystein/ Thuen, Harald (2018): I kjærlighedens tjeneste. In: *Nordic Journal of Educational History* 5, issue 2, pp. 17–36.
- Smith, Katherine Allen (2009): Discipline, Compassion and Monastic Ideals of Community, pp. 950–1250. In: *Journal of Medieval History* 35, issue 4, pp. 326–339.
- Sonntag, Jörg (ed.) (2013): *Religiosus ludens: das Spiel als kulturelles Phänomen in mittelalterlichen Klöstern und Orden*. De Gruyter, Berlin, Boston.
- Ullmann, Walter (1983): *Individuo e società nel Medioevo*. Laterza, Bari.
- Xodo, Carla (1980): *Cultura e pedagogia nel monachesimo alto medioevale: Divinae vacare lectioni*. La Scuola, Brescia.



<https://www.zotero.org/groups/4596542/collections/2Q9GUXBB>

Author

Dr. Luca Odini Ph.D.

Università degli Studi di Urbino “Carlo Bo”
luca.odini@uniurb.it

Jana Wolf

Von „Höllenhunden“ und „Schutzengeln“ – Zwang, Gewalt und Fürsorge in faschistischen Ausleseschulen

Zusammenfassung

Gewalt war konstitutiv im italienischen Faschismus, Gewaltbereitschaft ein zentrales Erziehungsziel. So galt es, in den faschistischen Ausleseschulen den „kriegerischen Charakter der Jugendlichen“ zu formen. Dieser Aufsatz beleuchtet die vier Dimensionen von Gewalt und untersucht anhand welcher Praktiken die Militarisierung und Kriegsbereitschaft der Jugend vorangetrieben wurde. Zugleich verdeutlicht er die Varianz der Wahrnehmung von Zwang und Gewalt durch die ehemaligen Edukanden und deren Wirkung auf sie. Einerseits heben sie die äußerste Strenge und Disziplinierung hervor, andererseits betonen sie den Fürsorgeaspekt, sodass die Erzieher als „Höllenhunde“ und „Schutzengel“ erinnert werden.

Italienische faschistische Ausleseschulen, Erziehung, Gewalt Oral history

Abstract

Violence was constitutive in Italian fascism, readiness for violence a central educational goal. The “warlike character of the youth” was to be formed in the fascist elite boarding schools. This essay illuminates the four dimensions of violence and examines which practices were used to promote the militarization and war readiness of youth. At the same time, it highlights the variance in the perception of coercion and violence by the former educands and its effect on them. On the one hand, they emphasize the utmost strictness and disciplining, on the other hand, they emphasize the caring aspect, so that the educators are remembered as “hounds of hell” and “guardian angels”.

Italian fascist elite boarding schools, education, violence, Oral history

Der italienische Faschismus ist nicht ohne Gewalt zu denken.¹ Gewalt war in den Augen Benito Mussolinis und seiner Anhänger ein unverzichtbares Mittel zur Veränderung der italienischen Gesellschaft. Bereits vor der Machtübernahme im Jah-

1 Zur Bedeutung der Gewalt im italienischen Faschismus siehe Albanese 2014.

re 1922 gingen die Schwarzhemden (*squadristi*) mit extremer Gewalt gegen ihre Gegner vor,² ebenso wie in den letzten Tagen der Faschistischen Sozialrepublik von Salò.³ Direkte Gewaltanwendungen, Repressionen, Kriege auf der einen sowie (Um-)Erziehung auf der anderen Seite sollten die vermeintlich undisziplinierten, verweichlichten Italiener in eine Kampfgemeinschaft verwandeln.⁴ Auf den Trümmern einer alten Ordnung sollte ein „neuer Mensch“ (*uomo nuovo/italiano nuovo*) und damit eine neue, bessere Gesellschaft entstehen, so die faschistische Verheißung. Dieser „neue Mensch“, der faschismusgläubige, disziplinierte, pflichtbewusste Kämpfer, hatte selbstaufopfernd für den Wiederaufstieg des Vaterlandes zu fechten. In den zwanzig Jahren faschistischer Herrschaft verfolgte Mussolini „mit nahezu paranoider Obsession“⁵ zahlreiche Initiativen, die zur Realisierung seiner Idee eines „neuen Menschen“ führen sollten. Das weitreichendste Experiment bei der Formung eines „neuen Menschen“ bzw. einer „superfaschistischen Elite“⁶ waren jedoch die rund zwanzig Internatsschulen (Collegi) der faschistischen Jugendorganisation *Gioventù Italiana del Littorio* (GIL), aus denen die zukünftigen ideologisch sattelfesten Führungskräfte für Politik, Militär und Gesellschaft hervorgehen sollten.

Ausgehend von der zentralen Bedeutung von Gewalt für den italienischen Faschismus geht dieser Aufsatz nun der Frage nach, welche Rolle Gewalt und Zwang aber auch Fürsorge konkret in den faschistischen Ausleseschulen spielten, in denen die überzeugten Kämpfer für den Faschismus erzogen werden sollten. Um diese Frage beantworten zu können, wird die Geschichte der Collegi zunächst kurz skizziert. Daran anschließend werden in Anlehnung an Heinz-Elmar Tenorth die vier strukturellen Dimensionen von Gewalt, d. h. die normative, die curriculare, die kommunikative und die organisatorische Gewalt am Beispiel der Collegi herausgearbeitet. Abschließend wird der Frage nachgegangen, wie die Erziehungsmethoden (retrospektiv) durch die ehemaligen Edukanden erinnert werden und welche Wirkung sie ihnen zuschreiben.

2 Vgl. Reichardt 2002, S. 101ff.

3 Nach der Absetzung Mussolinis im Juli 1943, seiner Inhaftierung und der anschließenden Befreiung bzw. Entführung durch die Deutschen, wurde im September 1943 in Nord- und Mittelitalien die Faschistische Sozialrepublik (Repubblica Sociale Italiana – RSI) unter der offiziellen Führung Mussolinis ausgerufen (vgl. dazu Schieder 2017, S. 132). Während der RSI ging man mit besonderer Härte vor allem gegen die „Verschwörer“ um die Absetzung Mussolinis, die Partisanen, aber auch die Angehörigen jüdischen Glaubens vor.

4 Vgl. Ebner 2011, S. 14.

5 Charnitzky 1994, S. 237, Anm. 9. Trotz der zentralen Bedeutung dieses Ideologems fehlt nach wie vor eine Gesamtdarstellung der Idee des „neuen Menschen“ im italienischen Faschismus. Auf dieses Forschungsdesiderat haben wiederholt Emilio Gentile und Jorge Dagnino verwiesen (vgl. Gentile 2014; Dagnino 2016).

6 So Luca La Rovere, einer der besten Kenner der faschistischen Erziehungspolitik (2002, S. 73). Die italienischsprachigen Zitate hat die Autorin stillschweigend ins Deutsche übersetzt.

1 Forschungsstand, Quellenlage und Methodik

“Yet, few historians, whether Italian or not, have focused on the complex organization of the young. The only serious monograph was written more than twenty years ago by Tracy Koon.”⁷ Diese bereits 2009 von Patrizia Dogliani im Oxford Handbook of Fascism getroffene Feststellung über den Forschungsstand zur Jugend im italienischen Faschismus im Allgemeinen hat noch heute ihre Gültigkeit. Nur wenige Studien sind seitdem zu diesem Themenkomplex veröffentlicht worden. Erwähnenswert sind hier die Arbeiten von Alessio Ponzio⁸ über die faschistische Sportakademie Farnesina, an der die künftigen Erzieher und Kommandanten der Collegi ausgebildet wurden, sowie die von Luca La Rovere⁹ über die Folgen der faschistischen Erziehung, die mit dem bis dato dominanten Erinnerungsnarrativ brach, wonach die faschistischen Erziehungsbemühungen gescheitert seien und letztlich zu einer antifaschistischen Grundüberzeugung geführt haben. An diesem, im Nachkriegsitalien von Ruggero Zangrandi¹⁰ aufgestellten, apologetischen Narrativ halten nach wie vor einige Historiker fest,¹¹ wie Luca La Rovere unlängst resignierend resümierte.¹² Dies ist vermutlich ein Grund, weshalb die in diesem Aufsatz im Fokus stehenden Collegi der GIL bisher von der Forschung unberücksichtigt blieben. Denn während es zu den deutschen Ausleseschulen (Nationalpolitische Erziehungsanstalten [NPEA], Adolf-Hitler-Schulen [AHS]) bereits zahlreiche Studien gibt,¹³ sind die faschistischen Ausleseschulen noch immer ein Forschungsdesiderat.¹⁴ Selbst Jens Petersen, langjähriger Fachreferent für Zeitgeschichte am Deutschen Historischen Institut in Rom, konstatierte in Unkenntnis der Collegi, dass der Faschismus „keine gezielte Elitenauslese nach dem Muster der nationalsozialistischen [...] Erziehungsanstalten betrieb“¹⁵ habe. Einzig und allein La Rovere wies wiederholt in seinen Aufsätzen darauf hin, dass es sich bei

7 Dogliani 2009, S. 186. Dogliani bezieht sich dabei auf folgende Studie: Koon 1985.

8 Der italienische Historiker Alessio Ponzio (2009) hat die Geschichte der „Farnesina“ in seiner Doktorarbeit erforscht. In Kapitel 8 geht Ponzio auf die Collegi ein.

9 La Rovere 2008.

10 Vgl. Zangrandi 1948, 1962.

11 Siehe beispielsweise Corner 2012, S. 215, 218f.; Kritik an Corner bei Bernhard 2014, S. 153ff.

12 Vgl. La Rovere 2019.

13 Nach wie vor gilt als Standardwerk zu diesem Thema: Scholtz 1973. In dieser nahezu 50 Jahre alten Studie widmet sich Scholtz, selbst ehemaliger Adolf-Hitler-Schüler, neben den NPEA auch den Adolf-Hitler-Schulen und der Reichsschule Feldafing. Eine eigenständige Monographie zur Gesamtheit der NPEA hat kürzlich Helen Roche (2021) vorgelegt. Den Fokus auf die Mädchen-NPEA legte Jodda-Flintrop 2009 in ihrer Dissertation. Darüber hinaus existieren mittlerweile zahlreiche Studien zu einzelnen NPEA-Standorten oder Aspekten, wie etwa Schulfahrten (jüngst Tiffert 2021). Während es zu den Adolf-Hitler-Schulen nunmehr zwei umfangreiche Studien gibt (Feller 2001; Hülshager 2015), steht eine solche zu der Reichsschule Feldafing nach wie vor aus.

14 Vor allem auch in der vergleichenden Faschismusforschung; vgl. exemplarisch De Grand 2004, S. 81f.; Miljan 2018, S. 73f.

15 Petersen 2006, S. 17.

den Collegi um faschistische Eliteschmieden nach dem Vorbild der nationalsozialistischen Ausleseschulen gehandelt habe.¹⁶

Ein weiterer Grund für die fehlende Aufarbeitung der Geschichte der faschistischen Ausleseschulen ist in der fragmentierten Überlieferungslage zu vermuten. Es gibt kein zusammenhängendes archivierte Quellenkorpus der faschistischen Jugendorganisation. Im römischen Zentralen Staatsarchiv (Archivio Centrale dello Stato – ACS) lagern nur einige wenige Akten. Nach jetzigem Stand befindet sich der Großteil der Dokumente zur faschistischen Jugendorganisation uninventarisiert in einer Magazinhalle des Finanzministeriums in Monterotondo unweit von Rom.¹⁷ Der untypische Verwahrungsort hat dazu geführt, dass diese Akten bislang kaum von der Forschung wahrgenommen, geschweige denn systematisch erschlossen und analysiert wurden.

Die in Monterotondo überlieferten Schülerakten zweier Collegi für Jungen, sowie die ebenfalls uninventarisierten Schülerakten eines Collegio in Lecce bildeten den Ausgangspunkt für die Recherche. Sie ermöglichten die Kontaktaufnahme zu letztlich 30 ehemaligen Kollegiaten, die zwischen 2012 und 2014 über ihre Erinnerungen an die Collegi, aber auch über ihre weiteren Lebenswege in Form von halboffenen, narrativ lebensgeschichtlich angelegten Erinnerungsinterviews befragt werden konnten.¹⁸ Mithilfe dieser Interviews sollte Wissen über den familiären Hintergrund und den Internatsalltag, aber auch zu Einstellungen zum Faschismus und zu Auswirkungen der Erziehung erhoben werden. Die Interviews wurden aufgezeichnet und transkribiert. Anschließend wurden den ehemaligen Kollegiaten die Transkripte zur Korrektur oder Präzisierung vorgelegt.¹⁹ Aus dem Grund finden sich die Kürzel O (Original) und K (Korrektur) in der Zitation der Interviews. Die methodischen Herausforderungen der Oral History sind bereits

16 La Rovere 2002, S. 73, 2011, S. 216f., 2017, S. 113f., 2018, S. 24f. Diese faschistischen Kaderschmieden können als funktionales Äquivalent zu den nationalsozialistischen Ausleseschulen gelten. Einerseits verfolgten beide als Zielstellung die Schaffung des „neuen Menschen“ (vgl. Thamer 2010). Andererseits verband sie die zentralen Merkmale, die Harald Scholtz in seinem Standardwerk über die nationalsozialistischen Ausleseschulen herausgearbeitet hat: 1. die „Einrichtung des Internats“, 2. der „Anspruch, besondere Maßstäbe für die Aufnahme und den Verbleib der Schüler“ anzulegen, sowie 3. das „Auftreten als uniformierte politische Formation“ (Scholtz 1973, S. 8).

17 Die Magazinhalle gehört zu dem folgenden Bereich: Ministero dell’Economia e delle Finanze, Ragioneria Generale dello Stato, Ispettorato Generale di Finanza, Ufficio XV: Archivi storici degli enti soppressi.

18 Vgl. zum Vorgehen: Plato s. d.

19 Nach dem Interview wurde zudem ein Gedankenprotokoll angefertigt, in dem bedeutsame, während der Interviewpausen aufkommende Themen sowie anwesende Angehörige etc. protokolliert wurden. Während der Befragung wurde häufig nach Fotoalben oder anderen visuellen Medien gefragt, um die Erinnerung zu stimulieren. Teilweise unterstützten auch Angehörige die Zeitzeugen durch das Abspielen von zeitgenössischen Propagandafilmen der Luce (vgl. patrimonio. archivioluca.com/luce-web/detail/IL5000014206/2/collegio-navale-della-gil-venezia.html).

an anderer Stelle vielfach thematisiert worden.²⁰ Problematisch sind die Gedächtnisleistung, die selektive Speicherung, aber vor allem auch die Überformung der individuellen Erinnerung durch das kollektive Gedächtnis.²¹ Trotz aller methodischer Bedenken sind Zeitzeugeninterviews von besonderer Bedeutung, um dem individuellen Erleben auf die Spur zu kommen und zudem unabdingbar, um sich der möglichen Wirkung dieser Erziehung anzunähern. Abschließend gilt es anzumerken, dass die insgesamt sieben Collegi für Mädchen aufgrund fehlender Akten nicht in die Untersuchung einfließen konnten und demzufolge nach wie vor ein Forschungsdesiderat darstellen.²²

2 Die Geschichte der Collegi

Im Jahre 1926, vier Jahre nach der Machtübernahme der Faschisten, wurde die faschistische Jugendorganisation Opera Nazionale Balilla (ONB) mit dem Ziel der sportlichen, politischen und vormilitärischen Ausbildung der männlichen Jugend ins Leben gerufen.²³ Führer der Jugendorganisation war Renato Ricci, der sich aufgrund der stetig wachsenden Mitgliederzahl und in Ermangelung von geeignetem Personal kurzerhand entschloss, eine Ausbildungsstätte für „Jugendführer“ zu errichten. Im Jahre 1928 öffnete die Akademie für Leibeserziehung ihre Pforten, deren Ziel es laut Ricci war „den Typ des faschistischen Erziehers heran[z]u bilden, welcher fähig ist, der neuen Jugend die körperliche und geistige Erziehung angedeihen zu lassen, welche sie für ihr späteres kämpferisches Leben benötigt.“²⁴ Diese Einrichtung ist in zweierlei Hinsicht bedeutend für die Geschichte der Collegi. Zum einen stellte Ricci recht schnell fest, dass den Aspiranten der Akademie die nötige Vorbildung fehlte, sodass er bereits 1929 ein Propädeutikum einrichten ließ.²⁵ Zum anderen war die Akademie das Rekrutierungsbecken für das künftige Personal der Collegi. Aus dem Propädeutikum entwickelte sich schließlich das erste Collegio, welches offiziell zum zehnten Jahrestag der ONB-Gründung im

20 Siehe etwa Obertreis 2012. Sie betont die zahlreichen Einflüsse, die auf einen Zeitzeugen einwirken und dementsprechend bei der Interpretation der Interviews berücksichtigt werden müssen. Dazu zählen unter anderem „das Interviewsetting inklusive Vorgespräch und Forschungsinteresse, die Person des Interviewenden mit ihrem Alter, ihrem Geschlecht und ihrer Herkunft, der Einfluss von Mediendiskursen, von Erinnerungsgemeinschaften u. a.“ (S. 28). Auch Phänomene wie das False-Memory-Syndrom müssen besonders bei dieser extrem langen Phase zwischen Erlebtem und Abrufen der Erinnerung beachtet werden (vgl. Welzer 2002, S. 32).

21 Vgl. Plato 2000, S. 8f.

22 Im Jahre 1932 schuf die ONB eine Frauensportakademie in Orvieto als Pendant zur männlichen Sportakademie Farnesina in Rom. Auch hier wurde schließlich ein Propädeutikum für Mädchen errichtet. Die wenigen Kenntnisse über dieses Mädchenpropädeutikum finden sich vereinzelt in: Motti/Rossi Caponeri 1996.

23 Vgl. Charnitzky 1994, S. 263.

24 Ricci 1937, S. 8.

25 Vgl. Ponzio 2009, S. 185f.

Jahre 1936 eingeweiht wurde.²⁶ Im September 1937, nach jahrelangen polykratischen Machtrangeleien zwischen dem Führer der ONB, dem Erziehungsministerium und der Führung des PNF (Partito Nazionale Fascista), setzte Mussolini Renato Ricci schließlich ab.²⁷ Die Jugendorganisation wurde in Gioventù Italiana del Littorio umbenannt und der Partei unterstellt. Fortan war der Parteisekretär in Personalunion Führer der Jugendorganisation und damit verantwortlich für die Entwicklung der Collegi. Die für das Schuljahr 1937/1938 geplanten Neueröffnungen weiterer Collegi fanden nun nicht mehr unter der Ägide der ONB, sondern der neugegründeten GIL statt. Insgesamt lässt sich die Errichtung der Collegi in zwei Phasen unterteilen: In der ersten Phase nahmen hauptsächlich militärisch ausgerichtete Collegi ihre Tätigkeit auf, wie 1937 die Marinecollegi (*collegi navali*) in Venedig und Brindisi, 1938 das Luftwaffencollegio (*collegio aeronautico*) in Forlì oder aber 1939 das Heerescollegio (*collegio di specializzazione militare*) in Bozen. Die zukünftige Aufgabe der Zöglinge bestand primär in der Faschisierung des Militärs. In der zweiten Phase Anfang der vierziger Jahre öffnete die Jugendorganisation dann 15 weitere Collegi mit ziviler Berufsausbildung. Insgesamt plante die GIL die Eröffnung von rund 40 Collegi in ganz Italien, der Fokus lag jedoch auf Nord- und Mittelitalien. Schätzungen zufolge besuchten etwa 11.500 Jugendliche die GIL-Internate.²⁸

Das propagierte Ziel der Schaffung des „neuen Menschen“ sowie „der Formung des kriegerischen Charakters der Jugendlichen [und] der Erweckung und Erhaltung des Ehr- und Pflichtgefühls und der Disziplin“²⁹ verband alle Collegi. Jedoch bestanden aufgrund der Spezialisierungen der einzelnen Collegi große Unterschiede bei den Ausbildungsinhalten, den zu erreichenden Abschlüssen, dem Alter der Aufnahme, der Verweildauer oder der Höhe des Schulgeldes. So konnten die Schüler unter anderem Volksschulen (*scuola elementare*, etwa Collegio Tagliacozzo), Mittelschulen (*scuola media*, etwa Collegio Spoleto), Berufsvorschulen (*scuola di avviamento professionale*, etwa Collegio Lecce) oder Gymnasien (*liceo*, etwa Collegio Venedig) besuchen,³⁰ die den staatlichen Schulen rechtlich gleichgestellt waren.³¹ Die Bewerbung für einen Platz in einem Collegio durften nur die Personensorgeberechtigten einreichen, eine Vorauswahl durch Schule oder Jugendorganisation fand nicht statt. Das sich an die Bewerbung anschließende fünfstufige Auswahlverfahren, an dem Mediziner, die Leitung des jeweiligen Col-

26 Vgl. Cammarata 1936, S. 14.

27 Vgl. Mussolini an Ricci, 17.09.1937.

28 Die Berechnung orientiert sich an den zwischen 1937 und 1942 ausgeschrieben, konkret 11.537 Stellen: SJ 1937/38: 2.200; SJ 1938/39: 1.472; SJ 1939/40: 1.437; SJ 1940/41: 820; SJ 1941/42: 2.737; SJ 1942/43: 2.871; vgl. Accademie e Collegi 1937; PNF, GIL 1938a; PNF, GIL 1939; PNF, GIL 1940; PNF, GIL 1941; PNF, GIL 1942.

29 PNF, GIL 1938a, S. 12.

30 Vgl. PNF, GIL 1942, S. 4ff.

31 Vgl. Regio Decreto-Legge 03.06.1938.

legio, das Regional- sowie das Generalkommando der GIL beteiligt waren, zielte auf gesunde, sportliche, leistungsfähige und regimeloyale Schüler ab.³² Nach der Aufnahme erwartete die Schüler ein minutiös getakteter Tagesablauf mit Unterricht am Vormittag und einer sportlichen, militärischen oder beruflichen Ausbildung am Nachmittag.

In Folge der Absetzung Mussolinis im Sommer 1943 wurde die GIL im Süden des Landes in *Gioventù Italiana* (GI) umbenannt und das Collegio in Lecce weitergeführt. Im Norden gründete Renato Ricci die ONB wieder, die den Collegio-Betrieb bis zum Untergang des Regimes aufrechterhielt. Doch mit dem Untergang des Faschismus endete die Geschichte der Collegi nicht, schließlich unterhielt die bis 1975/1976 in der Italienischen Republik fortbestehende GI weiterhin einige Collegi.

Die Frage nach der Verortung dieser Schulen im italienischen Bildungswesen während des Faschismus und der Neuartigkeit dieser Schulen ist aufgrund der Quellenlage und des Forschungsstandes schwer zu beantworten. Nach wie vor fehlen grundlegende Studien zu zahlreichen faschistischen Sozialisationsinstitutionen, die es erlauben würden, den Status der Collegi genauer zu verorten. Es ist davon auszugehen, dass Ricci sich bei der Konzeption und Genese der Collegi durch vielfältige Einflüsse inspirieren ließ. Dazu zählen die britischen Public Schools, die Pfadfinderbewegung, aber auch die Schülerbataillone im Frankreich des 19. Jahrhunderts.³³ Zeitgenossen wiesen zudem bereits auf die Ähnlichkeiten zwischen den Collegi und den drei existierenden Militärschulen in Rom, Neapel und Mailand als Propädeutika für die Militärakademien hin.³⁴ Eine letzte Institution, die bereits auf eine lange Tradition im italienischen Internatsschulwesen blickte, und mit der sich Ricci nachgewiesenermaßen intensiv auseinandersetzte,³⁵ waren die Nationalkonvikte (*convitti nazionali*).³⁶

Der propagandistisch überhöhte Unterschied zwischen den Collegi der GIL und den bereits bestehenden Internatsschulen bestand im Ziel der Erziehung. Während bisher das lernende Individuum im Zentrum gestanden habe, galt es nun den kameradschaftlich denkenden Soldaten zu formen: „In den alten Konvikten der liberalen Zeit war deren Aufgabe beendet, wenn sie die korrekt gebildeten Jugendlichen an ihre Familien zurückgaben; die Collegi haben ihre Aufgabe erst dann erfüllt, wenn sie der Nation einen Bürger-Soldaten übergeben.“³⁷ Um dieses Ziel zu erreichen,

32 Vgl. Ammissione 15.08.1938; Commissione 01.09.1938; PNF, GIL 1938b.

33 Vgl. Teja 2005, S. 20f.; Santuccio 2005, S. 100.

34 Vgl. Zanetti 1941; Belardinelli 1941; Collegi e scuole 1938.

35 Diese Nationalkonvikte suchte Ricci erfolglos seiner Jugendorganisation einzuverleiben; vgl. Il decadimento s. d.

36 In einer 1941 herausgegebenen Publikation wurden insgesamt 44 bestehende Nationalkonvikte aufgeführt. Demnach erfolgte die erste Gründung bereits um 1500 in Tivoli durch die Jesuiten und die letzte Eröffnung eines Nationalkonviktes 1931 in Bozen; vgl. Pecorelli 1941, S. 736f.

37 Rossi 01.10.1941.

scheint nicht der Unterricht das Mittel der Wahl gewesen zu sein, denn der unterschied sich wohl kaum von den bestehenden Internats- oder Regelschulen. Die GIL erstellte weder eigene Lehrpläne oder Unterrichtsmaterialien noch wurde mit neuen Unterrichtsmethoden experimentiert. Offenkundig bildeten vielmehr das Setting des Internats, das abgeschiedene Leben in der Gruppe, die Hierarchisierung und die omnipräsente militärische Atmosphäre den zentralen Unterschied zu den Regelschulen im italienischen Faschismus. Welche Formen der Gewalt sich innerhalb dieses Settings manifestierten, soll im Folgenden analysiert werden.

3 Die vier strukturellen Dimensionen von Gewalt

Gewalt, so Heinz-Elmar Tenorth in seinem instruktiven Aufsatz „Pädagogik und Gewalt. Zur Logik der Erziehung im Nationalsozialismus“, war sowohl Mittel als auch Ziel der nationalsozialistischen Erziehung. Durch Gewalt sollten Gewaltbereitschaft erzeugt, die Edukanden militarisiert und für den Krieg begeistert werden.³⁸ Dabei durchdrang Gewalt die Erziehung jedoch vielmehr latent als roh, wie Tenorth anhand von vier strukturellen Dimensionen von Gewalt nachwies:³⁹ Um normative Gewalt handelt es sich, wenn statt des allgemeingebildeten Menschen der „politische Soldat“ zum Ziel der Erziehung erhoben wird: „Gewalt und Zwang zeigen sich auch, wenn ‚Wehrhaftmachung‘ und die Militarisierung des ‚Willens‘ als Ziel vorgegeben werden“, so Tenorth.⁴⁰ *Curricular* zeigt sich Gewalt bei den politischen Zielvorgaben in den Lehrplänen; kommunikative Gewalt wird sichtbar bei der Interaktion zwischen Lernenden und zwischen Lehrenden und Lernenden als „Unterwerfung, Lenkung und Kontrolle.“⁴¹ Organisatorische Gewalt tritt zutage bei Formen von Inklusion und Exklusion etwa beim Ausschluss von SchülerInnen jüdischen Glaubens aus den Institutionen.

Dass sich ein identisches Urteil in Bezug auf Ziel und Mittel der Erziehung auch für die faschistische Pädagogik im Allgemeinen und für die faschistischen Ausleiseschulen im Besonderen fällen lässt, wird im Folgenden anhand der vier Dimensionen nachgewiesen.

3.1 Normative Gewalt

Die *normative* Gewalt der faschistischen Pädagogik zeigt sich grundlegend im Erziehungsziel des *cittadino-soldato*.⁴² Dabei handelte es sich um den „Staatsbürger-

38 Vgl. Tenorth 2003, S. 15.

39 Vgl. Tenorth 2003, S. 12.

40 Tenorth 2003, S. 12.

41 Tenorth 2003, S. 14.

42 Der erste Artikel des Gesetzentwurfes über die Militarisierung der Nation stellte klar: „Die Aufgaben des Bürgers (*cittadino*) und des Soldaten (*soldato*) sind untrennbar im faschistischen Staat“ (353 riunione 1958, S. 333).

Soldaten“, einen politischen Soldaten, der die faschistische Revolution gegen die Gegner verteidigen und bei der Expansion des römischen *impero* tatkräftig mit anpacken sollte. Das Credo der Jugendorganisation GIL lautete: Glauben, Gehorchen, Kämpfen (Crede, obbedire, combattere). Nicht den selbständig Denkenden, sondern den gehorsamen Kämpfer galt es zu formen.

Im Zentrum aller Erziehungsbemühungen der Collegi standen die Formung dieses cittadino-soldato und damit die Herausbildung kriegerischer Tugenden wie Kameradschaft, Pflicht, Ehrgefühl und Disziplin bis hin zur Selbstaufopferung.⁴³ So versprach die Propaganda: „Wenn die Schüler nach vier Jahren die Schule verlassen, sind sie die perfekten Soldaten.“⁴⁴

Um diesen normativen Anspruch praktisch einzulösen, glichen die Collegi einer Kaserne, in dem die Tagesstruktur militärisch durchorganisiert war. Das Leben im Collegio begann mit der Veränderung des äußeren Erscheinungsbildes und der Kommunikationsregeln, der Einteilung in militärische Einheiten (Züge, Kompanien und Bataillone) sowie der Hierarchisierung und war gekennzeichnet durch zahlreiche militärische Übungen. Den Kollegiaten wurden die Haare kurz geschnitten, sie trugen Uniformen, sprachen sich untereinander mit „Kamerad“ an und durften Erwachsenen fortan nur mit Signor Sì oder Signor No antworten.⁴⁵ Ihr treuer Begleiter wurde ein Gewehr mit Bajonett, das sie auch während ihrer Wache vor den Gebäuden trugen und mit dem sie Schießübungen im Schießstand durchführten.⁴⁶ Häufig eingeübte Kriegspraxen waren das Marschieren, Boxen, Fechten und das Abhalten kriegsähnlicher Manöver, wie sich ein Bozen-Kollegiat erinnerte: „Es waren echte simulierte Militäraktionen, die aus Aufklärungsaktionen, Überraschungsangriffen und Rückzügen bestanden.“⁴⁷

Selbst der vermeintlich neutrale Sport zielte in der Jugendorganisation und den Collegi vorrangig auf die Wehrhaftmachung der Heranwachsenden. Hauptaufgabe der Leibeserziehung war es laut Ricci, „harte und belastbare Soldaten zu formen.“⁴⁸ In einer italienischen Propagandabroschüre der GIL für deutsche Leser hieß es: „Durch die Gil hat der Faschismus nicht den Uebersportmenschen schaffen wollen, sondern hat die sportliche Taetigkeit den militaerischen Beduerfnissen anpassen wollen, um zu einer Hebung des Koerpers und zu einer Verfeinerung des Wettkampfgeistes zu gelangen, die unbedingt für eine Staerkung der Rasse und

43 So auch in der Werbung in der Tagespresse: I concorsi 20.07.1939; Pignatari 15.03.1941.

44 Affluiscono 25.10.1939.

45 Vgl. etwa Schreiben Bernardino 24.05.2014; Lai 15.08.1942; Scattolin 23.09.2012.

46 Vgl. Schreiben Gasparini 20.08.2012, S. 1; Opera Balilla 1937, S. 3; Interview Cinquepalmi 23.04.2014-K, S. 6; unpaginiertes und undatiertes Reglement des Collegio Lecce; M., D. Frühjahr 1943, S. 3.

47 Rossi 2002, S. 27.

48 Bericht Ricci an Mussolini, 20.09.1934.

für die Bildung eines ausgezeichneten Soldaten notwendig sind.⁴⁹ Sport galt der Propaganda als Instrument zur Wehertüchtigung und zur Züchtung belastbarer Soldatenkörper.

3.2 Curriculare Gewalt

Neben die Militarisierung des Sportes trat ebenso die Faschisierung und Militarisierung der Lehrinhalte. Wie bereits erwähnt, erarbeitete die GIL keine eigenen Lehrpläne oder Materialien für die Collegi, sodass die Aussagen hinsichtlich der curricularen Gewalt sowohl auf Regelschulen als auch die Collegi zutreffen.

Nach jahrelangen Diskussionen führte das Erziehungsministerium im Schuljahr 1930/1931⁵⁰ Einheitsschulbücher für Volksschüler ein. Wie ein zeitgenössisches Konspekt zeigt, waren die Inhalte stark militarisiert und faschisiert: "16 pages devoted to the personal anecdotes about il Duce, 26 to fascism, and 90 to some phase of war, 5 pictures of Mussolini, 31 showing the fascist uniform or emblem, and 36 featuring rifles, 11 maps of Italy and her colonies, not one shows other continents."⁵¹ Bereits die Jüngsten in allen Teilen des Landes sollten durch ihre Schulbücher für den Krieg begeistert und animiert werden, das Verhalten der großen italienischen Kämpfer und römischen Legionäre zu imitieren. Geschichten und Lieder über tapfere, häufig gleichaltrige Kämpfer, die die Identifikation erhöhen sollten,⁵² oder Ausflüge zu ehemaligen Schlachtfeldern gehörten fortan im Rahmen der Kriegserziehung zum Alltag der Schüler.⁵³

Für die weiterführenden Schulen wurden nie Einheitsschulwerke eingeführt,⁵⁴ das Curriculum hingegen der neuen Zeit angepasst: Die 1932 von Mussolini veröffentlichte „Faschistische Doktrin“ gehörte fortan zum Schulkanon an den Gymnasien,⁵⁵ nichtitalienische oder Autoren jüdischen Glaubens ersetzte man durch italienische Patrioten, in einigen Schularten wurde „Wehrkunde“ zum Pflichtfach hochgestuft, ohne dessen Bestehen kein Abschluss möglich war, und „faschistische Kultur“ oder „faschistische Mystik“ wurden als Schulfach eingeführt.⁵⁶ So fanden für die Schüler im Collegio in Bozen zwischen Januar und März 1942 folgende Veranstaltungen im Rahmen der „faschistische Kultur“ statt:

49 Presseamt der Faschistischen Partei 1942, S. 231.

50 Vgl. Cajani 2006, S. 196.

51 Stecher 1938, S. 176.

52 Allen voran Balilla, ein Junge aus Genua, der mit einem mutigen Steinwurf im Jahre 1746 einen Aufstand gegen die österreichischen Besatzer ausgelöst haben soll. Nach ihm wurde die erste faschistische Jugendorganisation benannt.

53 Vgl. Petrucci/Bernardini 1938; Starace 1939, S. 68, 73; Gibelli 2004, S. 420.

54 Vgl. Cajani 2006, S. 193.

55 Vgl. Mussolini 1933. Geistiger Urheber des Textes soll Giovanni Gentile, Philosoph und erster faschistischer Unterrichtsminister, gewesen sein (vgl. Schieder 2008, S. 42).

56 Vgl. Charnitzky 1994, Kap. IV.03.

„Lesung und Kommentierung der Kriegsbuletins, geistige Teilnahme am Krieg, allgemeine Orientierung auf die Kriegssituation sowie Innen- und Außenpolitik. Vorträge zu folgenden Themen: ‚Die faschistische Kultur‘, ‚Italien von 1870 bis 1914‘, ‚Krieg und Frieden‘, ‚Auf dem Weg zur Befreiung‘, ‚Die Eroberung, die Schlacht, der Sieg‘, ‚Der Wiederaufbau‘, ‚Die faschistische Revolution‘, ‚Der Einheitsstaat‘, ‚Italien und das Ausland‘, ‚Die Kolonien‘, ‚Mare nostrum‘, mit besonderer Berücksichtigung des Enthusiasmus und der Gefühle, die diese Kenntnisse in der Seele des Schülers hervorrufen.“⁵⁷

Auch wenn es weiterhin beispielsweise im naturwissenschaftlichen Unterricht einen Fokus auf kognitivem Wissen gegeben haben mag, so zeigt sich doch durch die Gewichtung der Wehrkunde, die gezielte Emotionalisierung und die Faschisierung und Militarisierung gewisser Unterrichtsinhalte die eindeutige politische Indienstnahme des Unterrichts.

3.3 Kommunikative Gewalt

Die zentralen Vermittler- und Sozialisationsinstanzen in den Collegi waren die Erzieher. Ihre Aufgabe war es, ihre Schützlinge im Sinne der faschistischen Ideologie durch ihr beispielgebendes Verhalten zu lenken und zu kontrollieren.⁵⁸ Gebetsmühlenartig betonte die GIL die zentrale Bedeutung des Vorbildes der Erzieher für eine erfolgreiche Erziehungsarbeit: „Der Schüler muss in seinem Erzieher ein Vorbild sehen, nach dem er sich formen muss. [...] Alles muss der Erzieher über seinen Schüler wissen, da er ihm nur so liebevoll befehlen und ihn führen kann.“⁵⁹ Der Erzieher sollte als eine Art Vater oder großer Bruder mitsamt seinem Zug (*plotone*) von rund dreißig Kollegiaten gleichsam eine „neuen Familie“ bilden. Der traditionellen Sozialisationsinstanz Familie sprach man unumwunden die Fähigkeit ab, wertvolle Mitglieder für die Gemeinschaft zu erziehen.⁶⁰ Nur die staatliche Gruppenerziehung hinter Internatsmauern war aus der Perspektive der Jugendorganisation in der Lage, den gewünschten „neuen Menschen“ zu formen. Dabei zeigt sich auch in den Collegi der altbekannte, ständige Zwiespalt zwischen Fürsorge und Strenge bei der Erziehung. In den offiziellen Verlautbarungen finden sich zahlreiche Anweisungen, die den Anspruch der GIL verdeutlichen, neue Wege auf dem Gebiet der Erziehung gehen zu wollen. So ließ der Vizegeneralkommandanten der GIL, Sandro Bonamici, verlauten:

„Autoritäres Militärverhalten [caporalismo] hat noch nie – besonders auf dem heiklen Gebiet der Jugenderziehung – gute Ergebnisse hervorgebracht und desto weniger kann

57 Relazione sintetica, 21.04.1942, S. 11.

58 Ihr dafür benötigtes Rüstzeug erhielten die Erzieher während ihrer zwei- bzw. dreijährigen Ausbildung an der faschistischen Sportakademie Farnesina. Dort wurden sie in faschistischer Politik, Militärkunde, Anatomie, Leibeserziehung, Psychologie und Pädagogik unterwiesen (vgl. Marzolo 1939, S. 39f.).

59 Unpaginiertes und undatiertes Reglement des Collegio Lecce.

60 Vgl. Rossi 1942, S. 49, 100ff.

es für das Erziehungssystem der Collegi übernommen werden, die sich von den ganzen ähnlichen Instituten gerade wegen ihrer Neuheit und Humanität der faschistischen Ausrichtung und Erziehungsmethoden unterscheiden muss.⁶¹

Unterdrückung und Zwang, so Bonamici weiter, erziele in der Regel das entgegengesetzte Resultat zu dem erwünschten, sodass bei schüchternen und emotionalen Charakteren kränkende Erniedrigungen und Depressionen oder bei willensstarken Charakteren versteckte Ressentiments, Verschärfungen oder insgesamt abträgliche Reaktionen hervorgerufen würden. Insgesamt sollten den Erziehungsmethoden der GIL Zwang, Befehl und Autoritätsexzesse fern stehen. Das Fundament einer guten Erziehungsarbeit bildete vielmehr die feste Überzeugung des Erziehers, so die offizielle Darstellung der GIL-Führung.⁶²

Die Realität in den Schulen unterschied sich jedoch vielfach sehr von dem idyllischen Bild der Selbstoptimierung und des Lernens am Modell des Erziehers. Bei den Collegi handelte es sich um Kinderkasernen. Zentraler Erinnerungsbestandteil ist die eiserne Disziplin, die innerhalb der Internatsmauern herrschte: „Die Disziplin war sehr hart. Wenn sie uns zum Beispiel drei Uhr nachts reden hörten, kamen sie und ließen uns im Winter alle auf dem Versammlungsplatz antreten. Auf St. Elena war es sehr kalt,⁶³ erinnerte sich ein ehemaliger Kollegiat aus Venedig. Ein Bozen-Kollegiat unterstrich: „Die Disziplin war eisern, preußisch und spartanisch zugleich, jede kleine individuelle oder kollektive Verfehlung wurde hart bestraft.“⁶⁴ Bei Verfehlungen, wie Unpünktlichkeit, unerlaubten Gesprächen, unordentlichen Betten oder ungepflegten Uniformen sprach der Disziplinarrat Individual- oder Kollektivstrafen aus. Zu diesen Kollektivstrafen gehörten das Hoch- und Runterklettern am Mast, das (stundenlange) Ausstrecken der Arme mit dem Gewehr oder das gemeinsame (nächtliche) Runden- bzw. Pistenrennen.⁶⁵ Dass solche Strafen durch extreme physische Gewaltanwendung der Erzieher aus dem Ruder laufen konnten, zeigt folgendes Zitat aus dem Tagebuch eines Bozen-Kollegiaten:

„Heute mussten wir vier Strafrunden rennen. Die letzte liefen wir schlecht, weil wir schon müde waren, und der Erzieher warf sich wie ein Bolide in die Reihen und teilte Tritte und Schläge in alle Richtungen aus. Ich und andere Jungs konnten sich rechtzeitig in Sicherheit bringen, aber einer schaffte es nicht rechtzeitig und den erwischte es am Kinn, sodass ihm zwei Zähne ausfielen.“⁶⁶

61 Bonamici 15.01.1943, S. 192.

62 Vgl. Bonamici 15.01.1943, S. 192.

63 Interview Accame 24.03.2014-O, S. 1.

64 Rossi 2002, S. 15.

65 „Die Strafen bestanden im Auf- und Abklettern des Mastes, Runden im Innenhof rennen und bei schlimmeren Vergehen drohte Gefängnis für zwei oder mehr Tage“ (Schreiben Pesce 11.01.2013).

66 Diario Traina 20.01.1943, S. 7.

Das Tagebuch lässt offen, ob der Erzieher letztlich selbst disziplinarisch belangt wurde, wie der Tagebuchschreiber hoffte. Die gefürchtetste Individualstrafe war in Venedig, Brindisi und Bozen hingegen der sogenannte *tavolaccio*.⁶⁷ Bei dem *tavolaccio* handelte es sich um ein Arrestzimmer, in dem sich lediglich ein Holztisch befand. In dieses Zimmer wurden die Schüler bei Vergehen tagelang eingesperrt und mussten bei teils eisigen Temperaturen ohne Decke auf dem harten Holztisch schlafen. Ein zeitgenössischer Bericht hielt über die Strafen in Bozen fest: „Die Disziplinarstrafen sind diejenigen, die für die Königliche Armee gelten, nur in Anbetracht des Alters der Jugendlichen etwas abgeschwächt.“⁶⁸ Das Militär brachte offensichtlich bereits „bewährte“ Schleifmethoden, wie den *tavolaccio*, in die Collegi, derer sich auch die Erzieher der GIL bedienten.

Der innere Widerspruch zwischen den von der GIL formulierten Ansprüchen und der Wirklichkeit, eines sehr stark auf Zwang und Disziplin ausgelegten Erziehungsprogrammes, ist offensichtlich. Eine Erziehung zur Kriegsbereitschaft durch Humanität ist eine *contradictio in adiecto*. Die Hoffnungen auf die Selbsterziehung innerhalb einer stark isolierten Gruppe ohne militärischen Drill, auf die auch in der nationalsozialistischen Pädagogik verwiesen wurde,⁶⁹ waren offenkundig aufgrund ihres inneren Widerspruchs zum Scheitern verurteilt, sodass bei der praktischen Umsetzung sowohl auf den verständnisvollen Erzieher als auch auf dem Militär entlehnte Zwangsmaßnahmen zurückgegriffen wurde.

Doch nicht nur die Erzieher übernahmen die Funktion der Kontrolle, Lenkung und Unterwerfung, sondern auch die Zöglinge selbst. Die rigide Strukturierung des Tagesablaufs fand eine kurze Unterbrechung durch den Freigang am Sonntagnachmittag, auf den alle Schüler hin fieberten. Doch selbst in diesem kurzen Zeitfenster waren sie nicht unbeobachtet: Eine Gruppe von drei älteren Kollegiaten, die sogenannte *ronda*, patrouillierte durch die Straßen der Stadt.⁷⁰ Ihre Aufgabe bestand in der Kontrolle des tadellosen Verhaltens der anderen, jüngeren Kollegiaten. Hier folgte man dem Grundsatz, dass Jugend Jugend führe beziehungsweise erziehe und kontrolliere.

Eine Form der psychischen wie teils physischen Gewaltanwendung durch Mitschüler war hingegen der sogenannte *nonnismo*, im deutschsprachigen Raum als „Pennialismus“ bekannt. Vor allem an den militärischen Collegi war dieses Initiationsritual verbreitet, dem eine soziale wie erzieherische Funktion inhärent sein sollte: Es ging um die Unterwerfung unter die soziale Gruppe und die Anerkennung der Hierarchie. Die jüngeren Schüler (*pivoli*) mussten Erniedrigungen,

67 Vgl. Schreiben Carboni 20.05.2014; Interview Fantetti 26.03.2014-K, S. 1; Interview Traina 18.03.2014-O, S. 8.

68 M., D. Frühjahr 1943, S. 3.

69 Vgl. Tenorth 2003, S. 24.

70 Vgl. Ronda 1943, S. 17; Cineparodia 1939, S. 28.

materielle Ausbeutung und derbe Scherze der Älteren (*anziani*) ertragen, um zu „Schülern“ aufzusteigen. Ein Zeitzeuge aus Venedig erinnerte sich an eine gravierende Demütigung, die mit der Dimission der Täter bestraft wurde:

„Es gab eine gewisse Schikane [nonnismo], aber niemand durfte wirklich übergriffig werden. Zum Beispiel erinnere ich mich, dass die beiden Blanc-Brüder, obwohl sie die Kinder von Prof. Blanc⁷¹ waren, einem bekannten politisch engagierten Musikautor und unter anderem Autor eines Großteils der faschistischen Hymnen, aus dem Collegio entfernt wurden, weil sie einen wesentlich jüngeren Schüler angegriffen hatten. Ich glaube, dass sie ihn rasiert und ihm eine Tonsur, wie bei den Priestern, verpasst haben. Sie hatten ihn gedemütigt.“⁷²

Wie an diesem Beispiel zu sehen ist, versuchte die Leitung derlei Auswüchsen durch das Statuieren eines Exempels entgegenzuwirken. Die gegenseitige Erziehung in der Gruppe war jedoch gewünscht und so etablierten die Collegi das System des *centenario*. Der *centenario* war ein älterer Schüler mit derselben Matrikelendziffer des jüngeren. Dem Novizen wurde so ein älterer Schüler zur Seite gestellt, der diesen beschützen und zugleich die entsprechenden Verhaltensweisen vorleben sollte. An der Praxis des *nonnismo* änderte dies jedoch wenig. Das tatsächliche Ausmaß dieser *kommunikativen* Gewalt unter den Kollegiaten ist jedoch schwer zu bestimmen, da sie in den vorhandenen Akten keinen Niederschlag fanden und von den Zeitzeugen aufgrund ihrer vorwiegend positiven Erinnerungen an die Collegi zumeist als dumme Jungenstreiche abgetan werden und verblast sind.

3.4 Organisatorische Gewalt

Im Jahre 1938 führte auch das faschistische Italien Rassegesetze ein. Fortan galt als Jude, wenn beide Elternteile Juden waren, wenn der Vater Jude und die Mutter Ausländerin war oder wer die jüdische Religion praktizierte.⁷³ Diese Bestimmungen hatten gravierende Auswirkungen auf SchülerInnen jüdischen Glaubens, da „Juden“ fortan aus allen staatlichen und gleichgestellten Schulen, also den Collegi, ausgeschlossen wurden.⁷⁴ So erinnerte sich ein Zeitzeuge des Marinecollegio von Venedig, dass mit Einführung der Rassegesetze zwei Schüler jüdischen Glaubens das Collegio verlassen mussten.⁷⁵ Ein weiterer Ausschluss ist für das Mädchenin-

71 Giuseppe Blanc (1886–1969) war ein italienischer Komponist, der die Melodie für die faschistische Parteihymne „Giovinezza“ komponierte.

72 Interview Gasparini 04.04.2014-K, S. 2.

73 Vgl. PNF 26.10.1938. Zur Diskussion über den Stellenwert von Rassismus und Antisemitismus im Faschismus, auch im Vergleich zum Nationalsozialismus, gibt es mittlerweile zahlreiche Literatur. Einen sehr guten Überblick bieten nach wie vor Schlemmer/Woller 2005 sowie zuletzt Bernhard 2019.

74 Vgl. Charnitzky 1994, S. 386ff.

75 Vgl. Schreiben Merizzi 27.11.2012. Eine Verifizierung/Falsifizierung über die Schülerakten war nicht möglich.

ternat in Orvieto überliefert. Eine Schülerin mit italienischem Vater und Mutter jüdischen Glaubens musste das Internat im Jahre 1938 verlassen, obwohl sie nicht der juristischen Definition einer „Jüdin“ entsprach.⁷⁶ Am Marinocollegio in Venedig konnte hingegen Alvise Gigante, Sohn des mit Gabriele D’Annunzio befreundeten Bürgermeisters von Fiume und einer „jüdischen“ Mutter, erfolgreich seinen Abschluss machen.⁷⁷ Hieran zeigt sich deutlich die unterschiedliche Ausprägung der *organisatorischen* Gewalt, die offenkundig auch durch den Status der Eltern beeinflusst werden konnte.

4 Die individuelle Erinnerung

Formen normativer, curriculärer, kommunikativer und organisatorischer Gewalt manifestierten sich in den Collegi. Doch wie erinnern die damaligen Schüler diese Formen der Gewalt? Dass eine solche Frage nicht eindeutig zu beantworten ist, liegt auf der Hand. Schließlich spielen Faktoren wie die Entfernung zum Erlebten, die Glorifizierung der Jugend durch ältere Menschen und das sich seit der Regierungszeit Berlusconis wandelnde kollektive Gedächtnis in Italien eine entscheidende Rolle.⁷⁸ Hinzu kommt, dass es sich bei den Collegi um Internatsschulen handelte, die ihren Zöglingen zahlreiche Angebote unterbreiteten. Die Schüler erhielten maßgeschneiderte Uniformen, sie wurden in großzügig ausgestatteten Gebäuden untergebracht, genossen Privilegien wie das Motorrad- oder Lastwagenfahren und kamen als Aushängeschild des „neuen Italiens“ mit zahlreichen Persönlichkeiten im In- und Ausland in Kontakt.⁷⁹ Kurzum: Sie verstanden sich zumeist als zukünftige Elite. Vor diesem Hintergrund lässt sich die wahrgenommene Gleichzeitigkeit von Zwang und Freiheit, aber auch die wandelbare Erinnerung an die zentrale Sozialisationsinstanz der Erzieher plausibel machen, die im Folgenden am Beispiel eines Bozen-Kollegiaten verdeutlicht werden soll. Anselmo Rossi, Jahrgang 1926, besuchte das Internat von 1940 bis 1943. Sein Vater war Maurer von Beruf, er hätte zukünftig mit seiner Ausbildung bis in den Offiziersgrad aufsteigen und damit die vom Regime versprochene soziale Mobilität realisieren können.⁸⁰ Im Jahre 2002 veröffentlichte er seine Erinnerungen an seine Schulzeit in Bozen und urteilte über die Erzieher:

76 Vgl. Motti 1996, S. 135–138, insbesondere Anm. 195.

77 Gigante besuchte das Collegio von 1940 bis 1943 und schloss seine Schullaufbahn erfolgreich ab. Zu seiner Mutter jüdischen Glaubens siehe: Rossi 2003, S. 15.

78 Vgl. Fasching 2002; Mattioli 2010, S. 55. Aram Mattioli weist in seiner Studie auf Veränderungen im kollektiven Gedächtnis durch zahlreiche apologetische Äußerungen Berlusconis hin. So bezeichnete dieser in einem Interview im Jahre 2003 die faschistische Strafmaßnahme der Verbannung als „Urlaub“.

79 Vgl. Rossi 2002, S. 27f.; Noi del Navale 1938; Attività interne 1939, S. 30; Schreiben Sansoni 14.08.2013.

80 Vgl. Di Mattia 21.07.1942.

„Dies waren die wirklichen Schöpfer unseres Gedeihens, sie modellierten uns nach ihrem Erscheinungsbild. Sie wurden nach ihrem Talent ausgewählt; Athleten ersten Ranges und bewährte Faschisten. Sie waren wahre Höllenhunde [Zerberusse] und wir wurden für die kleinsten Vergehen bestraft. [...] Wie ich bereits sagte, es waren aus der Akademie auserwählte Offiziere, sie hatten auch Psychologie studiert, sodass sie genau wussten, wie sie uns zu formen hatten.“⁸¹

Zwölf Jahre später – im Jahre 2014 – konnte er in einem Zeitzeugeninterview zu seinen Erinnerungen befragt werden. Während des Interviews bezeichnete er die Erzieher dann nicht mehr als „Höllenhunde“, sondern als „Schutzengel“ und betonte nochmals deren psychologische Fähigkeiten:

„[U]nsere Schutzengel, die uns geistig betreuten, kamen von der Akademie, waren Akademisten einer höheren Schule – fünf Jahre Akademie mit Kursen in Psychologie. Und das waren diejenigen, die sich um uns kümmerten, denn uns kamen langsam mit dem Fortgang des Krieges Zweifel, gerade wenn man aus den Ferien kam, wenn man Kontakt mit anderen Leuten hatte. [...] Wie ich bereits sagte, wir folgten unseren Schutzengeln, sie waren Verherrlicher dieser Ideen, wenn es Zweifel gab, verjagten sie diese.“⁸²

In diesen zwölf Jahren hatten sich die Erzieher in seiner Erinnerung von „Höllenhunden“ in „Schutzengel“ gewandelt. Die Bestrafungen, die er in seiner Veröffentlichung stark betonte, hob er in dem späteren Interview weniger hervor, sondern zielte stärker auf den Aspekt der Fürsorge, des Kümmerns. Verdeutlichen lässt sich damit die Gewichtverschiebung oder das Oszillieren zwischen Zwang und Fürsorge, oder – um mit Hans-Ulrich Thamer zu sprechen – von „Verführung und Gewalt“ in der Erinnerung.⁸³ Ob diese Akzentverschiebung nun Resultat der veränderten Erinnerungskultur, des Einflusses der Interviewerin oder auch der Ablehnung als „Nestbeschmutzer“ durch andere Kollegiaten war, lässt sich nicht mit Gewissheit rekonstruieren.

Ähnlich behutsam muss auch der Frage nach der langfristigen Wirkung der omnipräsenten Militarisierung und Hierarchisierung in den Collegi nachgegangen werden. Hier gilt es auf ein Problem hinzuweisen, auf das auch Tenorth und andere Bildungshistoriker zumeist verweisen: Das „Wirkungsproblem“ oder die Diskrepanz zwischen der Erinnerung ehemaliger Schüler und der Beschreibung in historischen Studien.⁸⁴ Während in den Fremdbeschreibungen Zwang und Gewalt dominieren, finden sich in den Erinnerungen der Betroffenen häufig positivere Würdigungen. Aus ihren Beschreibungen lässt sich zumeist die latente Gleichzeitigkeit von Zwang, Freiheit und Fürsorge ablesen, wie gerade bei Rossi Erinnerungen gesehen. Besonders positiv wird dabei häufig die „Kameradschaft“

81 Rossi 2002, S. 15f., 41.

82 Interview Rossi 17.03.2014-O, S. 2, 7.

83 Thamer 1986.

84 Vgl. Tenorth 2003, S. 18.

als eine Form der „Pädagogik der Gruppe“ beschrieben.⁸⁵ Alle sollten das Credo: „Nur gemeinsam sind wir stark“ internalisieren. Dazu trugen die gleiche Uniform, das gemeinsame Essen, Lernen, Singen, Feiern, Marschieren, aber auch das gemeinsame Kämpfen bei paramilitärischen Übungen oder bei Gemeinschaftssportarten sowie die öffentlichen Auftritte vor Mussolini und tausenden Zuschauern in repräsentativen Arenen bei. Aufgrund dieser zumeist überwältigenden Eindrücke findet eine Ablehnung dieser militärisch ausgerichteten „Gemeinschaftserziehung“ kaum statt. Die militärischen Strukturen und Werte wurden von der Mehrheit der Zeitzeugen in den Erinnerungsinterviews hingegen nahezu glorifiziert:

„Meiner Meinung nach ist es eine Schande, dass alles auf die Art und Weise endete. Ich erinnere mich, dass wir wirklich glücklich waren. Heute scheint niemand mehr zufrieden zu sein. Kein Respekt mehr. Ich habe nie die Stimme gegenüber einer älteren Person erhoben. Vielleicht hatte ich deshalb ein glückliches Leben, weil ich mein ganzes Leben im Militär verbracht habe. Im Militär gelten andere Werte. Ich war in meinem Element. Als ich in den Ruhestand ging, musste ich mich anpassen.“⁸⁶

Selbst die erniedrigenden Kollektivstrafen und Gewaltmärsche, die darauf abzielten, den Willen des Individuums zu brechen und die Gruppe zu disziplinieren, deuteten einige Kollegiaten retrospektiv als hilfreiche Lektion um. Ein Bozen-Kollegiat gab an: „Bei diesen anstrengenden und kräftezehrenden Bestrafungen verstand ich eine Sache und die behielt ich mir fürs Leben: Wenn du denkst, es nicht mehr zu schaffen, hast du noch so viel Energie unter der Bedingung, dass du die Zähne zusammen beißt und die Schmerzen erträgst.“⁸⁷ Ein anderer Bozen-Kollegiat betonte: „Wir mussten einige Märsche in den Bergen machen. Wir kamen unten an, zerstört, ohne zu trinken, ohne zu essen. Wir waren todmüde. Aber am Morgen, als du aufgewacht bist, schien es der schönste Tag zu sein. Weil du getan hast, was sie dir gesagt haben.“⁸⁸ Die Kollegiaten wurden bis an den Rand der Erschöpfung getrieben, es wurde bedingungsloser Gehorsam gefordert und dennoch findet keine Ablehnung dieser Werte statt. Ganz im Gegenteil. Retrospektiv wurde die Vermittlung dieser Werte wie Disziplin und Gehorsam als Grund für die erfolgreiche Lebensgestaltung angesehen:

„In der Schule verbesserten sich meine Leistungen deutlich. Mein Mangel an Disziplin nahm ab. Ich lernte zu gehorchen und Anweisungen zu befolgen. Mein Charakter wurde geschmiedet und all das, was ich in dem Jahr meines Aufenthaltes in dem Collegio der G. I. L. lernte, war eine gute Lehre, die es mir ermöglichte, auf meinem Arbeitsgebiet herauszuragen.“⁸⁹

85 Vgl. Tenorth 2003, S. 20.

86 Interview Traina 18.03.2014-O, S. 4.

87 Rossi 2002, S. 16.

88 Interview Bolasco 20.03.2014-O, S. 5.

89 Schreiben Traina 20.08.2012.

Das Denken in militärischen Kategorien scheinen sie so stark in der Phase der *Adoleszenz* verinnerlicht zu haben, sodass sie diese autoritäre Erziehung sogar an die nächste Generation weitergeben haben:

„Hier ist noch etwas, das sie uns beigebracht haben, und das ich an die Kinder weitergegeben habe: alles aufessen. Alles, was auf den Tisch kommt, esse ich, ob es mir schmeckt oder nicht. Das haben sie uns gelehrt, uns eingetrichtert. Sie sagten uns auch: ‚Weil ihr Soldaten sein werdet, werdet ihr nicht immer die Möglichkeit haben zu essen, wann ihr wollt. Ihr werdet alles essen müssen, was ihr essen könnt.‘ Das habe ich verinnerlicht. Und es ist eine gute Ausbildung. Eine Kultur, die ich erworben habe und die ich versucht habe, an meine Kinder weiterzugeben.“⁹⁰

Insgesamt zeigt sich, dass die Mehrheit der interviewten ehemaligen Kollegiaten noch heute diese Erziehung zu Disziplin und Gehorsam durch Zwang befürwortet. Sie übt Kritik an dem aus ihrer Sicht aktuell „verweichlichten“ Bildungssystem und gibt an, einige Aspekte der Zwangserziehung auch an die eigenen Kinder weitergeben zu haben. Zwang und Gewalt werden positiv konnotiert und zum Fundament für ihre eigene erfolgreiche Lebensgestaltung umgedeutet. Eine kritische Auseinandersetzung mit der Zielsetzung der Collegi findet bei den Interviewten nicht statt, vielmehr wünschten sich zahlreiche Befragte die Wiedererrichtung solcher Schulen in Italien, da diese ihnen Werte vermittelt hätten, die sie im heutigen Italien vermissen:

„Ich sage, dass ein Collegio, wie ich es besucht habe, von allen italienischen Jugendlichen besucht werden sollte. Du beginnst zu lernen und du beginnst, dich am Tisch zu benehmen. Wenn du mit den Händen aßest, schmissen sie dich aus der Mensa. Sie sagten uns: ‚Du wirst das Vorbild deiner Soldaten sein! Die Soldaten verhalten sich so, aber du musst ein Vorbild sein.‘ Und das war richtig so.“⁹¹

5 Fazit

In den Internatsschulen der GIL sollte der „neue Mensch“, ein politischer Soldat, geformt werden, der gemeinsam mit seinen Kameraden für den Wiederaufstieg Italiens zu alter Größe kämpfte. Um dieses Ziel zu erreichen, vertrat die GIL den Anspruch, neue Wege der Erziehung zu gehen und neue Erziehungsmethoden auszuprobieren. Die GIL gab sich in offiziellen Darstellungen human und setzte auf das Lernen am Modell des vorbildhaften Erziehers und die Selbstoptimierungskräfte der Heranwachsenden innerhalb der Gruppe. Anspruch und Wirklichkeit klafften jedoch weit auseinander. Wie die Analyse der vier Dimensionen von Gewalt gezeigt hat, nutzte die GIL für die Erzeugung der Kriegsbereitschaft auch Mechanismen der Uniformierung, Disziplinierung, Überwachung und Be-

90 Interview Fantetti 26.03.2014-K, S. 6.

91 Interview Bolasco 20.03.2014-O, S. 9.

strafung. Traditionelle Schleiftraditionen des Heeres fanden hinter den Internatsmauern ebenso Anwendung wie psychisch und physisch verletzende Initiationsrituale unter den Zöglingen. Darin unterschieden sich die *Collegi* demnach nicht von anderen, militärisch ausgerichteten Internaten.

Insgesamt bediente sich die GIL eines Arrangements der Gleichzeitigkeit von Zwang und Fürsorge, von Verführung und Gewalt, dass sich auch in der wandelbaren Erinnerung an die Erzieher als „Schutzengel“ und „Höllenhunde“ zeigt. Die Erinnerungen der Zeitzeugen legen den Verdacht nahe, dass dieses Arrangement seine Wirkung nicht verfehlte. Im Gegensatz zu Schülern an Regelschulen hatten die Kollegiaten in der Abgeschlossenheit des Internats nahezu keine Möglichkeit, sich der permanenten Militarisierung innerhalb ihrer Gruppe zu entziehen. Innerhalb des Internatssettings konnten diese Schulen viel intensiver auf die Sozialisation der Heranwachsenden einwirken und die faschistisch-militärischen Ideen implementieren. Trotz der kurzen Existenz der *Collegi* konnte die Praxis von Verführung, Gewalt und Gruppenerziehung in der besonders prägenden Phase der Adoleszenz doch so wirkmächtig werden, dass sie bei vielen Kollegiaten verdingt und über den Untergang des Faschismus hinaus bleibende Spuren hinterließ.

Quellen und Literatur

Ungedruckte Quellen

- Bericht Ricci an Mussolini (20.09.1934). In: Archivio Centrale dello Stato (ACS), SPD, CO, b. 330, f. 111.994.
- Diario Silvano Traina (Bozen 1942–1943). In: Archiv der Verfasserin (AdV).
- Il decadimento dei convitti nazionali e il loro passaggio all’O.N.B. (s. d.). In: ACS, Archivio Renato Ricci, sc. 2, f. 4.
- Interview Falco Accame (Venedig 1939–1943), 24.03.2014-O. In: AdV.
- Interview Claudio Bolasco (Bozen 1939–1943), 20.03.2014-O. In: AdV.
- Interview Iginio Bonoldi (Venedig 1941–1943), 07.04.2014-O. In: AdV.
- Interview Giuseppe Cinquepalmi (Bozen 1940–1942), 23.04.2014-K. In: AdV.
- Interview Donato Fantetti (Bozen 1942–1943), 26.03.2014-K. In: AdV.
- Interview Giorgio Gasparini (Venedig 1939–1942), 04.04.2014-K. In: AdV.
- Interview Carlo Gottardi (Brindisi, Venedig 1937–1940), 03.04.2014-O. In: AdV.
- Interview Anselmo Rossi (Bozen 1940–1943), 17.03.2014-O. In: AdV.
- Interview Silvano Traina (Bozen 1942–1943), 18.03.2014-O. In: AdV.
- Mussolini an Ricci (17.09.1937). In: ACS, SPD, CR, b. 48.
- Noi del Navale (1938), N° 1, Venedig, s. p. In: ACS, MinCulPop, Gabinetto, b. 97.
- Schreiben Virgilio Bernardino (Lecce 1941–1946), 24.05.2014. In: AdV.
- Schreiben Pietro Buiarelli (Bozen 1942–1943), 04.03.2012. In: AdV.
- Schreiben Giovanni Carboni (Bozen 1940–1943), 20.05.2014. In: AdV.
- Schreiben Tullio Cavallero (Venedig bzw. Saronno 1944–1945), 20.12.2013. In: AdV.
- Schreiben Giorgio Gasparini (Venedig 1939–1942), 20.08.2012. In: AdV.
- Schreiben Corrado Merizzi (Venedig 1937–1940), 27.11.2012. In: AdV.
- Schreiben Giancarlo Pasinati (Venedig 1941–1943), 31.10.2012. In: AdV.
- Schreiben Marcello Pesce (Brindisi 1941–1942), 11.01.2013. In: AdV.

Schreiben Michele Sansoni (Bozen 1939–1943), 14.08.2013. In: AdV.

Schreiben Silvano Traina (Bozen 1942–1943), 20.08.2012. In: AdV.

Unpaginiertes und undatiertes Reglement des Collegio Lecce. In: Archivio di Stato Lecce, Prefettura, Serie I, IX versamento, b. 83, f. 455.

Gedruckte Quellen

353° riunione del consiglio dei ministri, 18.09.1934 (1958). In: Susmel, Edoardo/Susmel, Duilio (Hg.): *Opera Omnia di Benito Mussolini* [OO], Bd. XXVI. Florenz, S. 333–341.

Accademie e Collegi dell'Opera Balilla (1937), Turin.

Affluiscono i primi allievi alla scuola della G. I. L. di specializzazione militare (25.10.1939). In: *La Provincia di Bolzano*, S. 3.

Ammissione degli allievi alle accademie, collegi e scuole della G. I. L. (15.08.1938), In: *Bollettino GIL*, S. 6.

Attività interne (1939). In: *Collegio navale Brindisi. MAK-π-100. Brindisi*, S. 29–32.

Belardinelli, Gino (1941): I collegi e le scuole della Gioventù Italiana del Littorio. In: *Ministero dell'Educazione Nazionale* (Hg.): *Dalla Riforma Gentile Alla Carta Della Scuola*. Florenz, S. 680–681.

Bonamici, Sandro (15.01.1943): Accademie e collegi. Direttive per le Accademie e i collegi della G. I. L., 29.12.1942. In: *Gioventù del Littorio*, S. 191–192.

Cammarata, Angelo (1936): Fucine della Rivoluzione. *Le Accademie dell'O. N. B.*, In: *Lo sport fascista* 9/4, S. 13–15.

Cineparodia (1939). In: *Collegio navale Brindisi. MAK-π-100. Brindisi*, S. 28.

Collegi e scuole della Gioventù Italiana del Littorio (1938). In: *Scuola e cultura. Annali dell'Istruzione media XV/1*, S. 68–70.

Commissione per l'esame delle domande di ammissione (01.09.1938). In: *Bollettino GIL*, S. 12–13.

I concorsi per l'ammissione alle accademie e ai collegi della G. I. L. (20.07.1939). In: *Corriere della Sera*, S. 2.

Di Mattia, Fernando (21.07.1942): Il Collegio di specializzazione militare di Bolzano. In: *Collegio della G. I. L. di specializzazione militare, Bolzano, supplemento al n. 18 del Bollettino del Comando generale della G. I. L. S. 3.*

Lai, Giorgio (15.08.1942): Incontro con gli organizzati provenienti dai Collegi della G. I. L. In: *Gioventù del Littorio*, S. 645.

M., D. (Frühjahr 1943): Spunti di vita interna, in: *Collegio della G. I. L. di specializzazione militare, Bolzano, supplemento al n. 5 del Bollettino del Comando generale della G. I. L.*, S. 3.

Marzolo, Renato (1939): *Italiens Jugendorganisationen*. Rom.

Mussolini, Benito (1933): *Die politische und soziale Doktrin des Faschismus*. Leipzig.

Opera Balilla (1937): *Collegio navale di Venezia. Statuto e regolamento. Venedig*.

Ordine del giorno (1942). In: *Collegio navale Brindisi. MAK-π-100. Corso „Astro”. „Alere flammam”, Brindisi*, S. 3.

Pecorelli, Constantino (1941): I Convitti Nazionali e i Reali Educandati. In: *Ministero dell'Educazione Nazionale* (Hg.): *Dalla Riforma Gentile Alla Carta Della Scuola*. Florenz, S. 735–747.

Petrucci, Alfredo/Bernardini, Piero (1938): *L'italiano nuovo. Letture della seconda classe elementare Rom*.

Pignatari, Marziola (15.03.1941): La formazione del cittadino soldato. In: *Gioventù del Littorio*, S. 242–244.

Partito Nazionale Fascista (PNF), Foglio di Disposizioni (FD), Nr. 1174, 26.10.1938.

PNF, GIL (1938a): *Accademie e Collegi*. Rom.

PNF, GIL (1938b): *Norme per la visita medica dei candidati all'ammissione alle Accademie, Collegi e Scuole della G. I. L. Estratto dal Bollettino del Comando Generale della GIL, n. 21 del 1 settembre 1938*. Rom.

PNF, GIL (1939): *Accademie, Collegi, Scuole*. Rom.

PNF, GIL (1940): *Accademie, Collegi, Scuole. Bando di concorso XVIII-XIX*. Rom.

- PNF, GIL (1941): *Accademie, Collegi, Scuole. Ammissioni a. XIX-XX.* Rom.
- PNF, GIL (1942): *Accademie e collegi della G. I. L., Ammissioni anno XX-XXI.* Rom.
- Presseamt der Faschistischen Partei (Hg.) (1942): *Zwanzig Jahre faschistischen Regimes.* Rom.
- Regio Decreto-Legge, Nr. 994, 03.06.1938, *Sistemazione delle scuole medie dei Collegi della Gioventù italiana del Littorio.* in: *Gazzetta Ufficiale*, Nr. 63, 20.07.1938.
- Relazione sintetica delle attività svolte al Collegio nel trimestre gennaio – febbraio – marzo XX (21.04.1942). In: Collegio della G. I. L. di specializzazione militare, Bolzano, supplemento al n. 12 del Bollettino del Comando generale della G. I. L., S. 11.
- Ricci, Renato (1937): *Die Opera Balilla. Jugendliche Kampftruppe zur Verfügung des Duce.* In: *Wille und Macht* 5, H. 9, S. 5–10.
- Ronda (1943): In: *Corso Delfino. Collegio navale G. I. L. 1940–1943.* Venedig, S. 17.
- Rossi, Anselmo (2002): *Un ragazzo del '43.* Rom.
- Rossi, Gaetano (01.10.1941): *I nuovi collegi della G. I. L.* In: *Gioventù del Littorio*, S. 765 f.
- Rossi, Gaetano (1942): *Educazione fascista.* Verona.
- S. Barbara (Dal diario di un pivolaccio) (1942). In: *Collegio navale Brindisi. MAK-π-100. Corso „Astro“. „Alere flammam“.* Brindisi, S. 56.
- Starace, Achille (1939): *Gioventù italiana del Littorio.* Mailand.
- Zanetti, Disma (1941): *I licei presso le scuole militari.* In: *Ministero dell'Educazione Nazionale (Hg.): Dalla Riforma Gentile Alla Carta Della Scuola.* Florenz, S. 677–679.
- Zangrandi, Ruggero (1948): *Il lungo viaggio.* Contributo alla storia di una generazione. Turin.
- Zangrandi, Ruggero (1962): *Il lungo viaggio attraverso il fascismo.* Contributo alla storia di una generazione. Mailand.

Literatur

- Albanese, Giulia (2014): *Brutalizzazione e violenza alle origini del fascismo.* In: *Studi Storici* 55, S. 3–14.
- Bernhard, Patrick (2014): *Renarrating Italian Fascism: New Directions in the Historiography of a European Dictatorship.* In: *Contemporary European History* 23, S. 151–163.
- Bernhard, Patrick (2019): *The great divide: Notions of racism in Fascist Italy and Nazi Germany: new answers to an old problem.* In: *Journal of Modern Italian Studies* 24, H. 1, S. 97–114.
- Cajani, Luigi (2006): *„I bimbi d'Italia son tutti Balilla“.* Die Kinder Italiens sind alle Balilla. Politische Erziehung in den Fibeln des faschistischen Italiens. In: *Teistler, Gisela (Hg.): Lesen lernen in Diktaturen der 1930er und 1940er Jahre. Fibeln in Deutschland, Italien und Spanien.* Hannover, S. 191–215.
- Charnitzky, Jürgen (1994): *Die Schulpolitik des faschistischen Regimes in Italien (1922–1943).* Tübingen.
- Corner, Paul (2012): *The Fascist Party and Popular Opinion in Mussolini's Italy.* Oxford.
- Dagnino, Jorge (2016): *The Myth of the New Man in Italian Fascist Ideology.* In: *Fascism. Journal of Comparative Fascist Studies* 5, S. 130–148.
- De Grand, Alexander (2004): *Fascist Italy and Nazi Germany. The ‚Fascist‘ Style of Rule.* New York.
- Dogliani, Patrizia (2009): *Propaganda and Youth.* In: *Bosworth, Richard J. B. (Hg.): The Oxford Handbook of Fascism.* Oxford, S. 185–202.
- Ebner, Michael (2011): *Ordinary Violence in Mussolini's Italy.* Cambridge.
- Fasching, Andrea (2002): *Die Glorifizierung der Kindheit in der Erinnerung älterer Menschen.* In: *Zapotozky, Hans G. (Hg.): Psychiatrie der Lebensabschnitte. Ein Kompendium.* Wien, S. 105–112.
- Feller, Barbara/Feller, Wolfgang (2001): *Die Adolf-Hitler-Schulen. Pädagogische Provinz versus Ideologische Zuchtanstalt.* Weinheim/München.
- Gentile, Emilio (2014): *Der „neue Mensch“ des Faschismus. Reflexionen über ein totalitäres Experiment.* In: *Schlemmer, Thomas/Woller, Hans (Hg.): Der Faschismus in Europa. Wege der Forschung.* München, S. 89–106.

- Gibelli, Antonio (2004): Gefallenenkult und Nationalisierung der Kindheit in der Zwischenkriegszeit. In: Quellen und Forschungen aus italienischen Archiven und Bibliotheken (QFIAB), S. 417–436.
- Hilshesger, Rainer (2015): Die Adolf-Hitler-Schulen 1937–1945. Suggestion eines Elitebewusstseins. Weinheim.
- Jodda-Flintrop, Stefanie (2009): „Wir sollten intelligente Mütter werden“. Nationalpolitische Erziehungsanstalten für Mädchen. Düsseldorf.
- Koon, Tracy H. (1985): Believe Obey Fight. Political Socialization of Youth in Fascist Italy, 1922–1943. Chapel Hill/London.
- La Rovere, Luca (2002): „Rifare gli italiani“: l’esperienza di creazione dell’uomo nuovo nel regime fascista. In: Annali di storia dell’educazione 9, S. 51–77.
- La Rovere, Luca (2008): L’eredità del fascismo. Gli intellettuali, i giovani e la transizione al postfascismo 1943–1948. Turin.
- La Rovere, Luca (2011): Miti e politica per la gioventù fascista. In: De Nicolò, Marco (Hg.): Dalla trincea alla piazza. L’irruzione dei giovani nel Novecento. Rom, S. 205–220.
- La Rovere, Luca (2012): Gli intellettuali italiani e il problema delle generazioni nella transizione al postfascismo. In: Laboratoire italien 12, S. 97–110.
- La Rovere, Luca (2017): La formazione della gioventù in regime fascista. La scuola e le organizzazioni giovanili. In: Klinkhammer, Lutz/Bernhard, Patrick (Hg.): L’uomo nuovo del fascismo. La costruzione di un progetto totalitario. Rom, S. 97–121.
- La Rovere, Luca (2018): Totalitarian Pedagogy and the Italian Youth. In: Dagnino, Jorge/Feldman, Matthew/Stocker, Paul (Hg.): The „New Man“ in Radical Right Ideology and Practice, 1919–1945. London, S. 19–38.
- La Rovere, Luca (2019): Ritorno a Zangrandi? Giovani, politica e cultura nel regime fascista: la storiografia dell’ultimo quindicennio. In: Dantini, Michele (Hg.): L’entre-deux-guerres in Italia. Storia dell’arte, storia della critica, storia politica. Città di Castello, S. 35–49.
- Lazzeri, Ricciotti (1985): Il Partito Nazionale Fascista. Come era organizzato e come funzionava il partito che mise l’Italia in camicia nera. Mailand.
- Mattioli, Aram (2010): „Viva Mussolini!“. Die Aufwertung des Faschismus im Italien Berlusconi. Paderborn.
- Miljan, Goran (2018): Croatia and the Rise of Fascism. The Youth Movement and the Ustasha during WWII, London/New York.
- Motti, Lucia/Rossi Caponeri, Marilena (Hg.) (1996): Accademiste a Orvieto. Donne ed educazione fisica nell’Italia fascista 1932–1943. Perugia.
- Motti, Lucia (1996): Le „Orvietine“ e l’Accademia: un’esperienza di confine tra appartenenza e senso di sé. In: Dies./Rossi Caponeri, Marilena (Hg.): Accademiste a Orvieto. Donne ed educazione fisica nell’Italia fascista 1932–1943. Perugia, S. 75–148.
- Obertreis, Julia (2012): Oral History – Geschichte und Konzeptionen. In: Dies. (Hg.): Oral History, Stuttgart, S. 7–28.
- Petersen, Jens (2006): Italiens Aristokratie, die Savoia-Monarchie und der Faschismus. In: Zibaldone 42, S. 9–29.
- Plato, Alexander von (s.d.): Interview-Richtlinien, in: <https://www.zwangsarbeit-archiv.de/sammlung/entstehung/plato-interview-richtlinien.pdf> [letzter Zugriff: 30.03.2022].
- Plato, Alexander von (2000): Zeitzeugen und die historische Zukunft. Erinnerung, kommunikative Tradierung und kollektives Gedächtnis in der qualitativen Geschichtswissenschaft, In: BIOS 13, S. 5–29.
- Ponzio, Alessio (2008): L’Accademia della Farnesina. Un esperimento di pedagogia totalitaria nell’Italia fascista (1927–1943). In: Mondo contemporaneo 4, S. 35–66.
- Ponzio, Alessio (2009): La palestra del littorio. L’Accademia della Farnesina. Un esperimento di pedagogia totalitaria nell’Italia fascista. Mailand.
- Reichardt, Sven (2002): Faschistische Kampfbünde. Gewalt und Gemeinschaft im italienischen Squadrismus und in der deutschen SA. Köln.
- Roche, Helen (2021): The Third Reich’s Elite Schools. A History of the Napolas. Oxford.

- Rossi, Gianni Scipione (2003): *La destra e gli ebrei. Una storia italiana*. Soveria Mannelli.
- Santuccio, Salvatore (2005): Moretti e Ricci. In: Ders. (Hg.): *Le case e il foro. L'architettura dell'ONB*. Florenz, S. 73–90.
- Schieder, Wolfgang (2008): Benito Mussolini. In: Ders.: *Faschistische Diktaturen. Studien zu Italien und Deutschland*. Göttingen, S. 31–56.
- Schieder, Wolfgang (2017): Der italienische Faschismus. In: *Zeitschrift für Geschichtswissenschaft (ZfG)* 65, S. 116–132.
- Schlemmer, Thomas/Woller, Hans (2005): Der italienische Faschismus und die Juden 1922 bis 1945. In: *Vierteljahrshefte für Zeitgeschichte (VfZ)* 53, S. 165–201.
- Scholtz, Harald (1973): Nationalsozialistische Ausleseschulen. Internatsschulen als Herrschaftsmittel des Führerstaates. Göttingen.
- Stecher, Constance F. (1938): Education Under Fascism. In: *The Social Studies* XXIX, S. 173–177.
- Teja, Angela (2005): L'ONB tra educazione fisica e sport. In: Santuccio, Salvatore (Hg.): *Le case e il foro. L'architettura dell'ONB*. Florenz, S. 13–35.
- Tenorth, Heinz-Elmar (2003): Pädagogik der Gewalt. Zur Logik der Erziehung im Nationalsozialismus. In: *Jahrbuch für Historische Bildungsforschung* 9, S. 7–36.
- Thamer, Hans-Ulrich (1986): *Verführung und Gewalt. Deutschland 1933–1945*. Berlin.
- Thamer, Hans-Ulrich (2010): Der „Neue Mensch“ als nationalsozialistisches Erziehungsprojekt. Anspruch und Wirklichkeit in den Eliteeinrichtungen des NS-Bildungssystems. In: *vogelsang ip gemeinnützige GmbH (Hg.): „Fackelträger der Nation“. Elitebildung in den NS-Ordensburgen*. Köln, S. 81–94.
- Tiffert, Juliane (2021): „Auf Fahrt für Führer, Volk und Vaterland“. Narrative der Grenz- und Auslandsfahrten Nationalpolitischer Erziehungsanstalten. Münster.
- Welzer, Harald (2002): *Das kommunikative Gedächtnis. Eine Theorie der Erinnerung*. München.



<https://www.zotero.org/groups/4596542/collections/X49EHACX>

Autorin

Dr. phil Jana Wolf

jana.wolf@tu-dresden.de

Artemis Kliafa und Pavlina Nikolopoulou

The Enforcement and Protection in the Paidopoleis of the Greek Civil War: The Education During the War

Zusammenfassung

In unserem Artikel versuchen wir das Leben der Kinder zu skizzieren, die während des Bürgerkriegs in die griechischen Kinderdörfer verlegt wurden. Der griechische Bürgerkrieg, der nach dem Ende der deutschen Besatzung (1944) ausbrach und mehr als drei Jahre (März 1946 – Oktober 1949) dauerte, überzog das Land, insbesondere die ländlichen Gebiete mit Gewaltausbrüchen, führte zum Versagen staatlicher Institutionen und etablierte einen Status von Notstandsmaßnahmen, Unsicherheit, Angst, Armut und Elend, in dessen Folge große Spannungen in den sozialen Verhältnissen entstanden. In diesem Zusammenhang kam es zu einer der umstrittensten Vorgänge des Bürgerkriegs, nämlich zur Entwurzelung und Überführung von Kindern, zum einen in die Länder Osteuropas durch die Evakuierungsprogramme der Partisanen, aber auch in die speziellen Kinderdörfer der griechischen Regierung mit Hilfe der Armee. Der vorliegende Artikel konzentriert sich auf die Kinderdörfer, die während des Bürgerkriegs auf griechischem Territorium betrieben wurden – und zwar ab dem Sommer 1947 – als etwa 18.000 Kinder auf Initiative der Regierung von ihrem Wohnort entfernt und in 52 Kinderdörfern untergebracht wurden. Das Ziel war, wie es in offiziellen Regierungsdokumenten heißt, sie vor der Armut, Not und Gewalt des Krieges zu schützen. Gleichzeitig war laut derselben Quellen der Zweck der Kinderdörfer, die Kinder zu einer Ideologie des „Nationalbewusstseins“ zu erziehen, in diesem Fall zu einem extremen Nationalismus. Durch die Untersuchung der damaligen legalen und illegalen Presse in offiziellen Archivquellen, sowie in privaten Dokumenten, erforschen wir die Widersprüche des täglichen Lebens in den Kinderdörfern; wir untersuchten Bemühungen, Kinder vor Kriegsgewalt zu schützen, aber in einem Kontext, der sowohl in seiner Organisationsstruktur als auch durch vorsätzliche ideologische Manipulation und nationalistische Erziehung gewalttätig war.

Paidopoleis, Bürgerkrieg, Trauma, Kinderschutz, Flüchtlinge

Abstract

In our paper we attempt to illustrate the everyday lives of the children who were transferred to Paidopoleis during the civil war in Greece. The Greek civil war that followed the end of the German occupation (1944) and lasted 3 years (March 1946 – October 1949) resulted in a surge of violence in Greece, especially in the rural areas, rendered the smooth operation of Greek institutions impossible and established a new regime of constant and urgent measures, fear and poverty which led to tension among the social groups. Under these circumstances, one of the most controversial acts during the civil war took place, namely the transportation of children towards Eastern European countries by the rebels and towards the Paidopoleis by the Government, with the assistance of the army. Our paper focuses on the Paidopoleis that operated in the rural areas of Greece from the summer of 1947, when, under the Government's orders, approximately 18000 children were taken from their homes and settled in 52 Paidopoleis the aim of which was to protect them from the wretched living conditions and the violence, according to official state files. At the same time, according to the same sources, the Paidopoleis aimed at shaping the children's ideology into a deeply nationalist one. We aim to provide insight on the everyday life in Paidopoleis through the study of official archives, the legal and illegal press of that period and personal testimonies. We also studied the attempts to protect the children from the violence of war, amidst an environment that caused violence both in terms of brutality in the institutions and achieving an ideological brainwashing and manipulation towards in order to impose the nationalist ideology.

Paidopoleis, civil war, trauma, child protection, refugees

1 Introduction

This paper deals with the Paidopoleis in Greece during the civil war when an initiative from the Greek government, the Welfare for the Rural Areas of Northern Greece, the army, and charities, removed approximately 18.000 children from their homes and moved to 52 Paidopoleis.¹

Even though Greece was among the winners during World War II, the nation suffered a significant loss rendering its state devastating.² During the three and a half years of Occupation Greece lost almost 30% of its national wealth and approximately 7.5% of its population. The day after the emancipation of Greece, the country's socio-economic situation was ruined, profiteering, hyperinflation, and

1 Cf. Royal Welfare Fund 1956, p. 8.

2 Cf. Nikolinakos 1976, p. 66.

the black market came into prominence, the British pound replaced the Greek currency, and the population was starving.³

A few years after World War II ended, Greece became the battlefield for the first confrontation of the Cold War, which was crucial for international developments in the following decades. The civil war between the Democratic Army of Greece (DSE) and the National Army (NA), which lasted for more than three years (March 1946 – October 1949), resulted in the formation of a sociopolitical scene that differed significantly from one of the pre-war years. A great part of the National Liberation Front (EAM), the main movement of opposition during the Occupation period was backed by the Communist Party of Greece (KKE) that had the support of the socialist countries that joined the DSE, whereas the NA, which was backed by the Government, had the support of Great Britain and, after 1947, the USA. The civil war took place mainly in Northern Greece, and it was rife with the violence of the social conflicts.

The war occurred in rural areas because the DSE, namely the revolutionary army, didn't threaten urban centers. The countryside became a battlefield for the second time in the 1940s, which caused waves of migration to the largest cities.

“In a few years, hundreds of thousands of men and women, some willingly, others not, abandoned their villages: some joined the DSE, and the NA transported many more to cities to settle temporarily until the civil war ended”.⁴

One of the most controversial topics of that period was the transportation of children by the revolutionaries towards eastern European countries and towards the Paidopoleis (children's cities) by the Greek government. The matter of the children constituted an additional reason for conflict between the two parties.⁵

Did the transportation of children to the Paidopoleis aim at protecting them from the dangers of the ongoing wars? Was it part of the welfare plan of the Greek government for children during the post-war period, or was their integration into the Paidopoleis a way to reduce the influence of the rebels on children? Was the protection of children merely a pretext like a denouncement of “Free Greece”, namely a radio station of the rebels, states?

In this paper we will try to answer these questions by examining the Genika Arexia tou Kratous, the archive of the former Royal Places, in the Greek Literary and Historical Archive, the archive of Irimi Kalliga in the Benaki Historical Museum, and the archive of Elli Zalokosta. We also studied oral statements of people who lived in Paidopoleis, as documented in books and researches relevant to this subject.

3 Cf. Stathakis 2010, p. 93.

4 Voglis 2009, p. 328.

5 Cf. Kliafa 2016, p. 3.

The issue of the children started getting researched more closely during the last decade of the 20th century as, regarding the civil war, the Greek society was more or less silent for about half a century. Our research consists of testimonies, studies, articles, and books which have started documenting the children's issues during the war over the last twenty years.

We understand that the sources we used in this study and their authors shouldn't be considered an objective reflection of that period due to the potential ideological and philosophical biases. Those sources once had to serve some people's purpose. They lack information, deliberately or not, promote and add other information, and are subjective.⁶ The government of that time, which was none other than the creator of the Paidopoleis and the Royal Palaces, influenced even the services that preserved these sources.⁷ Using the interpretative method, we attempted to ask questions about the collected evidence to unravel their truth since we dealt with those files not as "the absolute proof of any truth, but the undeniable witness, the meaning of whom we must recover by asking questions".⁸ In our research, we used oral testimonies of people that lived in Paidopoleis. Those testimonies bear differences as expected since they reflect the identities and backgrounds of each individual.⁹ However, we consider that they can contribute to putting an end to the silent and unseen perspectives of historical events. They could also challenge the written historical data about themselves that they did not have the chance to write back then.¹⁰

The empirical research we have conducted on those archives was complemented by an interpretative process of recreating and comprehending the sociopolitical and ideological framework in which the Paidopoleis was established, with the aid of the interpretative method used in humanitarian and social studies.

2 The Great Victims of the War

The poverty and devastation that dominated post-war Greece were extremely damaging for the children. The images described in the educational press of that period were disheartening. "If someone looks at any school, rural or urban, they will see children naked, barefoot, devastated, and sick".¹¹ The war destroyed many families, disabled, and sickened many parents, preventing them from working. The war orphaned or separated children from their immediate family members.

6 Cf. Arvanitakis 2014, pp. 291–292.

7 Cf. Offenstadt 2007, pp. 38–39.

8 Farge 2004, p. 114.

9 Cf. Halbwachs 2013, p. 28.

10 Cf. Deacon/Mngqolo/Prosalandis as cited in Vlaxaki, 2021, p. 113.

11 Educational Inspection 1947, p. 446.

Based on evidence collected by the Agency of Social Welfare between 1945 and 1947, there were approximately 250.000 orphans, a small number of which were in state institutions, *orphanages*, kindergartens and prevantoria whereas forty to fifty thousand (40.000–50.000) children were considered unprotected. The majority of those children were between seven and fourteen years of age.¹² For the majority of the Greek population, the living conditions were dreadful. The hunger and the lack of basic goods to provide people with decent living conditions led to the prominence of many illnesses, especially for the children of poorer families. Tuberculosis patients were continuously increasing in numbers. The Greek representative in the Educators' Convention in London estimated that about three hundred thousand children in Greek schools either had tuberculosis or had recovered from it. This number looks even more outstanding if the total population of five million citizens of Greece is considered.¹³ Trachoma, "namely the disease of the poor who live in suffering and dirt",¹⁴ infested children even in their infancy and slowly blinded them. Due to poor nutrition, many children were rickety or suffered from dermal ailments. In Macedonia and Thessaly, malaria was severely threatening, and the health services could not deal with this situation due to a lack of medicine and funding. [...] "oftentimes the doctor could only provide one quinine tablet per patient".¹⁵

According to a member of the Cultural Committee of the U. N., the diseases and the traumatic war scenes led to many children being irritable, overly sensitive, distracted, tired, and "behaving strangely".¹⁶ The sustenance of the Greek children was of primary importance, but the foreign provision of UNRAs aid was running out while the civil war was still going on, and many soup kitchens had ceased their operation, resulting in the worsening of the children's health. The livestock units left in the country were not enough to cover the needs of milk and there was no capital for import.¹⁷

Schools throughout the country couldn't provide adequate learning environments, and their reconstruction was incredibly slow. A third of the primary schools were not operating until 1949 and among those were the single-grade schools of rural Greece, mainly because of a general sense of fear and insecurity triggered by the ongoing civil war in those areas.¹⁸ According to the Ministry of Health, schools in the northern rural areas of Greece, Macedonia, Thrace, and Epirus, where the war mostly took place, were closed due to a lack of teachers.¹⁹

12 Ibid.

13 Modern Greek Education 1945, p. 7.

14 Stefanou 1948, p. 4.

15 Didaskalikon Vima 1947, p. 8.

16 Ibid.

17 Ibid.

18 Cf. Papadaki 1950, p. 34.

19 Cf. Modern Greek Education 1945 p. 16.

Under the pressure of the civil war, the rural population of Greece left their homes, either willingly or forcefully, to settle in slums around the cities.

Because the residents of many montane villages of the country were willingly or unwillingly cooperating with the rebels by providing them with food and medicine, informing them of the NA's whereabouts and in some cases fighting on their side, the NA transported approximately 706.000 people from 1948 to 1949 to cut the rebels off any possible aid.²⁰

The refugees were concentrated in slums and lived in unhygienic conditions. They were on the outskirts of large cities, in makeshift housing protected by chunks of wood, tinplates, plates of zinc, paper, or pieces of cloth, far from their jobs and properties, without light, sewer system, enough food, water, or even medical care and education for the children, who were wandering around the slums all day.²¹ In August 1948, 90.000 children lived in refugee camps, either with their families or alone, without any protection, on outskirts adjacent to the battlefields. Only 4.000 were receiving daily food rations, while no children could attend school.²² The health state of the children in the wretched villages was dramatic. They were very dirty because soap was hard to find. They also suffered from hunger and dermal illnesses caused by the war, such as trachoma and malaria. The percentage of those wretched by adenopathy and early symptoms of tuberculosis was severely high. They were all small-bodied with marked bodies and worrisome faces and appeared much older than they were. A picture that a smile could rarely improve, as stated in Unesco's "The book of needs".²³ Official sources called for the need to protect the children of rural areas, especially amidst a war, which was becoming even more violent.²⁴

3 The *Paidopoleis*

Under these circumstances, the initiative of Queen Frederica in June 1947 to fund an organization, the Welfare for the Rural Areas of Northern Greece which also became known as "The Fundraiser", for the "rescue of the population that had been victims of gangs and especially those threatened with the enslavement of children"²⁵ undoubtedly led to the protection of the children against the impact of the war.

20 Cf. Laiou 2002, p. 80.

21 Cf. Margaritis 2005, p. 600.

22 Cf. Brosse 1949, p. 26.

23 UNESCO 1947, p. 51.

24 Cf. GAK, Archive of the former Royal Palaces, f. 1229: Journal of the 5th Convention of the Executive Committee of The Fundraiser "Welfare for the Rural Areas of Northern Greece", 04.07.1947, GAK, Archive of the former Royal Palaces, f. 1222: Report of Alexandra Mela to the Committee of Coordination of The Fundraiser for the Welfare of Northern Rural Areas, 15 August 1947.

25 ELIA, Archive of Eirini Kalliga: Alexandra Mela: The Chronicle, p. 6.

An Executive Committee, many prominent figures of the socioeconomic life of that period, and people of the church, who took part in this committee's variations, operated the organization. In addition, the 'Appointed Ladies', volunteers from high social classes with experience in charitable work also played an important role. The Fundraiser was dealing with large amounts of money coming from donations, mainly from taxation on luxury goods and spectacles.²⁶

The Fundraiser's schedule involved gathering the lost children and the orphans in Paidopoleis and locating them in safe areas. The Red Cross would help with the children's transportation and allocating besides with the medical care of the patients.²⁷

The attempts made in Greece matched those of most European countries as part of a general reconstruction plan for Europe after WWII. For the ethical and economic reorganization of the nation, it was necessary to rehabilitate those lost children that the war forcibly separated from their homes and families.²⁸

Towards the end of the 19th century, when a reorganization and improvement of the educational systems in Europe took place, the government's contribution to the education of the country's future citizens became a priority. The nation's goals aligned with the well-being of the children as they were considered its source of power.²⁹

After WWII, children became the symbol of the goals for the restructuring of Europe. Many European countries funded a series of welfare measures and officially established children's rights. At the same time, they claimed the right to interfere more with family matters. During the Cold War, when opportunities for children were considered an essential factor for a country's general development, the conflict between the countries under the influence of the Soviet Union and those of Western Europe extended further to the decisions for the welfare of children.³⁰

4 When the State Protects

In the case of children's transportation during the Civil War, a significant number of children were indeed rehabilitated in the Paidopoleis willingly, even if it was per the request of their families who were unable to fulfil their basic needs and believed that the Paidopoleis could ensure a better future for their children as it would provide them with homes, food, water, medical care, education and goods which were not a given for most people in the rural Greece of the 1940s.³¹

26 Cf. Vervenioti 2021, pp. 439–440.

27 Cf. ELIA, Archive of Eirini Kalliga: Alexandra Mela: The Chronicle, p. 12.

28 Cf. Zahra 2011, p. 332.

29 Cf. Venken/Röger, 2015, p. 200.

30 Ibid.

31 Cf. Hasiotis 2013, pp. 189–191 and GAK, Central Service/Archive of the former Royal Palaces f. 1214.

The matter of sustenance in a country with people striving for survival was crucial and became an object of criticism and conflict. Were the children appropriately fed? Even though the reports of the Paidopoleis leaders and the Appointed Ladies mentioned that there were some issues with the supply of food at times,³² the members of The Fundraiser strongly supported that the provided food was enough, the children ate well, and any word for lack of food was untrue. Their diet consisted of four meals and included meat three times a week, pasta, rice, fish, vegetables, legume, fruits, and sweets,³³ as stated in official State sources.

The Welfare for the Rural Areas of Northern Greece report from 1948 to 1949 mentioned the approximate distribution of 32.660.000 food rations for those children during that period. Their diet consisted of about 2700 calories daily, and it was determined based on the possibilities to find food, the children's age, and the seasons of the year.³⁴

It is notable that whatever issues were mentioned in those reports were very difficult to publish as the creation of the Paidopoleis was to protect children from the rebels, according to official statements. The image of a government striving to save its children could not be spoiled by news regarding issues with the children's clothing, food, housing, and education.

The archives we studied presented the hygienic conditions and medical care as good as the provision of food. Michael Pesmatzoglou supported in his report about the work of the Welfare for the Rural Areas of Northern Greece during 1948–1950 that in those two years, there was no epidemic within the Paidopoleis. He considered the documentation of only the death of eight children as an indicator of the favorable living conditions of the Paidopoleis.³⁵

Concerning schools, the children of Paidopoleis had to receive a very basic education, according to the plan of the Ministry of Education. The children attended public schools in the areas in which the Paidopoleis belonged.³⁶ Those who were too young to go to school were kept busy by educational activities with the guidance of counselors (they were women).³⁷

The schools of Paidopoleis had detached teachers from public schools.³⁸ There was a focus on the children's physical wellness, which resulted in the hiring of PE

32 Cf. The first convention of leaders of the Paidopoleis 1956, p. 15,00, 21, 38, GAK, Archive of the former Royal Palaces, f. 1222: Program for the creation of a Paidopolis in Macedonia, 11.07.1947; f. 1214, To Mr. Minister of Social Welfare, 6/9/1948, f. 12414, To E. S. P. D. E., 23.07.1948.

33 Cf. The first convention of leaders of the Paidopoleis 1956.

34 Cf. ELIA, Archive of Eirini Kalliga: Alexandra Mela, *The Chronicle*. p. 62.

35 Cf. *Eleftheria*, 04/03/1950, pp. 4–5.

36 Cf. GAK, Archive of the former Royal Palaces, f. 1229: Journal of the 34th Convention of the Executive Committee of The Fundraiser "Regulations for the operation of Paidopoleis", 14.06.1948.

37 ELIA, Eirini Kalliga, The first convention of leaders of the Paidopoleis, 1956, pp. 74–75.

38 Cf. GAK, Archive of the former Royal Palaces, f. 1231: Circular number 6, "Training of boarders in Paidopoleis", 13.09.1948.

teachers.³⁹ At the same time, many schools in Greece were either not functioning, functioning poorly, or lacking teachers. The school buildings and the equipment were in poor conditions like they were in the rest of the country. Many schools took place in soup kitchens, warehouses, or churches,⁴⁰ even though they lacked the necessary standards to become classrooms. Books, notebooks, and pencils were collected through donations or provided by the Ministry of Education and were not enough for all the children.⁴¹

Classes for the children who could not attend school during the past year amidst the war started in the summer of 1948.⁴² There were also professional technical shops.⁴³ The Fundraiser created specialized shops like sawmills, small textile industries, and shoemakers to realize its goals by providing the children with knowledge necessary for their future lives. The specialized shops prepared children for technical schools and also had them produce vital goods for everyday life in the Paidopoleis.⁴⁴ The children contributed to the smooth operation of the Paidopoleis in an attempt to teach them about discipline, obedience, work ethics, character-shaping, and improve their self-esteem, as well as promote order when it comes to running a home or being part of society.⁴⁵

The children that scored high grades could continue their education in junior high school. Those who didn't score high grades attended professional technical shops if they were boys or other technical schools⁴⁶ if they were girls, which reflects the social position of women of that time.⁴⁷ That measure provoked sentiments of discontentment and disappointment.⁴⁸ The Fundraiser realized the government educational politics of the government aimed at the enhancement of the professional and technical education in the country so the children, especially those of rural areas, would have acquired the proper knowledge to contribute to the restructuring and improvement of those lands to deal with the waves of migration towards

39 Cf. GAK, Archive of the former Royal Palaces, f. 1214: report of Nita Siniosoglou and Katerina Ksidi to the Special Office for the Medical care for Greek children, 14.07.1949.

40 Ibid.

41 Cf. Hasiotis 2013, pp. 189–191 and GAK Archive of the former Royal Palaces f. 1214.

42 Cf. GAK, Archive of the former Royal Palaces, f. 1231: Circular number 18, To all the Paidopoleis, 26.07.1948.

43 Cf. Boeschoten/Loring 2015, pp. 254–259.

44 Cf. Hasiotis 2013, p.189–191, and GAK, Archive of the former Royal Palaces f. 1214.

45 Ibid.

46 “The candidates for the technical schools needed to have the following qualities: a) to be good Greeks, b) to be between 16–19 years old, c) to have finished primary school, to have shown good manners and towards religion, parents and teachers and d) to love the field of practice they wish to follow.” (GAK, Archive of the former Royal Palaces, f. 1229, Circular number 33, Professional training of refugee children)

47 Cf. Anagnostopoulou 2003, p. 31.

48 Cf. Boeschoten/Danfrth 2015, pp. 283–284.

the cities. Despite the hindrances, some children managed to enter *Universities*,⁴⁹ which would have been impossible if they remained in their homes, based on their testimonies.⁵⁰ Many children shared the sentiment that their living conditions were better in the Paidopoleis, and their memory of that place remained positive.⁵¹ Despite the subjectivity of information from state archives and personal testimonies, it is difficult to doubt that the Paidopoleis offered protection to the children during such a crucial period in Greek history. They were offered living conditions and education that were probably absent in their homelands, since a decade of continuous wars had destroyed the country's economy and had impoverished its citizens, especially those of distant montane areas.

It is also difficult to doubt that the state's motive was not entirely about helping the children.

The measures to help the children had additional motives. They were considered to be of great value in post-war society,⁵² and their "rescue" from the rebels and their subsequent transportation abroad was a matter of dominance for the government and served its political scheme.

In post-war Europe, there was an uproar regarding the ownership of lands that came under the control of rebels, the local elite, or foreign forces for some periods.⁵³ In this way, the protection of children indicated that the Greek government could control the rural areas.

5 When the Government Dictates

The government opted for the children to settle in camps rather than families to ensure better medical supervision, ethical behavior, and education.⁵⁴ This measure seems justifiable considering the wretched state of most families in Greece at that time. However, the way the Paidopoleis operated and the children's daily schedule was undoubtedly oppressive and controlling on some levels.

The Paidopoleis operated partially per military standards. There was daily raising and lowering of the Greek flag in an official, mandatory and oppressive manner. Their homes and clothing resembled the military standards, as they were all identical.⁵⁵ The Paidopoleis forced children to be disciplined and respectful towards

49 ELIA, Archive of the Royal Welfare, Decade Report 1947–1957, p. 41.

50 Cf. Anagnostopoulou 2003, p. 36.

51 Cf. Boeschoten/Danforth 2015, pp. 254–259.

52 Cf. Vervenioti 2009, p. 83.

53 Cf. Mazower 2004, p. 17.

54 Cf. GAK, Archive of the former Royal Palaces, f. 1229; Journal of the 29th Convention of the Executive committee of The Fundraiser "Welfare for the Rural Areas of Northern Greece" 08.03.1948.

55 Cf. Hasiotis 2013, pp. 189–191; GAK, Archive of the former Royal Palaces f. 1214.

people of higher authority, which was also apparent from the uniformity of their clothing.⁵⁶ The strict hierarchy governed the relations between the children and the staff of the institutions. The “spirit of authority and distance” was dominant. The staff ordered, and the children followed.

“The facilities were organized like the army. We were all divided into groups, ‘the units’, with commanders and counselors. Every morning we had to stand in front of our bunk. The discipline was strict. We would wake up early like, in the army, they were waiting outside with whistles and had us do physical training, make our beds, and wash up. At noon we had to be in bed, and if we were not silent, we were forced to clean the toilets like in the army. Our bunks were of the military type, one above the other”, says a boarder in the technical school of Leros.⁵⁷

The children were always in formation, in trips, cinema, theatre, monuments, and even within the Paidopoleis. They moved in lines to go to school while singing patriotic anthems. They could only tell the time by the ringing bell, and they had no clocks or calendars. They were never idle. They were always doing homework or participating in team activities and had no personal space or time for themselves.⁵⁸ A greater authority had control over children’s time, and they could do nothing to affect that. They were “little soldiers” that would have to behave a certain way all day and were punished per military standards to “fix” their character’s flaws.⁵⁹ The cold, mandatory, forceful, and oppressive nature of life in Paidopoleis, combined with the lack of personal space and time rendered them a complete dominant state over the children’s lives by an invisible authority, which caused feelings of discontent among the children, “... we were all concentrated like in military camps, we did everything in groups. We could not do anything individually” says a child of that period. However, he was not opposed to that kind of collective life “if 70% of our days were miserable, 30% were joyful when we did group activities that were not mandatory”.⁶⁰ Even though the methods of operation in the Paidopoleis resembled those of the experiential education of John Dewey, the army-like system the children had to follow renders that resemblance untrue since it completely disregarded the main idea of the children’s agency.

As per their creator’s statements, the Paidopoleis aimed at shaping the character of the children to fit the “healthy” values of the nation and at protecting them from the influence of the communist ideology.⁶¹ What is worth mentioning is that when

56 Cf. Papazahariou, 1956, p. 100.

57 Cf. Boeschoten/Danforth 2015, pp. 250–251.

58 Cf. Hasiotis, 2013, pp. 189–191; GAK, Archive of the former Royal Palaces f. 1214; Daliani/Mazower, 2004, p. 113.

59 Cf. Papazahariou 1956, pp. 106–107.

60 Cf. Boeschoten/Danfrth, 2015, p. 266.

61 Cf. GAK, Archive of the former Royal Palaces, f. 1214: Journal of the 52nd Convention of the Special Office for the Medical care for Greek children, last speech of the Director-General Lampros Boulalas, p. 5, 23.06.1949.

the children were to be returned home in the summer of 1949, those who had parents who were leftists, executed, imprisoned, or exiled were excluded from this repatriation to not be influenced and become rebels.⁶² They expected the children to contribute to the dissemination of the imposed narrative against the enemies in the rural areas and to pass their nationalist ideology to the rest of the people in their homelands.

This ideology was anti-communist. At that time, Greece was one of the western countries against communism, despite being surrounded by communist nations. However, it was also a country that recently reclaimed its freedom, and the main force that helped in that achievement was the National Liberation Front (NLF), which considerably consisted of communists. During and after the civil war, the government's political plan focused on the need to militarily and ideologically defeat the NLF, the conservative social class manipulation, and the silencing of those who supported the NLF.⁶³ The language of nationalism, characterized by an overly aggressive anti-communist strategy was under the conservative ideology in most areas of Greece.⁶⁴ The attempt of nationalists to create a unified ideological front led to an ideology based on pre-capitalist values and values that served a society of military discipline.⁶⁵

During the Cold War, the opposing ideology and values to the socialists who aimed for equality were that of the Christian civilization, which was considered able to become the link for the western countries contributing to the emergence of a unified western society. The direction toward a common Christian civilization, which prevailed during the entirety of the 1950s, both within Greece and internationally,⁶⁶ led the Greeks to vision a Christian-centric Greek civilization.⁶⁷ It aimed to correlate Greece with Christianity and shape the entire society following Christian values and etiquette.⁶⁸ Christianity would become the governing force and the base for the sociopolitical development of Greece.

Indirectly, the projects of nationalism were part of all aspects of Greek life, and the language in educational contexts served that ideology. Thousands of minors in the Paidopoleis were taught based on the principles of the nationalist ideology. Christian organizations and Sunday schools interfered with the everyday life of the Paidopoleis,⁶⁹ while the education of children based on the values of a Christian civilization was rife with anti-communist propaganda. Most institutions had political and religious training twice a week.⁷⁰ Christianity and anti-communism were deeply

62 Cf. IAMM/458. Archive of Elli Zalokosta: f. 2: Executive Committee to the Paidopoleis.

63 Cf. Bournazos 2009, pp. 9–10.

64 *Ibid.*, pp. 11–12.

65 Cf. Theodorou 2019, pp. 142–143.

66 Cf. Gousidis 1989, p. 51.

67 Cf. Siganou 2008, p. 106.

68 Cf. Maczewski 2002, p. 59.

69 Cf. Hasiotis 2013, pp. 189–191; GAK, Archive of the former Royal Palaces f. 1214.

70 Cf. Daliani/Mazower, 2004, p. 114.

connected since the battle against communism were painted as a type of crusade for the salvation of faith. Were these goals achieved peacefully, or was violence inflicted upon the children? Official files didn't document violent incidents, but children of the Paidopoleis referred to the use of violence. Traganos K. in "Travelogue to the Paidopolis of Ziros" highlights that "some children were beaten up a lot with wooden planks by unsuitable educators. Those were the minority. The rest of the teachers and staff came in between and stopped any instances of violence."⁷¹ Another boarder mentioned that, despite being treated well in general, there were cruel punishments like teachers encouraging the students to spit on a child who was not that well behaved.⁷² Examples like the previously mentioned didn't appear in the authoritative people reports, and The Fundraiser didn't utter a response about those cases. In general, the official educational policy of the government was against physical abuse. However, the children suffered physical and emotional abuse, with the latter being more frequent, according to documented statements.

Many children of the Paidopoleis came from violent missions of transportation by the National Army in areas that were deemed "dangerous". We do not possess enough evidence to claim that the government ordered the violent integration of children in the Paidopoleis, but many children were undeniably forced to integrate without their or their parents' agreement, especially when the soldiers showcased extreme behavior. In many cases, parents were not willing to hand over their children to the authorities,⁷³ whereas others directly refused to let their children in the Paidopoleis.⁷⁴ It is worth noting that the children of women who were imprisoned or exiled for joining the rebellious front were transferred to Paidopoleis despite their mothers' wishes to remain with relatives⁷⁵ and couldn't communicate with them.⁷⁶

Those children had to deal with grave issues in the Paidopoleis. Since they came from northern Greece, where the rebels maintained control for a significant time, one of the goals of the state's educational program regarding their "spiritual growth" was to instill the Nationalist ideology.⁷⁷

The Paidopoleis instigators stated that when the Paidopoleis closed and the children returned to their homes, "the abandoned children of the gangsters, collected and rescued from the danger of the communist filth, were returned with an uplifted spirit and mind".⁷⁸

71 Fafaliou 2020, p. 245.

72 Cf. Papadimitropoulou 1977; Fafaliou 2020, p. 245.

73 Cf. GAK, Archive of the former Royal Palaces, f. 1214: Zarifis' report, Paparigopoulos to the Coordinating Committee of Medical Care for Greek children, 21.06.1948.

74 Cf. Hasiotis, 2013, pp. 189–191; GAK, Archive of the former Royal Palaces f. 1214.

75 Cf. Daliani-Karampatzaki, as cited in Farfaliou 2020, pp. 170–171.

76 Cf. Fafaliou, 2020, p. 185.

77 Cf. ELIA, Archive of the Royal Welfare, Decade Report 1947–1957, p. 39.

78 ELIA, Archive of Eirini Kalliga: Alexandra Mela: The Chronicle, p. 12.

The majority of them were conflicted concerning their ideological and sentimental stance on the concepts of nation and religious faith. The Paidopoleis aimed to safeguard the children from the rebels, the ideological influence that the communist ideas would have on them, even more, if they came from leftist families.⁷⁹

The rebels were described in nationalist speeches as malicious enemies of the nation from the inside, agents of the Slavs, atheists, and sworn enemies of the Greek and Christian values. The children had to erase them as their parents. They had to betray their parents, who betrayed the nation and abandoned God. They were considered filth that poisoned the nation. Their children had to go through a process of cleansing. They had to renounce them, remove themselves from them and adapt to the nation's standard to which they owed their existence and protection.

Those children not only had to deal with their significant loss and the forced erasure of their past, but they also had to deal with being targeted as possible future traitors. Their identity was under attack, and the psychological abuse they had to endure worsened the trauma caused by the ongoing war. The Fundraiser staff supported that there was no discrimination among the children. They were not separated into children of rebels and children of nationalists. However, testimonies prove them wrong.

“They always chose the children of rebels for physical labor”, and “we, the children of rebels, were treated differently, not only by the authorities of the Paidopoleis but the rest of the children were manipulated into turning against us as well. Do you know what it feels like to be at such a sensitive age and be told: “You lost your parents. Who killed them? The rebels. Look, the parents of this kid were like that”, “the counselors were asking the children in the chamber in front of everyone what their father was killed from. You would fight with someone in the chamber of 25 children and they would say: “why are you shouting? Your father was a communist!”⁸⁰

Another group of children who faced hardships in the Paidopoleis was those who came from communities of northern Greece that spoke Slavic, Turkish (but not the Muslim ones), and Albanian.

The identity of those kids went through a big crisis of conflict. The nationalist ideas were a mental exile for them as they were excluded from the supposed national unity the nationalists expressed. The nation was considered to consist of people sharing the “same blood”, meaning they had shared characteristics that defined their strengths and weaknesses and were inherited throughout the generations.⁸¹ The children, who were from different cultural backgrounds, had to be “Hellenized”. It was

79 Cf. IAMM/458, Archive of Elli Zalokosta: f. 2: Executive Committee to the Paidopoleis, Athens, 20.07.1949.

80 Boeschoten/Danforth 2015, pp. 265–267.

81 Cf. Kalliafas 1949, pp. 10–11.

considered that the education in the Paidopoleis could be “a starting point for them to learn the Greek language, history and the virtues of our race”.⁸²

The nationalists described the Greek nation as messianic, going through the centuries unchanged and having one goal: to civilize the barbarian tribes that surrounded it. Those surrounding nations, especially the Slavs, were considered unable to create a “higher human culture”.⁸³

In the case of bilingual children, the attack on their identity was extended to prohibit them from using their mother tongue. Within the framework of a program for the erasure of the “barbaric languages”, the children had to renounce a part of their identity to be accepted among the rest of the Greeks.⁸⁴

Trayan Dimitriou, a Slavic-speaking border of the Royal Technical School of Lerros recounts:

“We were kept separate in an environment in which the only option you had was to speak Greek. We could not use any other language. Of course, at that time they would not call it Macedonian because... it was common to call the Macedonians ‘filthy Bulgarians’. So, the Macedonians became ‘filthy Bulgarians’, ‘traitors’, ‘Slavs’ or communists... Our parents were the target. When we would return we would have to be the ones to show them the light and save the nation. They always debased the environment in which we grew up. On one side they tried to humiliate us and make us believe we belonged in that group of people and on the other side they tried to persuade us that we were better than that”.⁸⁵

Both the children of leftist families and the bilingual children in the Paidopoleis were regarded as having committed the original sin from which they had to be cleansed by proving their faith and devotion to the nation and Christianity and renouncing their families.

According to the nationalist narrative, the children were in the Paidopoleis because the nation was confronting enemies who wanted to eliminate the Greeks biologically and had to rescue and protect its children. The nation had to take the role of a parent to stop the removal of children from the national body since their actual parents could not or were deemed unfit to fulfill this role. “When the nation becomes a parent, the actual parents disappear”.⁸⁶ According to the authorities’ words of that time, the children primarily belonged to the nation, not their families, which started an outrage abroad, as organizations and groups of people who had nothing to do with socialism regarded it as an absolutist ideology.⁸⁷ Limiting the personal space

82 GAK, Archive of the former Royal Palaces, f. 1227: Report of Eleni Ntaountaki to the Executive Committee, Athens 28.04.1948.

83 Cf. Kalliafas 1949, p. 40.

84 Cf. Boeschoten/Danforth 2015, p. 143.

85 Boeschoten/Danforth, 2015, p. 251.

86 Dubinsky as cited in Boeschoten/Danforth 2015, p. 145

87 Cf. Hasiotis 2013, pp. 189–191; GAK, Archive of the former Royal Palaces f. 1214: 3rd Mission Report of Lamia. 14.07.1949, p. 282.

and time of the children in the semi-military operation of the Paidopoleis received an additional meaning. The persons' dreams, feelings, and passions had to succumb to the needs and commands of the nation that dominated and oppressed its citizens. The life and future of the children were linked to the nation's future, rendering their wishes insignificant compared to the country's goals.

6 Conclusion

The attempt to write about even a part of the Paidopoleis history, the combined effort of understanding and evaluating the sources and the oral evidence is a complex and risky undertaking. We tried to draw information from a core of evidence that revolved around subjectivity, like the beginning and end of the war.

In the end, what was the situation of the children in the Paidopoleis? It is difficult to provide a definitive answer because that requires a deep understanding of the living conditions and drawing conclusions from multiple and often conflicting evidence, whose evaluation bears undeniably the subjectivity of a modern outlook due to the used methods. The archives were mainly traces of evidence, and from that, we had to mentally recreate the multifaceted reality of that period by analyzing the events and understanding them in depth. This process becomes even more arduous if we consider that the events of that period are a historical "trauma" for modern society to face. A usual narrative is not agreed upon regarding those events by the majority of the Greek community.

The Paidopoleis historical data is relatively recent, and it had to resurface in a society that has decided to uncover and deal with its past while also redefining its identity in the modern world. In the cases of the entirely conflicting sources we came across on the life of children in the Paidopoleis, we opted for the stance of the historian who:

"will oftentimes be suspicious to their friends, to their political party: the historian will be the person who, out of pleasure, wants to complicate things, feels empathy for the enemy, shows the opposite side of the coin and takes the most difficult, or at least the bravest decision".⁸⁸

To what degree did the children's education in the Paidopoleis fulfill the purpose of protecting them, and to what degree was this purpose undermined through practices of violent commands on the children that satisfied the government's wishes? These questions are difficult to answer. Many researchers conclude that the family and social environment from which the children came and to which they returned played a vital role in the decisions they later took as adults. In any case, the attempt of the society to protect, guide, and often manipulate the children affected them but did not single-handedly define their lives, since it was met with a strong will for self-identification.

⁸⁸ Marrou 2006, p. 401.

Literature and Sources

Unpublished Sources

- Benaki Museum's Historical Archives, Athens.
- ELIA, Archive of Eirini Kalliga: Alexandra Mela, *The Chronicle*, unpublished paper.
- ELIA, Archive of the Royal Welfare, Decade Report 1947–1957, Athens, 1957.
- ELIA, Eirini Kalliga, Royal Welfare, The first convention of leaders of the Paidopoleis, Athens, 1956.
- GAK, Central office/Archive of the former Royal Palaces Avlarcheio AM Vasilíssis/1214.
- GAK, Central office/Archive of the former Royal Palaces/Avlarcheio AM Vasilíssis⁹/1222.
- GAK, Central office/Archive of the former Royal Palaces/Avlarcheio AM Vasilíssis/1227.
- GAK, Central office/Archive of the former Royal Palaces/Avlarcheio AM Vasilíssis/1229.
- GAK, Central office/Archive of the former Royal Palaces/Avlarcheio AM Vasilíssis/1231.
- Genika Arxeia Kratous (GAK), Central office, Athens.
- Greek Literary and Historical Archive, Athens.
- IAMM/458, Archive of Elli Zalokosta: f.2: Executive Committee to the Paidopoleis.

Literature

- Anagnostopoulou, Eleni (2003): *The work of Queen Frederica: Paidopoleis 1948–1950*. Athens.
- Arvanitakis, Dimitris (2014): *Apology for History*. In *Istorika* 31, 61, pp. 288–308.
- Boeschoten Van, Riki/Danforth, Loring (2015): *Children of the Greek Civil War*. Athens.
- Bournazos, Stratis. (2009): The state of the Nationalists: anti-communist language and practices. In: Hadzioussif Christos: *History of Greece of the 20th century* 4. Athens, pp. 9–49.
- Brosse, Thérèse (1949): *L'enfance victime de la guerre*. Paris.
- Child Welfare. (1947) In: *Educational Inspection*, 9, pp. 446–447.
- Dalianis, Mando/Mazower, Mark (2000): *Children in the Turmoil during the Civil War: Today's Adults*. In: Mazower, Mark (ed.): *After the war was over*, Athens pp. 91–105.
- Educational News* (1945). In: *Modern Greek Education* 3, p. 16.
- Evaluation of the work of the Welfare of Northern Rural Areas during 1948–1949. (04.03.1950). In: *Newspaper Eleftheria*, pp. 4–5.
- Fafaliou, Maria (2020): *Girls in enclosed spaces*. Athens.
- Farge, Arlette (2004): *The taste of the archive*. Athens.
- Gousidis, Alexandros (1989): *The Christian organizations*. Thessaloniki.
- Halbwachs, Maurice (2013): *The collective memory*. Athens.
- Hasiotis, Loukianos (2013): *The children of the Civil War*. Athens.
- Kalliafas, Spyridon (1949): *Mental composure, character and training of the Greek*. Athens.
- Kliafa, Artemis (2016): *The Civil War in Greece: Matters of History and Historiography*. Unpublished postgraduate paper. Athens.
- Laiou, Aggeliki (2002): *Transportation of populations in rural areas of Greece during the Civil War*. In: Iatridis John (ed.): *Studies on the Civil War 1945–1949*. Athens, pp. 67–114.
- Maczewski, Christoph (2002): *Life in Greece: contribution to the issue of tradition of the East Church*. Athens.
- Margaritis, George (2005): *The history of the Greek Civil War 1946–1949* 2. Athens.
- Marrou, Henri-Irene (2006): *What the profession of the Historian means*. In: Saman, Charles (ed.): *History and its methods* 1. Athens, pp. 305–423.
- Mazower, Mark (2004): *Introduction*. In Mark Mazower (ed.): *After the war, the reconstruction of the family, the nation and the government*. Athens, pp. 11–31.
- Nikolinakos, Marios (1976): *Studies on Greek capitalism*. Athens.
- Offenstadt, Nikolas (2007): *The words of a historian*. Athens.
- Papadakis, Stratis (1950): *The current state of our Education*. In: *New School* 3, pp. 34–35.

- Papadimitropoulou, Elli-Georgitsa (1977): Paidopolis Agias Trias. Thessaloniki.
- Papazahariou, Ioannis (1956): What are the advantages and disadvantages of the institutions for the boarders: Royal Welfare. In: First Convention of the Leaders, Royal Welfare. Athens, pp. 97–109.
- Question (1945). In: Modern Greek Education, 2, p. 7.
- Siganou, Maria (2008): Ideological resultants of the religious word in the Civil War: The instance of Zoe. In: Istorika 25, 48, pp. 103–124.
- Stathakis, George (2010): The economy of the Civil War. In: Nikolakopoulos, Ilias/Ioanna, Papathanasiou (ed.), Six moments of the 20th century, The Civil War 1946–1949. Athens, pp. 93–100.
- Stefanou, Dimitrios (1948): Bartling trachoma. The achieved results. In: Didaskalikon Vima, 64, p. 4.
- UNESCO (1947): The books of needs. (1947). Paris.
- The consequences of the war. The dramatic life of our children and the Greek teachers (1947). In: Didaskalikon Vima 54, p. 8.
- Theodorou, Vasiliki (2019): To build more ethical and responsible characters: Psychological tools for the moralization of children and young people. In: Tsigaras, Naxidou, Dimitrios/Eleonora/Dimosthenis Stratigopoulos (ed.): Andri Kosmos, Athens pp. 167–184.
- Venken, Machteld/Maren, Röger (2015): Growing up in the shadow of the Second World War: European perspectives. In: European Review of History: Revue européenne d'histoire 22, 2, pp. 199–220.
- Vervenioti, Tasoula (2009): Children gathering and/or Children care. In: History of Greece of the 20th century 4. Athens, pp. 83–107.
- Vervenioti, Tasoula (2021): The unarmed of the Greek Civil War, the dynamic of memory. Athens.
- Vlaxaki, Maria. (2021): The archive and the “anti-archive” of a school: discovering a different story. In: Boeschoten, Riki Van/Dalkavoukis, Vasilis/Kallimopoulou, Elini (ed.), Oral history and anti-archives. Voices, images and places. Volos, pp. 112–132.
- Voglis, Polimeris (2009): The society of rural areas in the years of the Civil War. In: Xatziosif, Christos (ed.): History of 20th Century Greece 4. Athens, pp. 327–361.
- Welfare, Royal Fund (1956): The first convention of leaders of the Paidopolis. Athens.
- Zahra, Tara (2011): A Human Treasure: Europe's Displaced Children between Nationalism and Internationalism. In: Past and Present 210, 6, pp. 332–350.



<https://www.zotero.org/groups/4596542/collections/CA4NV9FG>

Autorinnen

Artemis Kliafa

Panteion University
akliafa@gmail.com

Pavlina Nikolopoulou

University of the Peloponnese
p.nikolop@uop.gr

Kristina Schierbaum

Umerziehung hinter Schlossmauern Eine historische Fallanalyse zu erzieherischem Zwang und Gewalt im Jugendwerkhof „Neues Leben“

Zusammenfassung

Das System der Fürsorgeerziehung in der Deutschen Demokratischen Republik (DDR) unterschied zwischen Normalheimen und Spezialheimen. Jugendwerkhöfe, Einrichtungen für straffällig gewordene Jugendliche und solche mit Verhaltensauffälligkeiten, dienten der Umerziehung zu allseitig entwickelten sozialistischen Persönlichkeiten. Eine dieser Einrichtungen, der Jugendwerkhof „Neues Leben“ im thüringischen Wolfersdorf, soll im Folgenden im Fokus stehen. Es gilt, seine sozialen Praktiken von Zwang und Gewalt aufzuschließen, um die Ambivalenzen pädagogischen Handelns in historischer Perspektive zu rekonstruieren.

DDR, Jugendwerkhof, Umerziehung, Erzieherischer Zwang, Gewalt

Abstract

The system of residential care in the German Democratic Republic (GDR) was separated into “Normalheime” and “Spezialheime”. Jugendwerkhöfe, correctional facilities for juveniles and those with behavioral problems, should re-educate youth to allround-developed socialist personalities. One of those institutions, the Jugendwerkhof “Neues Leben” in Wolfersdorf (Thuringia), should be in focus in the following. The aim is to unlock the social practices of coercion and violence in order to reconstruct the ambivalences of educational action from a historical perspective.

GDR, Jugendwerkhof, reeducation, educational compulsion, violence

1 Einleitung

Das politische und gesellschaftstheoretische Denken in der DDR wurzelte in der Lehre des Marxismus-Leninismus. Er setzte einen normativen Rahmen für das Verhalten der Staatsbürger:innen und bildete sich zu einer eigenen Persönlich-

keitstheorie heraus.¹ Das oberste Ziel von Erziehung und Bildung war die allseitig entwickelte sozialistische Persönlichkeit. Neben dem Streben, sich Wissen und Können anzueignen, sollte sie sich durch eine Liebe zur Arbeit und eine hohe Arbeitsmoral; und ein Bedürfnis, am gesellschaftlichen Leben teilzuhaben und es mitzugestalten, sowie in der Freizeit schöpferisch an der Entwicklung von Kultur und Kunst mitzuwirken, auszeichnen.²

Mehr als 80.000 Jugendliche wurden zwischen den Jahren 1949 und 1989 unter dem Regime der SED-Diktatur bei Ungehorsam, Nichtanpassung oder Verweigerung mit dem Ziel der Umerziehung zur allseitig entwickelten sozialistischen Persönlichkeit in einen der 38 (1952), 23–30 (1977), 31 (1989) Jugendwerkhöfe (JWH) mit insgesamt 3.031 (1952), 2.893–2.997 (1977), 3.336 (1989) Heimplätzen eingewiesen.³ Die JWH galten seit 1951 als Spezialheime für schwererziehbare Jugendliche ab 14 Jahren. Ihr Konzept vereinte mehrere in ihrer pädagogischen Ausrichtung sehr unterschiedliche Traditionslinien, die der Förderung oder Ausgrenzung dienten und nach den Ideen Anton S. Makarenkos ausgestaltet wurden.⁴ Die Jugendlichen sollten sich über einen straff organisierten pädagogischen Prozess in die Lebensordnung eines Kollektivs einfügen und die Bereitschaft herausbilden, die eigenen Interessen denen der Gemeinschaft unterzuordnen und sie mitzugestalten. Dieser Prozess (die Umerziehung) beruhte auf den Säulen (1) politisch-ideologischer Erziehung,⁵ (2) Kollektivverziehung,⁶ (3) Arbeitserziehung⁷ und (4) Erziehung zur bewussten Disziplin.⁸

Zu den Insass:innen zählten verhaltensauffällige Jugendliche, „deren Umerziehung in ihrer bisherigen Erziehungsumgebung trotz optimal organisierter erzieherischer Einwirkung der Gesellschaft nicht erfolgreich“⁹ verlaufen war. JWH für

1 Vgl. Bunke 2005, S. 31.

2 Gesetz über die Teilnahme der Jugend der Deutschen Demokratischen Republik an der Gestaltung der entwickelten sozialistischen Gesellschaft und über ihre allseitige Förderung in der Deutschen Demokratischen Republik.

3 Vgl. Jörns 1995, S. 6, 39 u. 58 und Dreier/Laudien 2012, S. 107.

4 Vgl. Dreier/Laudien 2012, S. 105.

5 Sie war das Kernstück sozialistischer Erziehung und Bildung. In den JWH wurde sie als „aktuellpolitische“ Information praktiziert (vgl. Jörns 1995, S. 101f.) und zielte auf eine Identifikation der Jugendlichen mit dem Staat ab.

6 Das Kollektiv galt als Mittler zwischen Gesellschaft und Individuum. Die Jugendlichen sollten *zum* und *durch* das Kollektiv erzogen werden (vgl. ebd., S. 105f.).

7 Im Rahmen einer engen Verzahnung von theoretischer und praktischer Ausbildung sollte eine „sozialistische Arbeitshaltung“ (ebd., S. 119) herausgebildet werden.

8 Sie zielte auf die Einhaltung der Heimordnung und wurde als Bewusstheit und Bereitschaft verstanden, sich einem Gesamtinteresse unterzuordnen (vgl. ebd., S. 129).

9 § 1 II Anordnung über die Spezialheime der Jugendhilfe vom 22. April 1965.

Abgänger der Oberschulen (POS¹⁰) und JWH für Abgänger der Hilfsschulen¹¹ waren die allgemein praktizierte Form dieser Heimart und mit einem längeren Aufenthalt verbunden. Ihnen stand der einzige Geschlossene Jugendwerkhof (GJWH) in Torgau gegenüber, bei dem es sich um eine Disziplinareinrichtung für Jugendliche im Alter von 14 bis 20 Jahren handelt, die vorsätzlich und schwerwiegend die Heimordnung in ihrem JWH oder im Spezialheim verletzt haben.¹² Es gehört zu den kollektiven Erfahrungen der ehemaligen Insassen, auch nach der deutsch-deutschen Wiedervereinigung (1989/90) nur wenig öffentliche Aufmerksamkeit erlangt zu haben. Die Unterbringung in einem JWH empfinden die meisten als Stigma, weshalb sie diesen Lebensabschnitt bis heute verschweigen. Viele haben sich erst öffentlich zu ihrer Vergangenheit im JWH bekannt, um nach dem Strafrechtlichen Rehabilitationsgesetz (StrRehaG) Wiedergutmachung zu erfahren. Zwar ist das „Torgau Tabu“¹³ seit den 1990ern gebrochen und es wird mittlerweile ein breiterer öffentlicher Diskurs über die Theorie und Praxis dieser Variante vergesellschafteter Erziehung geführt, doch gibt es kaum *Einzelfallanalysen* in Hinblick auf die offenen JWH. Betroffene bzw. Opfer kamen vor allem in den Anhörungen der Aufarbeitungskommission des Runden Tisch Heimerziehung in den 1950er und 60er Jahren¹⁴ und der Unabhängigen Kommission zur Aufarbeitung sexuellen Kindesmissbrauchs zu Wort. Letztgenannte musste feststellen, dass die Bereitschaft verhaltener ist, sich mit zurückliegender Gewaltgeschichte zu befassen.¹⁵ Hier möchte ich ansetzen und mich eingehender mit dem Wesen von erzieherischem Zwang und Gewalt am Beispiel des Jugendwerkhofes „Neues Leben“ (JWH NL) beschäftigen. Unter Einbezug von archivalischem Material und ergänzenden Erinnerungen von Zeitzeug:innen aus dem Kreis der Mitarbeiter:innen (respektive Täter:innen¹⁶) wird es gelingen, institutionen- wie personengeschichtlich auf das Themenfeld zuzugreifen und die Fragen zu beantworten, (1) unter welchen Umständen Gewalt zu einer attraktiven Handlungsoption wurde und (2) wie Zwang und Gewalt charakterisiert werden können. Nachdem die Quellenbasis und das methodische Vorgehen (Abschnitt 2) erläutert wurden, wird der Fokus auf die Institutionengeschichte des JWH NL gerichtet (Abschnitt 3) und die Sozialstruktur des Erziehungskollektivs beschrieben

10 Die Zehnklassige polytechnische Oberschule (POS) war 1959 als Zehnklassenschule aus einer Reform der achtjährigen Grundschule hervor- und mit der Einführung des polytechnischen Unterrichts einhergegangen (vgl. Geißler 2015, S. 65).

11 Autorenkollektiv 1988, S. 28.

12 Vgl. § 2 III Anordnung über die Spezialheime der Jugendhilfe vom 22. April 1965.

13 Haase/Oleschinski 1998.

14 Vgl. Abschlussbericht des Runden Tisches „Heimerziehung in den 50er und 60er Jahren“ 2010.

15 Vgl. Unabhängige Kommission zur Aufarbeitung sexuellen Kindesmissbrauch 2022, S. 5.

16 Selbstkritisch sei angemerkt, den Weg einer „mainstreamer“ Gewaltanalyse zu beschreiten, die eine starke Täter:innenzentrierung aufweist und damit die analytische Perspektive auf die Opfer und ihren Schmerz nicht allumfänglich berücksichtigt (vgl. Imbusch 2000, S. 28).

(Abschnitt 4). Daraufhin wird der (verborgenen) Kultur von Gewalt und Zwang in Hinblick auf die Faktoren Geschlossenheit, Arbeitspflicht und -zwang sowie Strafpraktiken nachgegangen (Abschnitt 5). Zum Schluss werden die Ergebnisse der historischen Fallanalyse noch einmal eingeführt (Abschnitt 6).

2 Zur Quellenbasis und zum methodischen Vorgehen

Für die Untersuchung wurden neben Gesetzestexten und Anordnungen auch archivalische Quellen für den Zeitraum von 1948 bis 1990 aus dem Archivbestand des Thüringer Staatsarchivs in Rudolstadt (StA RU)¹⁷ systematisch gesichtet und ausgewertet. Hierbei handelt es sich hauptsächlich um personen- und sachbezogene Dokumente und Akten des Fürsorgeerziehungssystems (Entlassungs- und Entwicklungsbögen, Schriftverkehr mit der Heimleitung, Gruppenbücher, Klassenbücher und Jahresarbeitspläne, Berichterstattungen über die Erfüllung von Jahresarbeitsplänen, Ausbildungsmappen und Richtlinien für die berufspraktische Ausbildung, interne Protokolle zu Arrest oder Entweichungen sowie interne Ordnungen, Anweisungen und Richtlinien). Die umfangreichen archivalischen Dokumente stellen als standardisierte Artefakte und institutionalisierte Spuren eine eigenständige Datenebene dar.¹⁸ Sie lassen sowohl auf die Strukturen, Mechanismen und Akteur:innen als auch auf die soziale Wirklichkeit von Zwang und Gewalt (im Zusammenhang mit pädagogischen Handlungsmustern) schließen. Als Methode kommt die Dokumentenanalyse zur Anwendung, um den Aussagewert der unterschiedlichen Schriftstücke zu erschließen und ihren Gehalt in Bezug auf die Fragestellungen zu interpretieren. Das, was gewesen ist, wird über die dichte dokumentarische Beschreibung herausgearbeitet und anschließend kritisch in einen reflexiven Horizont eingeordnet, um in systematisch-deutender Absicht zum Verstehen beizutragen.

Neben der archivalischen Recherche wurden auch zwei Zeitzeug:innen aus dem Kreis ehemaliger Mitarbeiter:innen zu ihren Erinnerungen und Erfahrungen im JWH NL befragt.¹⁹ Im Rahmen der Experteninterviews, die ein Ausdruck institutionalisierter Kompetenz zur Konstruktion von Wirklichkeit sind, wurden eine Erzieherin²⁰ und ein Lehrer²¹ als Expert:innen adressiert. Sie geben in ihnen u. a. Auskunft über ihre Kenntnisse und Einschätzungen zum hier untersuchten Themenbereich (den Wahrnehmungen, Formen und Ausmaßen von Zwang und

17 Das StArch RU sicherte im Sommer 2007 1,98 laufende Meter Akten. Die Archivleitung geht davon aus, dass der eingesehene Bestand zu 20 Prozent vollständig ist.

18 Vgl. Wolff 2000, S. 503 u. 511.

19 Die Interviews wurden im Rahmen einer bisher unveröffentlichten Studie zum Konzept der Kollektivierung zwischen Anspruch und Wirklichkeit geführt (vgl. Schierbaum 2011).

20 Ihr Vor- und Nachname wird zu „Hannelore Zinne“ (HL) anonymisiert.

21 Sein Vor- und Nachname wird zu „Helmut Steinke“ (PS) anonymisiert.

Gewalt). Durch ihre jahrzehntelange Tätigkeit eigneten sich Frau Zinne und Herr Steinke ein praxisgesättigtes Expert:innen- und Erfahrungswissen, also das Know-how derjenigen an, welches die Gesetzmäßigkeiten und Routinen, nach denen sich das soziale System der ehemaligen DDR reproduziert hat, ausgestaltet haben.²² Die Interviews, die in digitaler wie transkribierter Form vorliegen, wurden mittels Qualitativer Inhaltsanalyse ausgewertet. Ausgewählte Passagen dienen der reflexiven Vergegenwärtigung und als Ergänzung der schriftlichen Quellen aus dem Archiv. Da die Quellengattungen keine „objektive Wahrheit“ widerspiegeln, kann im Folgenden nur dokumentiert und analysiert werden, was sie zu einem bestimmten Zeitpunkt zum Thema machten.

3 Der JWH NL – Ein institutionengeschichtlicher Abriss

1949 wurde in Bad Klosterlausnitz unter dem Namen „Thüringer Waldheime“ eine Jugendhilfeeinrichtung gegründet, die am 07. Mai die ersten elf Zöglinge (vier elternlose Geschwisterkinder) aufgenommen hat. Bis zum Sommer lebten 150 Jugendliche in acht Brigaden (fünf für die Jungen und drei für die Mädchen) zusammen. Sie wurden in einer dreijährigen Lehrzeit zum Tischler, Maler, Maurer, Elektriker, Schuster, Korbmacher oder im landwirtschaftlichen Bereich in den heimeigenen Werkstätten und der heimeigenen Berufsschule ausgebildet.

Weil das Gelände aufgrund militärischen Bedarfs zu räumen war, bezog der JWH NL 1955 die „Fröhliche Wiederkunft“ in Wolfersdorf. Ihre Fassaden sind stumme Zeuginnen einer bewegten Vergangenheit. Sie nahm 1547 ihren Anfang, als Kurfürst Johann Friedrich I. von Sachsen (1503–1554) aus seiner Kriegsgefangenschaft heraus die ersten Vorarbeiten für ein Jagdschloss verrichten ließ. Es geriet nach dem Dreißigjährigen Krieg (1618–1648) bis zu seiner Wiederentdeckung durch Herzog Joseph von Sachsen-Altenburg (1789–1868) in Vergessenheit. 1858 veranlasste er Baumaßnahmen, um das verfallene Gebäude wieder nutzbar zu machen. Sein Nachfahre Ernst II. (1871–1955) zog 1922 dauerhaft nach Wolfersdorf und erhielt nach dem Zweiten Weltkrieg ein lebenslanges Bleiberecht. Nach seinem Tod wurde die „Fröhliche Wiederkunft“ zum Volkseigentum der DDR erklärt und unterstand der Bezirksverwaltung Gera, die 1955 die Nutzung als JWH veranlasste.

Der rechte Flügel des Schlosses wurde daraufhin für die Mädchen und der Altbau um den Turm für die Jungen hergerichtet. Ausgewählte Räume wurden für den Unterricht umgestaltet und der Rittersaal diente provisorisch als Speisesaal. Vom nahe gelegenen JWH Hummelshain wurden alte Heizungen und die landwirtschaftliche Bewirtschaftung übernommen. Unter den Insass:innen waren gem. der Verordnung über Heimerziehung von Kindern und Jugendlichen vom 26. Juli

²² Vgl. Meuser/Nagel 2010, S. 457f.

1951 erziehungsschwierige wie straffauffällige Jugendliche beider Geschlechter. Sie verfügten in der Regel über den Wissensstand des 6. bis 8. Grundschuljahres und wurden in der heimeigenen Schule unterrichtet. Die reguläre Berufsausbildung wurde gem. der Anordnung vom 11. Dezember 1956 über die Durchführung der Aufgaben in den Jugendwerkhöfen durch „Anlernverhältnisse“²³ (Teilfacharbeiterausbildungen) abgelöst. Durch voranschreitende bauliche Veränderungen und Erweiterungen stabilisierten sich in den 1960ern allmählich die Lebensbedingungen. Der JWH NL erreichte bis 1968 eine Aufnahmekapazität von über 200 Jugendlichen.

In Folge einer Profilländerung wurde am 01. August 1971 die Aufnahmekapazität um 54 „Jungenplätze“ auf 151 Heimplätze reduziert.²⁴ Die Übergabe des Hauses II an die Keramischen Werke Hermsdorf machte es notwendig, dass die Mädchen zurück ins Schloss zogen. Außerdem wurde mit Beginn des Schuljahres 1969/70 der Abschluss der 8. Klasse nach dem Volkshochschulprogramm eingeführt und Ende der 1970er die berufliche Ausbildung auf Volkseigene Betriebe ausgedehnt.

Im November 1989 fand eine zentrale Konferenz aller Direktor:innen bezirksgeleiteter Jugendhilfeeinrichtungen in Falkensee statt. Daraufhin wurde der JWH NL in „Thüringer Jugendlernhof Wolfersdorf“ (1990) umbenannt. Nach Einstellung des Ausbildungsbetriebes und der Privatisierung des Trägers (2004) bezog der „Wendepunkt e.V.“ neue Räumlichkeiten. Das Schloss ist seit 2007 in neuer Verwaltung und wieder für Besucher:innen geöffnet.

4 Zur Sozialstruktur des JWH NL

Die Heimgemeinschaft wurde vom Jugend- und Erwachsenenkollektiv gebildet. Beide sind näher zu beschreiben, um eine Vorstellung von der Sozialstruktur des JWH NL zu erhalten und zu wissen, wie sich die Gruppe der Opfer und Täter:innen zusammensetzte.

4.1 Das Jugendkollektiv

Die Jugendlichen wurden ungeachtet ihrer Herkunft oder Vorgeschichte DDRweit und jederzeit in den JWH NL überführt. Als zentrale Zuweisungsstelle wählten die Aufnahme- bzw. Durchgangsheime unter Berücksichtigung der beruflichen Perspektive und dem Ziel des gesamten Umerziehungsprozesses einen geeigneten JWH aus. Das Jugendkollektiv wurde durch Heimgruppen („Brigaden“) gebildet. Bei einer Population von 150 Insass:innen konnten 90 Jungen und 60 Mädchen getrennt voneinander untergebracht werden und die Gruppen-

²³ Sachse 2010, S. 228.

²⁴ Vgl. Vertrag über den Wechsel der Verwaltung des Hauses II und der dazugehörigen Flurstücke (StArch RU 5-62-0320 JWH NL W.35).

stärke variierte jeweils zwischen 15 und 20 Jugendlichen. Dabei entschieden nur die gemeinsam zu verrichtenden, spezifischen Arbeiten der Teilfacharbeiterausbildung über die Gruppenzugehörigkeit.

In der Regel führten vor allem „kleinere“ Delikte (wie etwa Diebstähle, Hehlerei oder Brandstiftung), unterdurchschnittliche Leistungen und damit einhergehendes Zurückbleiben in der Schule, regelmäßiges Fernbleiben von der Schule oder der Arbeit, häufige Wechsel der Arbeitsstelle, versuchte Republikflucht, Herumtreiberei, auffallende Triebhandlungen oder sittliche Verwahrlosung (bei Mädchen in Form von häufig wechselnden Sexualkontakten bis hin zur Prostitution) zu einer Einweisung in den JWH NL. Diese Verhaltensauffälligkeiten waren ein Indiz für normabweichendes Verhalten, das als ein wiederholtes und grobes Abweichen von der gesellschaftlichen Disziplin definiert wurde und den:die Jugendliche:n in einen ständigen Konflikt mit seiner:ihrer Erziehungsumgebung gebracht habe.²⁵ In Hinblick auf die Erziehungsberechtigten galten seit den 1950er Jahren als Gefährdungsfaktoren der Verlust eines oder beider Elternteile durch Tod, Scheidung oder Republikflucht, Probleme mit Stiefeltern und -geschwistern, eine mangelnde Wahrnehmung der Erziehungsverantwortung, eine schlechte Vorbildrolle aufgrund von Alkoholismus, Arbeitslosigkeit und Kriminalität oder eines schlechten Leumundes im näheren Lebensumfeld der Familie.

Fallbeispiele

Informationen zum Aufenthalt im JWH NL sind in der Regel in der Kaderakte vermerkt. Weil sie aktuell noch bei zuständigen Jugendämtern oder Rentenkassen hinterlegt ist, wurde die Schutzfrist für wissenschaftliche Vorhaben nicht verkürzt. Die Aktenlage zu den ehemaligen Insass:innen ist unvollständig, aber es konnten für die Jahre 1976 bis 1988 Entwicklungsbögen für die Nachnamen von A bis E²⁶ eingesehen werden. Im Anschluss werden je zwei männliche und weibliche Fälle beschrieben, die zeigen, dass sich die Vorgeschichten, die zu einer Heimweisung führten, nicht wesentlich voneinander unterschieden:

Sandro wurde am 09.01.1968 in Genthin geboren und besuchte die 5. Klasse. Er habe den neuen Partner seiner Mutter nicht akzeptiert und das Familienleben massiv gestört. Außerdem war er durch Arbeitsbummelei, Aggressivität und Provokationen im Elternhaus wie auch auf der Arbeitsstelle und im Wohngebiet aufgefallen. Er wurde im November 1984 nach Wolfersdorf überführt.

Ronny wurde am 06.03.1970 in Freiberg geboren. Seine Mutter war neu verheiratet und das Verhältnis zum Stiefvater angespannt. Die Mutter habe sich Ronny gegenüber nachgiebig gezeigt und ihn mit Geld unterstützt. Er habe massiv die

²⁵ Vgl. Hoffmann 1984, S. 18.

²⁶ StArch RU 5-62-0320 JWH NL W.53. Die (objektiven) Daten wurden übernommen, die Vornamen anonymisiert.

Schule geschwänzt, sich „negativen Gruppierungen“ angeschlossen, geraucht und getrunken. Der Sechstklässler wurde im Juli 1985 in den JWH NL eingewiesen.

Silke wurde am 10.07.1967 in Berlin geboren und besuchte die 7. Klasse. Sie war das jüngste von sechs Kindern und in zweiter Ehe der Mutter geboren. Die physischen und psychischen Voraussetzungen der Eltern, um die Kinder zu erziehen, wurden als begrenzt beschrieben. Der Vater war bereits Altersrentner, aber noch in Arbeit und die Mutter nach einer Operation invalidisiert. Silke soll sich „herumgetrieben“, die Schule geschwänzt, sich aggressiv gezeigt und einen Hang zu wechselnden Männerbekanntschaften gehabt haben. Sie kam im Februar 1983 nach Wolfersdorf.

Annett wurde am 28.06.1968 in Meuselwitz geboren und verfügte über einen Abschluss der 8. Klasse. Auch wenn ihrer Mutter nach der Scheidung (1974) das Erziehungsrecht für beide Kinder zugesprochen wurde, war Annett zu ihrem Vater gezogen und habe dort „alle Freiheiten“ genossen. Weil er trank, sie geschlagen und schließlich der Wohnung verwiesen habe, wurde Annett aufgrund Herumtreiberei und erheblicher Erziehungsschwierigkeiten im August 1983 nach Wolfersdorf überführt.

War der:die Jugendliche der Jugendhilfe wie im Falle von Sandro, Ronny, Silke und Annett bekannt geworden und konnte sie die Erziehungs- und Lebensverhältnisse in der Herkunftsfamilie nicht stabilisieren,²⁷ rief der Jugendhilfeausschuss das Familiengericht an,²⁸ um gem. §23 I f) & g) JHVO (Jugendhilfeverordnung) die Heimerziehung in einem JWH anzuordnen. Nach Zuweisung des Aufnahme- bzw. Durchgangsheimes an den JWH NL wurde zwischen dem Leiter des Referates für Jugendhilfe und den Erziehungsberechtigten ein Erziehungsvertrag²⁹ über die Unterbringung geschlossen und der:die Jugendliche nach Wolfersdorf überführt.

4.2 Das Erwachsenenkollektiv

Im JWH NL wurde das Erwachsenenkollektiv von den Mitarbeiter:innen gebildet. Die Leitung oblag dem Direktor und seiner Stellvertretung. Sie trugen die Verantwortung für die Arbeit der Schul-, Ausbildungs-, Erziehungs- und Verwaltungsleitung. Dem Schulleiter unterstanden die Lehrer:innen, dem Ausbildungsleiter die Lehrmeister:innen und dem Erziehungsleiter die Brigade- und Nachterzieher:innen.

²⁷ Vgl. Ansorg 1967, S. 108.

²⁸ Ebd. S. 108.

²⁹ In dieser freiwilligen Vereinbarung gab der:die Erziehungsberechtigte sein:ihr Einverständnis, dass die öffentliche Erziehung im JWH durchgeführt wurde. Die Abteilung Jugendhilfe/Heimerziehung verpflichtete sich in diesem Vertrag dazu, sich „laufend um die Entwicklung“ des „Kindes zu kümmern“ (vgl. Erziehungsvertrag; StArch RU 5-62-0320 JWH NL Wolfersdorf.43). Außerdem regelte der Erziehungsvertrag die Kosten des Heimaufenthaltes. Der:die Sorgeberechtigte war zur Kostenerstattung verpflichtet und die Rentenansprüche bzw. sonstigen Ansprüche des Kindes wurden einbehalten und angerechnet (ebd.).

Nach Informationen der Abteilung Volksbildung des Zentralkomitees (ZK) der SED gab es bis in die 1960er Jahre Personal, das auf Grund seiner Biografie keine andere Anstellung fand, darunter ehemalige Nationalsozialist:innen, strafversetzte Lehrer:innen und gescheiterte Existenzen.³⁰ In den 1960ern war es zu einer hohen Zahl von Entlassungen gekommen, weil dem Ministerium für Volksbildung Fälle von Gewalt, pädagogischem Unvermögen (durch eine mangelnde Ausbildung) und Bestechlichkeit bekannt geworden war. Diese Entwicklungen verschärften den Personalmangel, der selbst mit der Einführung des Berufes des:der Erziehungshelfer:in (fünfmonatiges Direktstudium) oder der Einstellung ausgeedienter Offiziere der Nationalen Volksarmee (NVA) nicht ausgeglichen werden konnte.

Die archivalische Lage ist mit Blick auf das Personal ebenso lückenhaft wie die Akten der Insassen. Die Schul- und Lehrjahresanalysen³¹ tragen jedoch zu einer genaueren Charakterisierung des Erwachsenenkollektivs bei. Die aus dem Jahre 1977/78³² vermag es zumindest punktuell genauer zu beschreiben: Ende der 1970er waren etwa 70 Prozent der Mitarbeiter:innen bereits zehn Jahre und länger angestellt, was für eine nur geringe Fluktuation und ein stabiles Erwachsenenkollektiv spricht. Dabei habe sich das Lehrerkollektiv konstant entwickelt und jede:r Lehrer:in verfügte über die für seine:ihre Tätigkeit notwendige Qualifikation (ein Studium). Das Lehrausbilderkollektiv habe über viele Jahre zwar eine progressive Rolle gespielt, doch Ende der 1970er Jahre sei seine Qualifikation nur noch unzureichend gewesen. Zudem habe das Erzieherkollektiv einen Verjüngungsprozess durchlaufen, so dass sich das Verhältnis von Jung und Alt allmählich ausglich. In diesen Jahren waren auch Frau Zinne und Herr Steinke im JWH NL beschäftigt:

Hannelore Zinne war seit 01.08.1977 als Heimerzieherin im JWH NL tätig. Nach ihrem Schulabschluss absolvierte sie eine Ausbildung zur Zootechnikerin und legte ausbildungsbegleitend ihr Abitur ab. Nach der Geburt ihres Sohnes arbeitete sie im Neustädter Schulhort. Als sie daraufhin ein Angebot für einen Studienplatz in Weimar am Institut für Lehrerbildung erhielt, ließ sie sich als Lehrerin für Kunst und Sport/Erzieherin ausbilden. Frau Zinne musste sich vor ihrem Abschluss zwischen einer Anstellung im Frauengefängnis in Hohenleuben und im JWH NL entscheiden.

Helmuth Steinke hat in der BRD einen kaufmännischen Beruf erlernt. Als er 24 Jahre alt war, siedelte er in die DDR über. Er studierte in Halle und Potsdam, wo er zum Chemiefachlehrer ausgebildet wurde. Er wechselte 1966 aus der Betriebsberufsschule in Leuna in den JWH NL, wo er Chemie, Mathematik, Biologie, Physik und technisches Zeichnen unterrichtete.

30 Vgl. Sachse 2010, S. 238.

31 Sie liegen nicht für alle Jahre des Bestehens, sondern nur für die späten 1970er Jahre vor.

32 Vgl. StArch RU 5-62-0320 JWH NL W.08.

Sowohl Frau Zinne als auch Herr Steinke waren nicht mangelhaft ausgebildet. Bei der Heimerzieherin handelt es sich allerdings um zwangsverpflichtetes Personal bzw. eine „gelenkte Absolventin“,³³ die wie Herr Steinke bis zum Mauerfall im JWH NL arbeite. Weil er eine bezirksgeleitete Einrichtung war, konnte man nicht ohne weiteres kündigen bzw. die Arbeitsstelle wechseln.

Bis 1990 sah der Stellenplan des JWH NL für 151 Jugendliche (aufgeteilt in acht Brigaden und zehn Klassen) noch sieben Lehrer:innen, zehn Lehrmeister:innen, 29 Brigade- und Nachterzieher:innen³⁴ und 20 Übrige, die zur Verwaltung gehörten, vor,³⁵ was noch einmal verdeutlicht, dass der Personalmangel (und eine unzureichende Qualifikation) auch in Wolfersdorf zu keinem Zeitpunkt überwunden werden konnten.

5 Der JWH NL als Ermöglichungsraum von erzieherischem Zwang und Gewalt

Zwar wird Gewalt in friedfertigen Gesellschaften als Anomalie und abweichendes Verhalten betrachtet, doch ist sie überall,³⁶ auch in der Erziehung. Erzieherischer Zwang und Gewalt haben sich als Erziehungsmittel vor allem in autoritären Erziehungsstraditionen fürsorgeerzieherischer Kontexte bewährt. In meiner Gewaltanalyse verstehe ich den JWH NL als einen Ermöglichungsraum, in dem es nicht verboten war, gewisse Formen von Zwang und Gewalt auszuüben. Beide stellten eine Handlungsressource dar,³⁷ weil die Täter:innen in der Regel nicht mit einer Verfolgung rechnen mussten. Innerhalb des Erziehungskollektivs waren Zwang und Gewalt aber nicht nur für die Erwachsenen, sondern auch für die Jugendlichen zugänglich und wurden somit von allen genutzt. Um die Insass:innen zu gesellschaftlichem und situativem Zielverhalten zu bewegen (sie zu disziplinieren und ihren Willen zu brechen), wurden im Rahmen des Machtmissbrauchs besondere Erziehungsmethoden angewandt. Diese Praktiken waren nicht nur auf direkte physische Gewaltanwendung beschränkt, sondern deckten ein breites Spektrum der Gewalt ab. Auch wenn die direkte, absichtsvolle Körperverletzung den Kernbestand aller Gewalt darstellt³⁸ und an Tatbeständen der Züchtigung nachzuweisen ist, gab es eine Vielzahl anderer und schwerer festzustellendere Formen von Gewalt. Bei ihrer Analyse ist es wichtig zwischen individueller (Mikro-)

33 Vgl. Jörns 1995, S. 95f.

34 Diese Relation ergibt für die späten 1980er/Anfang der 1990er einen Betreuungsschlüssel von 1:5,2.

35 Vgl. Auslastung Stellenplan per August 1990, vom Verwaltungsleiter (StArch RU 5-62-0320, JWH NL W:32, 137).

36 Vgl. Barberowski 2012, S. 7f u. Baberowski 2015, S. 20f.

37 Vgl. Baberowski 2015, S. 27.

38 Vgl. Imbusch 2000, S. 30.

und kollektiver (Makro-)Gewalt zu unterscheiden, weil sich kollektive oder gar staatliche Gewalt nicht einfach als Summe individueller Gewaltakte begreifen lässt, auch wenn sie in jedem Falle von Individuen ausgeführt wurde.³⁹

Wie komplex sich Gewalt im JWH NL darstellte, wird sich im Folgenden zeigen, denn erzieherischer Zwang und Gewalt wurden sowohl durch das Gebäude und seine Nutzung als auch durch das Konzept und die Praxis der Umerziehung initiiert und sind über Geschlossenheit (5.1), Arbeitspflicht und -zwang (5.2) sowie Disziplinierung und unterschiedlichen Strafpraktiken (5.3) zum Ausdruck gekommen.⁴⁰

5.1 Geschlossenheit

Die „Fröhliche Wiederkunft“ wurde bis zum Tode Ernst II. als private Wohnstätte genutzt. Mit der Erklärung zum Volkseigentum und dem Einzug des JWH NL (1955) kam es zu einer Umnutzung des Gebäudekomplexes. Das „traute Heim“ wurde zu einer Disziplinierungsanstalt, die einen eigenen spezifischen Lebensraum bildete und die Pluralität von Einflussfaktoren minimierte. Um die Besonderheit dieser Einrichtung besser zu verstehen, ist es sinnvoll, den JWH NL wie von Dreier/Laudien (2012) oder Schierbaum/Schierbaum (2019) vorgeschlagen, als totale Institution im Sinne Erving Goffmans zu fassen:

Er definiert sie als „Wohn- und Arbeitsstätte einer Vielzahl ähnlich gestellter Individuen [...], die für längere Zeit von der übrigen Gesellschaft abgeschnitten sind und miteinander ein abgeschlossenes, formal reglementiertes Leben führen“.⁴¹ Er ergänzt an anderer Stelle: „Jede Institution nimmt einen Teil der Zeit und der Interessen ihrer Mitglieder in Anspruch und stellt für sie eine Art Welt für sich dar; kurz, alle Institutionen sind tendenziell allumfassend. [...] Ihr allumfassender oder totaler Charakter wird symbolisiert durch Beschränkungen des sozialen Verkehrs mit der Außenwelt sowie der Freizügigkeit, die häufig direkt in die dingliche Anlage eingebaut sind wie verschlossene Tore, hohe Mauern, Stacheldraht [...].“⁴²

Die theoretische Vorannahme einer totalen Institution verstellt nicht etwa den Blick auf die spezifisch institutionellen Gegebenheiten und die Rekonstruktion von Ambivalenzen pädagogischen Handelns. Gerade weil mit dem Thema Gewalt je nach politischem, ideologischem oder sozialem Standpunkt höchst unter-

39 Ebd., S. 32.

40 Sexualisierte/pädosexuelle Gewalt als körperlicher wie nicht-körperlicher Machtmissbrauch werden nicht in die Analyse einbezogen, weil zu dieser Form der Gewalt weder Hinweise/Beweise im Archivmaterial noch in den Interviews vorliegen. Hier ist auf die Arbeit der Unabhängigen Kommission zur Aufarbeitung sexuellen Kindesmissbrauchs zu verweisen, die in einer Fallstudie auch den sexuellen Missbrauch in Institutionen in der DDR aufgearbeitet hat (vgl. Mitzscherlich et al. 2019).

41 Vgl. Goffmann 1973, S. 11.

42 Ebd., S. 15.

schiedliche Sachverhalte assoziiert werden,⁴³ gibt Goffmans Terminus eine Orientierung und lenkt den Blick auf wesentliche entwicklungshemmenden Faktoren, an denen ich mich nachfolgend abarbeiten kann, um die Formen erzieherischen Zwangs und Gewalt zu analysieren.

Im JWH NL wurde das staatlich forcierte Erziehungsideal, die Jugendlichen zu allseitig entwickelten sozialistischen Persönlichkeiten umzuerziehen, verwirklicht. Die „Fröhliche Wiederkunft“ wurde den Insass:innen im Alter von 14 bis 18 Jahren zu einer Wohn- und Lebensgemeinschaft auf Zeit, die kaum Rücksicht auf ihr Wohl und ihre individuellen Bedürfnisse nahm.⁴⁴ Der soziale Verkehr mit der Welt außerhalb wurde durch Kontaktbegrenzungen und Korrespondenzbeschränkungen auf ein Minimum reduziert. Um den Ablauf des Anstaltslebens nicht zu stören, wurde auf die Differenzierung von Lebensmöglichkeiten verzichtet. Die Lebensbereiche zum Lernen (Schul- und Teilfacharbeiterausbildung), Arbeiten (in den heimeigenen Werkstätten und Partnerbetrieben), Schlafen und Wohnen sowie zur Freizeitgestaltung waren untrennbar und in erster Linie auf den Gebäudekomplex beschränkt. Die tägliche Arbeit wurde dabei unter gemeinsamer Ausführung und gleicher Behandlung einer Gruppe („Brigade“) von „Schicksalsgenossen“ verrichtet. Sie war exakt nach formalen Regeln geplant und die Übernahme einer Berufsrolle via Anordnung erzwungen, um die staatlich vermittelten Ziele zur Übernahme gesellschaftlicher Mitgliedsrollen über die Erziehungsinstitution zu erreichen.⁴⁵

Auch wenn der Gebäudekomplex nicht durch verschlossene Zäune oder Mauern umschlossen war, wurden die Heranwachsenden in den JWH NL sowohl (1) lebensweltlich als auch (2) pädagogisch eingeschlossen:⁴⁶

- (1) Die Herausnahme der Jugendlichen aus den ihnen vertrauten Handlungsräumen führte häufig zu einem Abbruch persönlicher Beziehungen und zu einer Distanz zum Gewesenen,⁴⁷ an das durch den kontrollierten Briefverkehr und die seltenen Besuche von Angehörigen oder Freund:innen häufig nicht angeknüpft werden konnte. Die Einweisung bzw. der Ausschluss der Insass:innen aus ihren sozialen Beziehungen konnte ihr bisheriges Selbst- und Rollenbild brechen. Die Lage der „Fröhlichen Wiederkunft“ in ländlichem Gebiet (mit schlechtem Anschluss an den öffentlichen Nah- und Fernverkehr), die Beschränkung der Kontaktmöglichkeiten außerhalb des JWH und die Beschränkung von Handlungsmöglichkeiten bewirkten einen lebensweltlichen Einschluss, dem sich die Jugendlichen nicht entziehen konnten.

43 Vgl. Imbusch 2000, S. 24.

44 Vgl. Laudien/Sachse 2012, S. 137.

45 Vgl. Goffman 1973, S. 17.

46 Vgl. Schierbaum/Schierbaum 2019, S. 73f.

47 Vgl. Thiersch 1983, S. 61

- (2) Daneben erzeugte auch das pädagogische Konzept Geschlossenheit, weil der JWH NL aus institutionstheoretischer Perspektive eine totale Institution war. Frau Zinne fasst diesen Umstand wie folgt zusammen: „bei uns ist es eben so gewesen, die konnten generell nicht in den Ausgang. Das war immer nur in Gruppe.“⁴⁸ Der Gebäudekomplex durfte weder allein noch ungeplant verlassen werden, es musste einen Anlass wie bspw. einen Ausflug oder einen Arbeitseinsatz in der Produktion geben, um außerhalb der Urlaubszeit unter Aufsicht „heraus zu kommen“.

Der Alltag im JWH NL konzentrierte sich auf ein „Innenleben“⁴⁹ und wurde penibel und unter Strafandrohung geregelt. Die Binnenorganisation war auf ein System *struktureller Gewalt* ausgerichtet, die unsichtbar war, weil sie weder den Körper verletzte noch unmittelbar auf eine:n Täter:in verwies, aber die Insass:innen trotzdem in ihren Entwicklungs- und Lebenschancen einschränkte. Durch sie wurden Hierarchien und Machtverhältnisse initiiert, die von den Opfern nicht infrage gestellt, sondern für selbstverständlich gehalten wurden.

Vor allem der streng vorgeplante (militarisierte) Tagesablauf⁵⁰ bei ständiger Aufsicht und Kontrolle sollten zu passivem Gehorsam und bewusster Disziplin erziehen. Die Erzieher:innen weckten 05:30 Uhr die JvD (Jugendlichen vom Dienst), die 05:45 Uhr wiederum ihre Brigaden weckten. Dann wurden die Betten zurückschlagen und die Zimmer gelüftet; Frühsport, Duschen und „Bettenbau“; 06:30 Uhr Frühstück; 06:50 Uhr Apell und gemeinsamer Gang zur Heimschule oder in die Werkstätten; von 07:00 bis 16:00 Uhr Schul- und Arbeitszeit, die von einer halbstündigen Mittagspause (12:30 bis 13:00 Uhr) unterbrochen wurde. In die Schul- und Arbeitszeit waren montags und mittwochs eine Stunde Hausaufgabenzeit, dienstags eine Stunde „vormilitärische Ausbildung“ für die Jungen und DRK-Lehrgang für die Mädchen, donnerstags zwei Stunden Arbeitsgemeinschaften und freitags eine Stunde Reinigung der Außenanlagen integriert. Werktags ab 16:00 Uhr Kleiderpflege und Schuhputz; 17:00 Uhr „Hygieneappell“, 18:00 Uhr Abendessen und Tagesauswertung; 19:00 Uhr Arbeitsgemeinschaften und 20:30 Uhr Vorbereitungen für den nächsten Schul- und Arbeitstag; 21:30 Uhr herrschte Bett- und 22:00 Uhr Nachtruhe.

Die in den Heimalltag integrierten Techniken einer überwachenden Hierarchie trugen zur Selbsterhaltung des Erziehungskollektivs bei und steuerten die Jugendlichen in ihrer Alltagspraxis. Die Jugendlichen verbrachten sowohl den Tag als auch die Nacht zusammen und in der Gemeinschaft aller Lebensvollzüge war der:die einzelne nie für sich allein, sondern immer in Sicht- oder zumindest in Hörweite der anderen, selbst beim Duschen (Gemeinschaftsduschen) oder dem

48 Vgl. Transkript HZ, S. 35 (Z. 1882–1883).

49 Vgl. Laudien/Sachse 2012, S. 92.

50 Vgl. Wochen- und Tagesplan (StArch RU 5-62-0320 Jugendwerkhof JWH NL. 3 213 u. 215).

Verrichten der Notdurft (keine verschließbaren Toiletten). Durch die fehlende Privatsphäre haben sie sich dem wechselseitigen Kontakt (auch in Streit- und Konfliktsituationen) untereinander nicht entziehen können, sodass Geschlossenheit auch über den Einschluss in die Gruppe (Brigade) erzeugt wurde. Daneben standen sie unter der ständigen Beobachtung der Erwachsenen, von denen sie auch nachts in den Gruppenschlafräumen⁵¹ mehrmals kontrolliert wurden.

Über den Gebäudekomplex wurden Handlungsräume geschaffen, die keine Möglichkeit zur Entfaltung subjektiver Bedürfnisse und Eröffnung neuer Erfahrungszusammenhänge außerhalb des Erziehungskollektivs zuließen, sondern die Selbstwerdung Heranwachsender zwischen Geschlossenheit und formaler Reglementierung der Alltagspraxis verhandelten. Durch die Tendenz zu der von Goffman beschriebenen Allumfassenheit erscheint der JWH NL in der Retrospektive als Treibhaus, in dem „die Gesellschaft versucht[e] den Charakter zu verändern“,⁵² indem die Insass:innen ideologisch, pädagogisch und räumlich ein- und vom gesellschaftlichen Leben ausgeschlossen wurden.

5.2 Arbeitspflicht und -zwang

Die Geschichte der Fürsorgeerziehung im Allgemeinen und die Erziehung durch Arbeit im Besonderen fokussiert auf Arbeit als (nicht-)wirtschaftliches Mittel und Ziel gesellschaftlicher Anpassung und Integration. Dreier und Laudien (2012) bezeichnen die offenen JWH als „Arbeitslager“,⁵³ die das Ziel verfolgten, die Insassen „unter Bedingungen der Arbeitserziehung“ in einen „sinnvollen und systematischen Arbeitsprozess“⁵⁴ zu integrieren. Dabei galten der Schulabschluss und das erfolgreiche Absolvieren einer Teilfacharbeiterausbildung als eine Bedingung für die Rückführung in das Herkunftsheim oder die Familie.

Die Vorgabe eines Schulabschlusses oder der Teilfacharbeiterausbildungszwang entmündigte die Insass:innen und machte sie zu kostengünstigen Arbeitskräften, die mit ihrem Lohn anteilig auch ihren Aufenthalt im JWH NL refinanzieren mussten. Während das Erwachsenenkollektiv die Arbeit im Rahmen eines internen Lehr- oder Arbeitsverhältnisses als Förderung und Entwicklung persönlicher Eigenschaften verstand, wurde sie vom Jugendkollektiv häufig als Zwangsmaßnahme und Strafe empfunden.⁵⁵ Um über den offensichtlichen Charakter einer bloß verwahrenden Erziehungsanstalt hinwegzutäuschen und eine mögliche Op-

51 Bildmaterial des Fotografen Thomas Sandberg zeigt in einem Artikel der Neuen Berliner Illustrierten unter der Überschrift „Hilfe für draußen“ (1987), dass die Schlafräume sehr beengt waren. Schränke, eine Sitzgelegenheit (Tisch und Stühle) und Doppelstock- wie Einzelbetten ohne Sichtschutz dicht an dicht gestellt (vgl. Henninger 1988).

52 Ebd., S. 23.

53 Dreier/Laudien 2012, S. 106.

54 Anordnung vom 11. Dezember 1956 über die Durchführung der Aufgaben in den Jugendwerkstätten.

55 Vgl. Dreier/Laudien 2012, S. 38.

position oder ein Entweichen zu verhindern, wurde die schulische und berufliche Ausbildung als Sinn stiftendes Moment in den Mittelpunkt gerückt.⁵⁶ Zwar wurde die Beschulung bis zum Abschluss der POS im JWH NL ausgesetzt, aber die Jugendlichen sollten in der heimeigenen Schule zumindest die Grundschule mit der achten Klasse abschließen. Der allgemeinbildende Unterricht war in den Berufsschulunterricht integriert und für alle Lehrlinge obligatorisch, auch wenn absehbar war, dass sie das Klassenziel nicht erreichten. Jede zweite Woche wurden Brigade-weise montags bis freitags Grammatik, Ausdruck, Geschichte, Geographie, Biologie, Physik, Chemie und Mathematik unterrichtet. Um auch die politisch-ideologische Erziehungsarbeit zu fördern, wurde der Fächerkanon zum 01.09.1961 um das Fach Staatsbürgerkunde ergänzt.⁵⁷

Um die Qualität des Schulunterrichts zu steigern, wurde mit Beginn des Schuljahres 1969/70 der Abschluss der achten Klasse nach dem Volkshochschulprogramm eingeführt. Der Abschluss verblieb zwar auf niedrigem Niveau, aber die Curricula wurden nun nach staatlichen Vorgaben umgesetzt und die Jugendlichen gemäß ihrer jeweiligen Klassenstufe beschult. Daneben wurde das Schuljahr in Wettbewerbsebenen eingeteilt, um diejenigen auszuzeichnen, deren Noten sich für *Leistung* und Verhalten am meisten gesteigert haben.⁵⁸ Eine Qualifizierung über den Abschluss der Grundschule hinaus war nicht vorgesehen und konnte (wenn überhaupt) nur nach stattgegebener Bitte um die Verlegung in ein Normalheim angestrebt werden.⁵⁹

Die Ende 1956 eingeführte Teilfacharbeitersausbildung wurde erst 1980 mit der Anordnung über die Berufsausbildung Jugendlicher in den Jugendwerkhöfen gesetzlich geregelt. „Im Rahmen aller Erziehungsmaßnahmen [erwies] sich eine solide Berufsausbildung als entscheidende Grundlage für die persönliche Lebensperspektive und für den Platz, den diese Jugendlichen nach der Entlassung in ihren künftigen Arbeitskollektiven und im gesellschaftlichen Leben“⁶⁰ einnehmen sollten. Davor wurde die Ausbildung auf kommunaler Ebene geregelt und vom JWH NL eigenständig ausgestaltet.

Die Teilfacharbeitersausbildungen sind im Archiv seit Anfang der 1960er Jahre dokumentiert. Die Jugendlichen qualifizierten sich in der Regel auf der Grundlage eines Lehr- oder Arbeitsvertrages und erhielten ein Lehrlingsentgelt, das nach Abzug der Heimkosten auf ihre Sparbücher überwiesen wurde. Der Lohn variierte je nach Lehrjahr und Erfüllung der Arbeitsnorm.⁶¹ Die berufliche Teilausbil-

56 Vgl. Abschrift eines Tagungsreferates (Quelle: KrA SHK JWH „Ehre der Arbeit“, JWH.50, Mannschatz 1961).

57 Vgl. ebd., o. S.

58 Vgl. Ordnung über die Führung des sozialistischen Wettbewerbs im JWH NL Wolfersdorf, Schuljahr 1971/72 (StArch RU 5-62-0320, JWH NL W.3 139–145).

59 Vgl. Dreier/Laudien 2012, S. 96.

60 Anordnung über die Berufsausbildung Jugendlicher in den Jugendwerkhöfen vom 05.05.1980 (GBL I Nr. 18, S. 167).

61 Vgl. Karteikarten für das Sparbuch (StArch RU 5-62-0320 JWH NL W.1).

derung war zu keinem Zeitpunkt genderneutral. Mit Ausnahme des Vordrehers (im Bereich der Metallproduktion) und der Landwirtschaft wurden die Jungen und Mädchen getrennt voneinander ausgebildet und unterrichtet. Die Jungen konnten außerdem eine Teilfacharbeiterausbildung zum Maurer, Tischler oder Maler; die Mädchen als Wirtschaftspflegerinnen und Wirtschaftsgehilfinnen absolvieren. Der eingeschränkte Umfang der Ausbildung und die Uneinheitlichkeit von Schule und Werkstatt haben dazu beigetragen, dass die Ausbildung einen bloßen Beschäftigungscharakter angenommen hat. Der berufspraktische Unterricht war ohne System und der Fachunterricht basierte auf selbst entwickelten Curricula, um die Facharbeiterausbildungsinhalte auf die verkürzte Ausbildungszeit und die beschränkten Ausbildungsmöglichkeiten aufgrund veralteter Produktionsbedingungen anzupassen. In der praktischen Berufsausbildung nahmen die Jugendlichen wie auch in der Schule am sozialistischen Wettbewerb teil. Hier wetteiferten sie um den Titel „Erfolgreichster Lehrling in der Brigade“⁶² und wurden mit Geld- und Sachprämien ausgezeichnet.

Es entsteht zudem der Eindruck, dass der JWH NL versuchte, dem akuten Arbeitskräftemangel in der Region entgegenzuwirken, indem er mit Volkseigenen Betrieben (VEB) in der Region Ausbildungs- oder Kooperationsverträge abschloss. Solche sind im StArch Ru für die späten 1970er und 1980er Jahre dokumentiert:⁶³

- (1) 1979 wurde mit dem „Kombinat VEB Keramische Werke Hermsdorf Bereich Armaturen Bürgel“ ein Kooperationsvertrag geschlossen, in dem sich der JWH NL dazu verpflichtete, täglich acht Lehrlinge des 1. Lehrjahres zum Ausbildungsberuf Dreher/Vordreher in Teilausbildung nach Bürgel zu entsenden. Im Gegenzug wurde die Ausbildungsstätte im JWH mit allem Notwendigem ausgestattet und ein kontinuierlicher Materialfluss gewährleistet. Daneben bestand eine Vereinbarung mit dem „Kombinat Keramische Werke Hermsdorf – Bereich Betriebsferienheim Wolfersdorf“ täglich sechs weibliche Lehrlinge des 2. Lehrjahres im Ausbildungsberuf Wirtschaftspflegerin in Teilausbildung für die Durchführung von Produktionsarbeiten einzusetzen.
- (2) Seit 1981 bestand mit dem „VEB Baureparatur Stadtroda“ ein Ausbildungsvertrag, in dem sich der JWH verpflichtete, täglich fünf Jugendliche Ausbaumaurer in Teilausbildung nach Stadtroda zu delegieren.
- (3) 1981 wurde auch ein Ausbildungsvertrag mit dem „VEB Möbelwerke Stadtroda“ geschlossen. In ihm verpflichtete sich der JWH NL, täglich 14 Lehrlinge der Teilausbildung als Tischler (Möbelbauarbeiter) zu entsenden.
- (4) Außerdem bestand seit Mitte der 1980er mit dem „VEB Maler Hermsdorf“ die Übereinkunft, täglich vier Lehrlinge bei Malerarbeiten einzusetzen.

62 Vgl. Ordnung über die Führung des sozialistischen Wettbewerbs im JWH NL, Schuljahr 1971/72 (StArch RU 5-62-0320 JWH NL W.3 139–145).

63 StArch RU 5-62-0320 JWH NL W.32.

Die Verträge wurden in der Regel mit einer Gültigkeit für ein Jahr geschlossen und konnten bis zum 15.12. des laufenden Jahres für das nächste Kalenderjahr durch die Unterschrift beider Vertragspartner verlängert und u. U. ergänzt werden. Beide Vertragsparteien profitierten von den Übereinkünften, auch wenn der JWH die Ausbildungskosten für die Jugendlichen zu tragen hatte. Daneben wurden die Jugendlichen regelmäßig für ein geringes Entgelt als Ernte- und Produktionshelfer:innen entsandt. Hier bestand bspw. eine Vereinbarung mit der LPG „Ernst Thälmann“ in Laasdorf über die Zurverfügungstellung weiblicher Arbeitskräfte in der Saisonzeit zum Einsatz in der Gemüseproduktion, dem „Porzellankombinat Kahla“ (Werk Triptis) zur Bereitstellung von zusätzlichen Arbeitskräften für Arbeiten im Produktionsbereich und dem „Betonwerk Stadtroda“ täglich fünf Arbeitskräfte in der materiellen Produktion zur Verfügung zu stellen. Die Arbeitspflicht und der Arbeitszwang waren eine Praktik bzw. ein Erziehungsprinzip der Umerziehung und ein entwicklungshemmender Faktor einer totalen Institution. Der Abschluss der Teilfacharbeiterausbildung war ein Ziel, das den Insass:innen durch die Ausübung von Erziehungsmacht als Bildungsmotivation von außen auferlegt wurde und in einen permanent arbeitenden Prüfungsapparat integriert war. Diese Form autoritärer Pädagogik hat keine individuellen Ausbildungswünsche zugelassen und die Jugendlichen hatten kein Mitspracherecht ob der Ausrichtung ihrer Teilfacharbeiterausbildung.

5.3 Strafpraktiken

Im Erziehungskollektiv des JWH NL hat sich in fünf Jahrzehnten ein asymmetrisches Macht- und Abhängigkeitsverhältnis herausgebildet. Mit Blick auf das Generationenverhältnis wurden Jugendliche zum Objekt und zur Projektionsfläche des Ideals einer allseitig entwickelten sozialistischen Persönlichkeit, zu der sie umerzogen werden sollten. Die in der Pädagogik der DDR gelehrt Stufen der Erziehung zur „passiven“ und „aktiven“ („bewussten“) Disziplin lehnten sich an die Stufen der Kollektiverziehung an. Die „passive Disziplin“ kam in einem äußerlichen Gehorchen und einer Anpassung an die vorgegebenen Normen zum Ausdruck. Der:die Jugendliche sollte spüren, dass ein Widerspruch zwecklos war und nicht geduldet wurde.⁶⁴ Erzieherischer Zwang wurde auf diese Weise zur Methode und war nicht etwa ein Ausdruck von Hilflosigkeit seitens der Erzieher:innen.⁶⁵ „Aktive Disziplin“ war im Gegensatz zur passiven nicht mehr „erzwungene Unterordnung unter die Normen der Moral und des Rechts, sondern die [bewusste] und freiwillige Einordnung der sozialistischen Persönlichkeit in das Kollektiv zur Lösung gemeinsamer Aufgaben“.⁶⁶ Auf erziehungsschwierige Situationen wurde

⁶⁴ Vgl. Stolz/Herrmann u. Müller 1971, S. 294.

⁶⁵ Vgl. Doyé u. Zander 1982.

⁶⁶ Vgl. Autorenkollektiv 1973, S. 174 (Stichwort „Disziplin“).

(so das überwiegende Muster) mit einem Reservoir an Disziplinierungen reagiert, die vor allem in Strafpraktiken zum Ausdruck kamen.

Es gibt bereits eine Vielzahl wissenschaftlicher Befunde und Berichte, die verdeutlichen, dass physische wie psychische Gewalt als Erziehungsmittel in den JWH (insbesondere im GJWH) zum (strafenden) Erziehungsalltag gehörten, um vermeintlich „korrekturbedürftige“ Verhaltensweisen der Insass:innen zu überwinden. Vor allem die autoritär-hierarchischen Strukturen, die totale Kontrolle der Insass:innen und die absolute Machtposition des Erwachsenenkollektivs ermöglichten und begünstigten erzieherischen Zwang und Gewalt. Die Zielbestimmung der erzieherischen Bemühungen⁶⁷ machte eine für Insass:innen einzuhaltende und vorgegebene Ordnung notwendig, die bei Nichteinhaltung sanktioniert wurde. Bei vielen erweckte das Wissen um die Sanktionsmächtigkeit des Erwachsenenkollektivs ein Gefühl der Ohnmacht und Angst, das als handlungsleitendes Motiv ihre Alltagspraxis beeinflusste. Die Sanktions- und Disziplinalgewalt wurde als Strenge, Willkür und Zwang erlebt. Dabei zeigten die Strafen auch bei denen eine Wirkung, die nicht gegen die Heimordnung verstoßen haben; ein Paradox, das von Michel Foucault als „Regel der Nebenwirkungen“⁶⁸ bezeichnet wird und vom Erwachsenenkollektiv bewusst in Kauf genommen und auch herausgefordert wurde. Nachfolgend werden die Sanktions- und Disziplinarpraktiken beschrieben, die im und durch das Erziehungskollektiv verhängt wurden und im zur Verfügung stehenden Material zum JWH NL dokumentiert sind.

Sanktionen und Disziplinarmaßnahmen im Rahmen einer Missachtung der Heimordnung

Die Anordnung über die Bildungs- und Erziehungsarbeit in den Heimen der Jugendhilfe – Heimordnung vom 01. September 1969 regelte, wie offiziell mit der Nichteinhaltung der Heimregeln umzugehen war. In der Heimordnung kommt das staatliche Gewaltmonopol zum Ausdruck, das den:der Jugendlichen auf der einen Seite zwar Schutz gewährte, aber auf der anderen Seite auch Formen von erzieherischem Zwang und Gewalt ausformulierte, deren Ausübung erlaubt war. Die Ordnung war sowohl eine Voraussetzung für die Eindämmung von Gewalt als auch eine Voraussetzung für ihre Organisation⁶⁹ in einer Institution, die Erziehungsmacht in eine Herrschaft des Erwachsenenkollektivs über das Jugendkollektiv transformierte und Erziehung an einen Ort band, der die Jugendlichen abhängig machte und Verfahren unterwarf, die von ihnen Disziplin und Gehorsam verlangten. Einzelinteressen wurden dem Kollektivzwang untergeordnet, so dass wenige Viele die Mehrzahl zwingen konnten, sich ihren Befehlen zu fügen.⁷⁰ Die

67 Vgl. Laudien/Sachse 2012, S. 137.

68 Vgl. Foucault 1994, S. 121.

69 Vgl. Baberowski 2015, S. 94.

70 Ebd., S. 95.

Heimordnung sah mehrere Möglichkeiten vor, um die Jugendlichen im JWH NL offiziell zu sanktionieren bzw. zu disziplinieren. Disziplinarstrafen hatten vor allem die Aufgabe, individuelle oder kollektive Abweichungen zu reduzieren und korrigierend in den Umerziehungsprozess einzugreifen. Der „Strafenkatalog“ war vielfältig:

- (1) Auch wenn seit den 1950ern die *Prügelstrafe* verboten und das Züchtigungsrecht kein strafrechtlicher Rechtfertigungsgrund mehr war, findet sich ein ausdrückliches Verbot der *körperlichen Züchtigung* in den Heimen der Jugendhilfe erst seit 1969 (§ 21 IV der Heimordnung).⁷¹ Sie ist zwar nicht in den schriftlichen Quellen fixiert, wurde aber im Interview mit Herrn Steinke auf Nachfrage zur Sprache gebracht. Der Lehrer erinnert sich, dass man oft „zu grob“ war und ihm zwei Situationen einfallen würden, die er aus seiner Biografie hätte streichen wollen:

„Also so pädagogische Entgleisungen sind mir leider auch unterlaufen, aber ich konnte mich da jeweils immer ganz gut aus der Affäre ziehen. Ich hab mich entschuldigt für mein Benehmen, mein Entgleisen und dann waren die Verhältnisse wieder im Lot“.⁷²

Er löste zwar auch auf Nachfrage nicht auf, was genau passiert ist, versichert aber, dass sein Handeln keine (negativen) Konsequenzen (für ihn) nach sich gezogen hätten und er sich entschuldigt habe, um seine „Entgleisung“ vergessen zu machen. Daneben schildert er, dass der Direktor „einen Jugendlichen schwer gehrfeigt“⁷³ habe und auch andere Pädagog:innen manchmal „ein bisschen überzogen“⁷⁴ hätten. Für „Frechheiten und Ungebührlichkeiten“ hätten sie „meistens eine Ohrfeige verteilt“, auch wenn es streng untersagt war und im Wiederholungsfall eine Entlassung angedroht wurde.⁷⁵ Bei der Androhung ist es in den meisten Fällen vermutlich geblieben, weil es keine Hinweise darauf gibt, dass jemals von den Jugendlichen Beschwerde eingereicht oder von offizieller Seite ein Verfahren eingeleitet worden wäre. Hier zeigt sich, dass die körperliche Gewalt für die Täter:innen tatsächlich ohne Folgen blieb. Auch in der Literatur gibt es (zumindest) für die frühen 1960er Hinweise darauf, dass Erzieher:innen des JWH NL wiederholt die Prügelstrafe angewendet und im Rahmen körperlicher Züchtigung Körperverletzungen begangen haben (zu jener Zeit wurde übrigens die Forderung, den JWH aufzulösen, aufgrund knapper Kapazitäten abgelehnt).

71 Vgl. Wapler 2012, S. 81.

72 Transkript HS (2010), S. 22 (Z. 1193–1198).

73 Ebd., S. 22 (Z. 1200).

74 Ebd., S. 22 (Z. 1205).

75 Vgl. ebd. S. 22 (Z. 1208–1210).

- (2) In den archivalischen Quellen gibt es auch keine direkten Hinweise auf die Ausübung *psychischer Gewalt*. Sie kommt in der Regel sowohl durch Demütigungs- und Beschämungspraktiken als auch Formen des Zuwendungsentzuges zum Ausdruck. Es ist nicht auszuschließen, dass die Insass:innen im JWH NL verbal wie non-verbal abgewertet, beleidigt, bloßgestellt, erniedrigt, gedemütigt, vorgeführt oder öffentlich zur Schau gestellt wurden. Vielmehr ist anzunehmen, dass die psychische Gewalt die häufigste im Alltag vorkommende Gewaltform und so selbstverständlich war, dass sie auch in den Interviews nicht zur Sprache gebracht wurde. Frau Zinne erinnert nur eine Situation, die in dieses Gewaltmuster passt, nämlich, dass der Direktor beim samstäglischen Durchgang immer dann Kleidung aus den Schrankfächern geworfen habe, wenn der Schrankbau nicht wie in der NVA Kante auf Kante erfolgt war.⁷⁶
- (3) Daneben gab es *materielle Strafen*, die vor allem durch Taschengeldabzug, Kürzungen der Arbeitsentgelte oder den Entzug von Annehmlichkeiten wie etwa Nachtschiff zum Ausdruck gekommen sind.
- (4) Auch Vergünstigungen für Wohlverhalten konnten zurückgenommen werden. Hiervon waren in der Regel Kurzausgänge oder Ausflüge wie bspw. ins Schwimmbad betroffen.
- (5) Als freiheitsentziehende Sanktionen galten die *strenge Rüge* (eine Urlaubssperre von einem halben Jahr), der *Verweis* (eine Urlaubssperre von einem Vierteljahr) und die *Verwarnung* (ein Ausgangsverbot für eine bestimmte Zeit).⁷⁷ Zudem gab es im Rahmen des Züchtigungsrechts in der Heimerziehung die Möglichkeit, einzelne Jugendliche zu isolieren. Aufsässiges und undiszipliniertes Verhalten⁷⁸, Arbeitsverweigerung oder die Aufhetzung anderer Insass:innen konnten ebenso wie der Gedanke an eine Flucht, ein gescheiterter Fluchtversuch oder eine durchgeführte Flucht gemäß der Heimordnung in Verbindung mit der Ordnung über die zeitweilige Isolierung von Minderjährigen aus disziplinarischen Gründen in den Spezialheimen der Jugendhilfe vom 1. Dezember 1967⁷⁹ mit Arrest sanktioniert werden.

Im JWH NL gab es zwei vergitterte Arrestzellen hinter dem Zimmer der Krankenschwester (außerhalb der Gruppenbereiche). In den kleinen Räumen war je ein Metallbett in die Wand eingelassen. Tagsüber wurde es hochgeklappt und an der Wand mit einem Schloss festgemacht; ein gemauerter Sitz war am Tage das einzige „Möbelstück“,⁸⁰ um Platz zu nehmen. Auch während

76 Vgl. Transkript HZ (2010), S. 24 (Z. 1294).

77 Vgl. ebd., S. 11 (Z. 572–574).

78 Als *Disziplinverstöße* galten bspw. die Störung der Nachtruhe, Kontakte zum anderen Geschlecht, Beschmieren oder Zerstören von Werkhofsigentum, Schlägereien, Rauchen, Lügen oder aufsässiges Verhalten gegenüber dem JWH-Personal.

79 In: BArch DR 2/12203.

80 Vgl. Transkript HZ, S. 25 (Z. 1367–1370).

der Isolation war der Tagesablauf streng reglementiert: Wecken, Morgentoilette, Frühstück, Mittagessen, Abendbrot und das Fertigmachen zur Nachtruhe. Dazwischen viel Zeit für und mit sich allein:

„Also es war nicht, dass se, also die hatten wirklich keine Beschäftigung. Die hatten keine, keine Möglichkeit Radio zu hören. Die hatten keine Möglichkeit irschendwas anderes zu machen und sie konnten auch keine Dummheiten machen.“⁸¹

Um Selbstverletzungen zu verhindern, durften die Jugendlichen bspw. keine Schuhe mit Schnürsenkeln oder Hosen mit Bundschnüren tragen. Außerdem wurden die Zellen stündlich durch den:die Dienst habende:n Erzieher:in kontrolliert.⁸²

Der *Kurzarrest* wurde in der Regel vom Direktor angeordnet, der im Vorfeld die Genehmigung des Rat des Kreises (Abteilung Volksbildung) in Gera einholen musste. Überstieg die Isolation eine Dauer von drei Tagen, hat er sich nach Berlin an das Ministerium für Volksbildung wenden und die Arrestfähigkeit erneut von einem:einer Mediziner:in bescheinigen lassen müssen.

„Es ist nicht einfach gewesen, dass du da Freiheitsberaubung machst“⁸³, doch „mit Arrest ging das manchmal schneller durchzusetzen“, auch wenn er „natürlich keine schöne Sache“⁸⁴ war.

Herr Steinke erlebte den Arrest als (r)eine Ausnahmerecheinung. Er erinnert sich, dass er „auch irgendwann erledigt“ war und die Arrestzelle vermehrt von Jugendlichen aus dem JWH Hummelshain belegt wurde.⁸⁵ Der benachbarte JWH hatte seine Arrestzellen abgeschafft und war wohl regelmäßig auf die in Wolfersdorf ausgewichen. Es bestehen allerdings begründete Zweifel daran, dass der Arrest *keine* gängige Disziplinarmaßnahme im JWH NL war. In den Jahren 1964/65 sind 97, 1968/70 85 und 1974/75 78 Isolierungen in den noch einzusehenden *Arrestbüchern* vermerkt.⁸⁶ Daneben wurden Entweichungen und die Handlungspraxis bei Fluchtversuchen in einem Notizbuch für die Jahre 1969 bis 1989 handschriftlich dokumentiert. Die Anzahl der Entweichungen deutet bei 150 Heimplätzen auf eine weniger stabile Erziehungssituation hin. Zwischen 1969 und 1979 waren es etwa 27 und zwischen 1980 und 1990 ca. 36 Ausreißer:innen pro Kalenderjahr, die den JWH NL für längere Zeit unerlaubt verlassen haben.⁸⁷ Es ist anzunehmen, dass viele von ihnen nach ihrer Rückkehr mit Arrest bestraft wurden.

81 Ebd. (Z. 1344–1346).

82 Vgl. Arrestbuch 1974/75 (StArch RU 5-62-0320 JWH NL W.30).

83 Vgl. Transkript HZ 2010, S. 26 (Z. 104–105).

84 Vgl. Transkript PS 2010, S. 16 (Z. 856–857).

85 Ebd. S.16 (Z. 853, 872–874).

86 Vgl. Arrestbuch 1964/65 und 1968–70 (StArch RU 5-62-0320 JWH NL W.41); Arrestbuch 1974/75 (StArch RU 5-62-0320 JWH NL W.30).

87 Vgl. Buch über Entweichungen (StArch RU 5-62-0320 JWH NL W.11).

Sanktionen und Disziplinarmaßnahmen im und durch das Jugendkollektiv

Die im Rahmen der Heimordnung offiziell verhängten Sanktionen wurden um inoffizielle Straf- und Disziplinarpraxen ergänzt, die vor allem auf das Sozialprestige der Insass:innen abzielten. Die Kollektiverziehung setzte nicht nur auf menschliche Anerkennungsverhältnisse entsprechend der Generationsabfolge, sondern auch auf die Gruppe der Gleichaltrigen,⁸⁸ die in der Lage war, im Rahmen von Selbsterziehungsprozessen eine Kollektivgewalt zu entladen. Zu diesem Zwecke wurden Gruppenhierarchien bewusst (re-)inszeniert und aufrechterhalten, auch wenn sich kollektive Strukturen zum Nachteil einzelner oder Schwächerer auswirkten. Weil das Verantwortlich-Sein ein tragendes Element der Kollektiverziehung war, wurden die Schwächsten zum „Problem“ stilisiert und vom Kollektivgeist „mitgezogen“. ⁸⁹ Die ehemalige Erzieherin Frau Zinne betont in diesem Kontext, dass eine Brigade so stark wie ihr schwächstes Glied gewesen sei und nur durch seine Stärkung als Ganzes habe bestehen können. ⁹⁰

Da es zur Gängelung, Demütigung und Ausübung von Gewalt unter den Jugendlichen keine überlieferten Quellen aus dem StA Ru gibt, wird im Anschluss zum Thema gemacht, was von Frau Zinne im Interview erinnert wurde: Wenn es etwa in der Produktion an der Qualität oder an der Arbeitsbereitschaft einzelner mangelte, „motivierten“ sich die Jugendlichen gegenseitig, um bspw. im sozialistischen Berufswettbewerb nicht zuletzt genannt zu werden. Hier ist davon auszugehen, dass die „Motivation“ in vielen Fällen in Ausgrenzung, Mobbing oder Gewalt gegen den Leib oder das Eigentum einzelner gipfelte. Oder so manche:r wurde in Ermangelung der körperlichen Hygiene „unter die Dusche gestellt“ und zur körperlichen Hygiene gezwungen:

„[...] wenn se dem dann drei, vier Mal gesagt haben ‘geh ordentlich duschen, du stinkst wie ein Wiedehopf, das hält man nicht aus’, [...] dann haben die den unter die Dusche gestellt. [...] Oder een Jungen, der dann (,) eklig fettige Haare hatte, [...] den haben se mal mit ATA geschrubbt. [...] Den haben sie richtig sauber und de Haare geschnitten [...] da würde heute die Welt schreien Körperverletzung, Haare geschnitten und so weiter.“⁹¹

Außerdem kam es vor, dass die Jugendlichen untereinander die Prügelstrafe ausübten:

„Dann gabs och mal richtig harte Sachen, [...] wie damals, wo der eine uns 1000 Tage fluchtfrei versaut hat, ne (?) [...] Da hat och eener auf den anderen aufgepasst [...] Also das war ein Döskopp [...]. Der hat das mit Absicht gemacht und ist einen Tag bevor die 1000 Tage waren, ist der abgehauen. Der hat sich halb tot gefreut, ne (?) [...] die hatten so eine Wut auf den. Und da habe ichs das erste Mal erlebt, da haben se den in der Nachtwache in der [...] Sportkammer verdroschen.“⁹²

88 Vgl. Dreier/Laudien 2012, S. 92.

89 Vgl. Transkript PS 2010, S. 3 (Z. 150–151).

90 Vgl. Transkript HZ 2010, S. 21 (Z. 1145–1146).

91 Ebd. S. 20 (Z. 1053–1060).

92 Ebd., S. 10 (Z. 535–542).

Frau Zinne erinnert unterschiedliche Formen von Gewalt, die sie bagatellisiert und verharmlost, obwohl sie die Bestraften respektive Opfer demütigten und teils auch entwürdigten. Neben psychischer (seelischer bzw. emotionaler) Gewalt, die bspw. durch den Druck der gesamten Brigade auf den:die einzelne als Kollektivgewalt zum Ausdruck kam und auch als Peer to Peer-Gewalt bezeichnet werden kann, werden sowohl eine sprachliche Gewalt („du stinkst“) als auch physische (körperliche) Gewalt offensichtlich. Das Putz- und Scheuermittel ATA ist weder ein Produkt zur Körperpflege noch ein unfreiwilliger Haarschnitt keine Körperverletzung und auch die von einer ganzen Gruppe verübte Prügelstrafe kein Bagatelldelikt. Hinzu kommt, dass hier nur ein kleiner Ausschnitt repräsentiert wird, der um viele weitere Beispiele aus der Literatur erweitert werden kann. Das Machtgefälle unter den Gleichaltrigen war extrem und sofern die Gewaltausübung im Rahmen der Selbsterziehung bzw. der Erziehung im und durch das Jugendkollektiv erfolgte und d'accord mit den Interessen und Ansichten des Erwachsenkollektivs war, wurde sie auch nicht verurteilt oder geahndet.

6 Abschließende Betrachtungen

Im JWH NL standen Arbeitspflicht und -zwang, aber auch eine Schulbildung sowie Erziehung zu Disziplin und unbedingtem Gehorsam im Zentrum erzieherischer Praxis. Die Jugendlichen sollten innerhalb von eineinhalb bis zwei Jahren zu allseitig entwickelten sozialistischen Persönlichkeiten umerzogen und mit dem Abschluss der Grundschule sowie einer erfolgreich absolvierten Teilfacharbeiterausbildung entlassen werden. Zur Durchsetzung dieser Erziehungsziele wurden, wie die vorangegangenen Abschnitte eindrücklich gezeigt haben, auch erzieherischer Zwang und Gewalt angewendet.

Es ist auffallend, dass sowohl Frau Zinne als auch Herr Steinke beides als Ausnahme von der Regel beschreiben und das, was den Opfern von Zwang und Gewalt widerfahren ist, weitestgehend rationalisieren. Dabei verändert Gewalt alles. Sie macht sprachlos, kann die Opfer traumatisieren und wer ihr über längere Zeit ausgesetzt ist, kann sie im Gegensatz zu den Täter:innen nur schwer vergessen. Hier zeigt sich ein Paradoxon: Auch wenn viele der beschriebenen Zwangs- und Gewaltpraktiken offiziell in der Heimordnung festgeschrieben und legitimiert (erlaubt) waren, also die Beteiligten mit Ausnahme der körperlichen Züchtigung in den meisten Fällen nur so handelten, wie es in den konkreten Situationen (im geschlossenen Handlungsraum JWH NL) von ihnen erwartet wurde, beruhte ihre Anwendung auf Gründen (und einer Erziehungsideologie), die man aus heutiger Sicht kaum noch verstehen und nachvollziehen kann. Bei den Insass:innen handelte es sich schließlich um Schutzbefohlene, die im Rahmen eines Obhutsverhältnisses in einer vermeintlich sicheren Institution dem Erwachsenenkollektiv ausgeliefert waren und sich den Zwangs- und Gewaltpraktiken nicht entziehen konnten.

„Sie können 100 Menschen haben und jeder hat ne andere Ansicht. Der eine hat vielleicht zu Hause [...] noch fünf oder sechs Geschwister und ist ganz fest eingeschworen in seiner Familie und ist vielleicht e Vierteljahr nicht in die Schule gegangen und ist dann in den Jugendwerkhof gekommen. Dass so ein Menschenkind dann leidet und hat Sehnsucht [...]. Da wird der das anders durch seinen Wahrnehmungsfilter erleben. Da wird das für den immer Zwang sein.“⁹³

Das Zitat von Frau Zinne verweist auf die Schwierigkeit, eine einfache wie allgemeingültige Bewertung der Erziehungsarbeit im JWH NL vorzunehmen. Deshalb wurden nur diejenigen Praktiken beleuchtet und bewertet, die sowohl im Material zum Thema gemacht als auch häufig zu Traumatisierung und Unrecht geführt haben und damit für eine Vielzahl langfristig prägend waren. Die Antwort auf die Frage, in welchem Maße einzelne oder viele der aufgezeigten Praktiken auf den Einzelfall zutrafen, entzieht sich einer übergreifenden Beurteilung. Die historische Fallanalyse konnte jedoch zeigen, wie institutionell-organisatorische Gegebenheiten in Verbindung mit von Ideologie geprägter Erziehungsarbeit verschiedene Formen von Zwang und Gewalt hervorgebracht haben. Dabei haben sowohl die institutionstheoretische Anlage (als geschlossene Institution) als auch die Gesetze und Anordnungen wie auch die praktische Ausgestaltung der Erziehungsarbeit Zwang und Gewalt zu attraktiven Handlungsoptionen gemacht, um den Umerziehungsprozess zu gestalten. Die Allmacht des Erziehungskollektivs richtete sich gegen den Leib und die Seele der Jugendlichen und schuf einen Raum, in dem ihre Ausübung nicht nur verdeckt und normalisiert wurde, sondern auch unbestraft blieb. Einspruchs-, Widerspruchs- oder Beschwerdemöglichkeiten wurden den Heranwachsenden verwehrt oder waren ein Tabu, so dass die Zwangs- und Gewalterfahrungen auch nicht nach Außen kommuniziert werden konnten. Dabei wurden die Grenzen des Erziehungsrechts weit überschritten und es war aus heutiger Perspektive vor allem zu regelmäßigen Rechtsbrüchen in den Bereichen der Wahrung der Menschenwürde und freien Entfaltung der Persönlichkeit sowie des Rechtes körperliche Unversehrtheit gekommen.

Literatur

Gedruckte Quellen

StA Ru JWH NL Wolfersdorf

5-62-0320/1 Sparkonten

5-62-0320/3 Jugendbrigaden

5-62-0320/7 Bildung und Freizeit – Organisation außerschulischer Aktivitäten

5-62-0320/8 Personaldaten zu den Erziehern

5-62-0320/11 Entweichungen

⁹³ Transkript HZ 2010, S. 31 (Z. 1688–1672).

- 5-62-0320/30 Isolationshaft
- 5-62-0320/32 Baumaßnahmen
- 5-62-0320/35 Kooperation mit anderen Unternehmen und Einrichtungen
- 5-62-0320/41 Arrestbuch
- 5-62-0320/53 Entwicklungsbogen
- 5-62-0320/56 Personenangelegenheiten

Kreisarchiv SHK Camburg, JWH „Ehre der Arbeit“

JWH.50 Grundsatzreferat, Tagungsabschrift (*Eberhard Mannschatz (1961): Zur Verbesserung der politisch-pädagogischen Arbeit in den Jugendwerkhöfen.*)

Unterlagen der Verfasserin

- Transkript Hannelore Zinne (2010)
- Transkript Helmut Steinke (2010)

Gesetze und Anordnungen

- Anordnung über die Berufsausbildung Jugendlicher in den Jugendwerkhöfen vom 05. Mai 1980. In: Gbl. I, Nr. 18, S. 167.
- Anordnung über die Bildungs- und Erziehungsarbeit in den Heimen der Jugendhilfe – Heimordnung vom 01. September 1969. In: Gbl. II, Nr. 90, S. 555.
- Anordnung vom 11. Dezember 1956 über die Durchführung der Aufgaben in den Jugendwerkhöfen. In: Gbl. I 1956, S. 1336.
- Anordnung über Spezialheime der Jugendhilfe: vom 24. April 1965. In: Gbl II 1965, S. 368.
- Familiengesetzbuch vom 20. Dezember 1965 (Gbl. I, Nr. 1, S.1) in der Fassung des Einführungsgesetzes vom 19. Juni 1975 zum Zivilgesetzbuch der DDR. In: Gbl. I, Nr. 27, S. 517.
- Gesetz über die Teilnahme der Jugend der Deutschen Demokratischen Republik an der Gestaltung der entwickelten sozialistischen Gesellschaft und über ihre allseitige Förderung in der Deutschen Demokratischen Republik – Jugendgesetz der DDR-vom 28. Januar 1974 In: Gbl. II, S. 889.
- Jugendhilfeverordnung vom 03.03.1966. In: Gbl. II, S.215 (1985).
- Ordnung über die zeitweilige Isolierung von Minderjährigen aus disziplinarischen Gründen in den Spezialheimen der Jugendhilfe vom 1. Dezember 1967. In: BArch DR 2/12203.
- Verordnung über Heimerziehung von Kindern und Jugendlichen vom 26. Juli 1951. In: Gbl. DDR I, S. 708.

Literatur

- Autorenkollektiv (1973): Kleines politisches Wörterbuch. Dietz Verlag, Berlin.
- Autorenkollektiv (1988): Heimerziehung. Volk und Wissen, Berlin.
- Ansorg, Linda (1967): Familienrecht der DDR. Staatsverlag der DDR, Berlin.
- Baberowski, Jörg (2012): Einleitung. In: Baberowski, Jörg/Metzler, Gabriele (Hg.): Gewaltträume. Campus, Frankfurt a. M., S. 7–28.
- Baberowski, Jörg (2015): Räume der Gewalt. S. Fischer, Frankfurt a. M.
- Bunke, Florian (2005): „Wir lernen im Geiste Lenins“. BIS, Oldenburg.
- Doýé, Götz/Zander, Ruth (1982): Studie zum Sprachgebrauch und zur Funktion von Disziplin in der sozialistischen Gesellschaft. In: Theologische Studienabteilung beim Bund der Evangelischen Kirchen in der DDR (Hg.): Beiträge B. Gesellschaftliche Diakonie, o.V.
- Dreier, Anke/Laudien, Karsten (2012): Einführung. Heimerziehung in der DDR. Digital Design, Schwerin.
- Foucault, Michel (1994): Überwachen und Strafen. Suhrkamp, Frankfurt a. M.
- Geißler, Gert (2015): Schule und Erziehung in der DDR. Landeszentrale für politische Bildung, Erfurt.
- Gläser, Jochen/Laudel, Grit (2010): Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse. VS, Wiesbaden.

- Goffman, Erving (1973): *Asyle*. Suhrkamp, Frankfurt a. M.
- Haase, Norbert/Oleschinski, Brigitte (1998): *Das Torgau-Tabu*. Forum, Leipzig.
- Hafenegger, Benno (2017): Gewalt als Erziehungsmittel in der Heimerziehung. In: *Sozial Extra* 41, H. 5, S. 11–14.
- Henniger, Bärbel (1988): Zwischenstation Werkhof. In: *NBI*, S. 26–31.
- Hoffmann, Inge (1984): Zur Ermittlung der Erziehungssituation schwererziehbarer Kinder und Jugendlicher. In: *Jugendhilfe* 22, S.16–40.
- Imbusch, Peter (2000): Gewalt – Stochern in unübersichtlichem Gelände. In: *Mittelweg* 36, H. 2, S. 24–40.
- Jörns, Gerhard (1995): *Der Jugendwerkhof im Jugendhilfesystem der DDR*. Cuvillier, Göttingen.
- Laudien, Karsten/Sachse, Christian (2012): *Expertise 2*. In: *Aufarbeitung der Heimerziehung in der DDR*. Auftraggeber der Bundesregierung für die Neuen Länder (Hg.). Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe, Berlin, S. 125–298.
- Liegler, Ludwig (1974): *Kollektiverziehung*. In: Wulf, Christoph (Hg.): *Wörterbuch der Erziehung*. Piper, München, S. 328–334.
- Meuser, Michael/Nagel, Ulrike (2010): *Experteninterviews*. In: *Friebertshäuser, Barbara/Langer, Antje/Pregel, Annedore (Hg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. Juventa, Weinheim u. München, S. 457–471.
- Mitzscherlich, Beate/Ahbe, Thomas/Diedrich, Ulrike/Wustmann, Cornelia/Eisewicht, Paul (2019): *Sexueller Kindesmissbrauch in Institutionen und Familien in der DDR*. Aufarbeitungskommission, Berlin.
- Runder Tisch „Heimerziehung in den 50er und 60er Jahren“ (2010): *Abschlussbericht*. Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe, Berlin.
- Sachse, Christian (2010): *Der letzte Schliff*. Stadtdruckerei Weidner, Schwerin.
- Schierbaum, Kristina (2011): *Der Jugendwerkhof „Neues Leben“*. Magisterarbeit zur Erlangung des akademischen Grades M. A. an der FSU Jena. Unveröffentlichtes Manuskript, Jena.
- Schierbaum, Kristina/Schierbaum, Anja (2019): *Tabu Jugendwerkhof*. In: *Neuber, Anke/Zahradnik, Franz (Hg.): Geschlossene Institutionen – geschlossene Gemeinschaften*. Wiesbaden, S. 67–90.
- Stolz, Helmut/Herrmann, Albrecht/Müller, Werner (1971): *Beiträge zur Theorie der sozialistischen Erziehung*. Volk und Wissen, Berlin.
- Thiersch, Hans (1983): *Institution Heimerziehung*. In: *Giesecke, Hermann (Hg.): Offensive Sozialpädagogik*. V&R, Göttingen, S. 56–69.
- Thüringer Jugendlernerhof Wolfersdorf (1994): *Das Jagdschloß „Fröhliche Wiederkunft“ und seine Nutzung*. Fortschritt GmbH, Erfurt.
- Unabhängige Kommission zur Aufarbeitung sexuellen Kindesmissbrauchs (2022): *Die Aufarbeitung sexueller Gewalt steht erst am Anfang*. In: *Andresen, Sabine/Deckers, Daniel/Krigel, Kirsti (Hg.): Das Schweigen beenden*. O. V., Berlin, S. 4–10.
- Wapler, Friederike (2012): *Expertise 1*. In: *Sachse, Christian (Hg.): Aufarbeitung der Heimerziehung in der DDR*. Arbeitsgemeinschaft für Kinder und Jugendhilfe, Berlin, S. 5–124.
- Wolf, Klaus (2010): *Machtstrukturen in der Heimerziehung*. In: *Neue Praxis (np)*, H. 6, S. 539–557.
- Wolff, Stephan (2000): *Dokumenten- und Aktenanalyse*. In: *Flick, Uwe/Kardorff, Ernst von/Steinke, Ines (Hg.): Qualitative Forschung*. Rowohlt Taschenbuch, Reinbek bei Hamburg, S. 502–514.



<https://www.zotero.org/groups/4596542/collections/WMNXL5IC>

Autorin

Dr. phil. Kristina Schierbaum

Goethe-Universität Frankfurt am Main

k.schierbaum@em.uni-frankfurt.de

Daniel Deplazes und Jona Tomke Garz

Vergehen, Verhör, Verschriftlichung

Wahrheitspraktiken und die Pädagogisierung von
Entweichungen aus dem Landerziehungsheim
Albisbrunn (1938–1982)¹

Zusammenfassung

Bei Regelverstößen in Erziehungsheimen setzten in unterschiedlichen Akzentuierungen Wahrheitspraktiken zur Klärung der Ereignisse ein. Am Beispiel des Fortlaufens aus dem Schweizer Landerziehungsheim für „schwererziehbare“ Knaben Albisbrunn untersucht der Beitrag in praxeologischer Perspektive für zwei Zeiträume im 20. Jahrhundert (1938–1952 und 1968–1982), mit welchen konkreten Praktiken (etwa Verhöre, Berichte, Isolation), Wahrheit über die Zeit der Flucht hervorgebracht und stabilisiert werden sollte. Sowohl Kontinuität als auch Wandel der Wahrheitspraktiken, die mitunter auf den Körper der Zöglinge zielten, werden so nachvollziehbar gemacht. Abschließend wird die Bedeutung von Wahrheitspraktiken, mit einem besonderen Fokus auf die Pädagogisierung von Regelverletzungen diskutiert. Dabei zeigt sich, dass sich die Möglichkeiten der pädagogischen Bearbeitung von Flucht innerhalb des Heims über das 20. Jahrhundert hinweg veränderten, jedoch abhängig von stabilen Praktiken der Wahrheitsfindung blieben.

**Heimerziehung, Heilpädagogik, Flucht, Körperstrafen,
Historische Praxeologie**

Abstract

Any rule violation in reformatories and other forms of out of home care, is met with truth practices to shed light on the incident. Using the example of running away from the Swiss Landerziehungsheim Albisbrunn for „difficult“ boys, the article from a praxeological perspective examines two periods in the 20th century (1938–1952 and 1968–1982), analyzing the concrete practices (such as interrogations, reports, isolation) used to produce and stabilize truth about

1 Dieser Beitrag entstand im Rahmen des vom Schweizerischen Nationalfonds geförderten und von Patrick Bühler, Lucien Criblez und Elisabeth Moser Opitz geleiteten Projekts zur Geschichte des Landerziehungsheims Albisbrunn (SNF-Nr. 177436). Das Projekt ist Teil des Nationalen Forschungsprogramms 76 mit dem Titel „Fürsorge und Zwang“ (vgl. <http://www.nfp76.ch/de/projekte/oekonomische-und-politische-verflechtungen/projekt-criblez>, 24.06.2022).

the time of the escape. Both continuity and change of truth practices, which occasionally targeted the bodies of the boys, are thus made comprehensible. Additionally, the significance of said truth practices, with a particular focus on the pedagogization of rule violations, is discussed. It can be shown that the ways in which the institution pedagogically dealt with escape changed over the course of the 20th century, while they remained closely related to lasting practices of truth-finding.

**reform school, special education, escape, corporal punishment,
historical practice theory**

Am 1. Oktober 1973 kurz vor Mitternacht holte der Heimleiter des Landerziehungsheims Albisbrunn einen aus dem Heim entwichenen Knaben von der Polizeistation ab. Auf dem Weg zurück ins Heim erklärte der Junge seine Flucht damit, dass er vom Erzieher zu Unrecht des „nächtlichen Ausstiegs“ aus dem Gruppenhaus beschuldigt worden sei; das seien andere gewesen. Er weigerte sich jedoch, deren Namen preiszugeben. Der Heimleiter meinte, dass er tags darauf „keine Zeit“ habe, „die Sache zu untersuchen, dies würde noch heute Nacht geschehen“. Er versicherte dem Knaben, dass „die Wahrheit sicherlich ans Licht“ komme.² Es folgte ein Verhör, das mit Schreibmaschine protokolliert wurde.³ Die für die Aktenführung Albisbrunns zu der Zeit unüblich häufigen Tippfehler, Schmierereien und Korrekturen im Protokoll deuten darauf hin, dass der Heimleiter persönlich in dieser Nacht an der Schreibmaschine saß.

Nicht bloß bei Vergehen in Erziehungsheimen, sondern ebenso in Gefängnissen, psychiatrischen Kliniken oder Schulen, setzt – zu unterschiedlichen Zeiten und in vielfältigen Akzentuierungen – eine Klärung der Ereignisse ein. Gerade bei Vorfällen, die nicht unmittelbar beobachtet werden können, für die lediglich wenige stichhaltige Indizien vorliegen, bietet das Verhör – mit dem daraus allenfalls resultierenden Geständnis – einen Weg, zur ‚Wahrheit‘ vorzudringen. Dieser „Wille zum Wissen“ um das Verborgene zu enthüllen, erscheint konstitutiv für stationäre fürsorgereische wie disziplinierende Institutionen und verweist auf die Kopplung von ‚Wahrheit‘ und der Formung und Aufrechterhaltung von Machtverhältnissen.⁴ ‚Die‘ Wahrheit ist dabei immer umkämpft.

Im Sinne der „Konsenstheorie“ lässt sich ‚Wahrheit‘ als etwas verstehen, das sich „in komplexen sozialen Zusammenhängen“⁵ konstituiert und ist damit auch im-

2 Journal-Blatt, 01.10.1973, S. 15, StAZH Z 870.353.

3 Journal-Blatt, 01.10.1973, S. 15f., StAZH Z 870.353. Die Befragungen der ‚Zöglinge‘ als Verhöre zu bezeichnen, legen nicht allein die Analyse der Akten und die Nähe zu polizeilichen Methoden nahe, auch die Verhörten benutzen diese Bezeichnung. So meinte der ehemalige Heimzögling Roger Bresch, der von 1973 bis 1983 in Albisbrunn platziert war, dass die ‚Zöglinge‘ „von den Betreuern regelrecht verhört“ worden seien, wenn sie „etwas angestellt“ hätten (zit. n. West 2020, S. 60).

4 Vgl. Foucault 2014.

5 Kleeberg/Suter 2014, S. 211.

mer Resultat von „Aushandlungsprozesse[n]“:⁶ ‚Wahrheit‘ ist etwas, auf das sich geeinigt werden muss.⁷ Dass ‚Wahrheit‘ folglich als ‚doing truth‘, als ‚gemachte Wahrheit‘, verstanden wird,⁸ heißt nicht, dass es keine Wirklichkeit gibt, auf die sich diese ‚Wahrheit‘ in vielfältiger Weise bezieht. Sie ist einzig nicht von einem neutralen Standpunkt aus unmittelbar zugänglich.⁹ In den Blick geraten so die „Interessen und Techniken“ genauso wie die „situativen Irritationen und Manipulationen“,¹⁰ um ‚Wahrheit‘ hervorzubringen und zu stabilisieren. Interessant erscheint dann nicht mehr die Frage, was wahr war, sondern, wie etwas als wahr behauptet werden konnte.¹¹

Die Aktenführung eines Heims ermöglicht es, Vergehen, Verhöre und Geständnissen praxeologisch, als „vergangene[]“ „Praktiken“,¹² nachzuspüren. Im Sinne einer Wissensgeschichte, die „Wissen als Praxis“,¹³ als ‚doing knowledge‘ versteht, lassen sich die Akten als textliche Überlieferung vergangener Wissenspraktiken¹⁴ verstehen. Dabei gilt, dass „Praktiken nicht identisch mit Handlungen“ sind, sondern sich auf regelhafte, sich wiederholende Strukturen beziehen.¹⁵ Die mit der Erziehung verbundenen Praktiken fanden ebenso wie weitere allgemeine Beobachtungen ihren Niederschlag in den Akten von Erziehungs- und Bildungsinstitutionen, wobei nicht alle Praktiken des Alltags über die Akten zugänglich sind. Dennoch lässt sich mit einer seriellen Auswertung sowie einer „dichten Beschreibung“¹⁶ einzelner Praktiken aus den „überlieferten Artefakten unter Berücksichtigung ihres Entscheidungskontextes auf die Praktiken“¹⁷ schließen. Gerade Vergehen gegen institutionsinterne, moralische oder gesetzliche Normen produzierten historisch vermehrt Spuren in den Archiven, zogen sie doch nicht selten Verhöre und Geständnisse nach sich, um der ‚Wahrheit‘ auf die Spur zu kommen. Denn ‚Wahrheit‘ wird nur relevant in der Folge einer Störung „im gesellschaftlichen Miteinander“. Sie wird „als Kategorie erst dann nötig, wenn Zweifel auftreten“.¹⁸

6 Thier 2014, S. 248.

7 Gerichtsprozessen obliegt eine ähnliche Funktion. Die Ereignisse der Vergangenheit müssen, im Besonderen bei ausbleibenden Beweisen, über bestimmte Praktiken wie Verhöre, Zeugenaussagen und Geständnisse ermittelt werden, um damit – der Unverfügbarkeit ‚der‘ historischen Wahrheit zum Trotz – zu einer zumindest juristisch valablen Wahrheit zu gelangen (vgl. Thier 2014, S. 251f., 256; Landwehr 2016, S. 63ff.).

8 Vgl. Kleeberg/Suter 2014.

9 Landwehr 2016, S. 104.

10 Kleeberg/Suter 2014, S. 211.

11 Vgl. Ebd., S. 211f., 218.

12 Haasis/Rieske 2015, S. 16.

13 Füssel 2021, S. 35.

14 Vgl. zu Wissenspraktiken und der Verknüpfung von Wissen und Akten u. a. Hess/Mendelsohn 2010; Ledebur 2015; Ankele/Kaiser/Ledebur 2019; Bühler 2019; Garz 2021.

15 Füssel 2021, S. 91; vgl. dazu auch Reh 2014; Haasis/Rieske 2015, S. 36ff.

16 Vgl. Geertz 1987.

17 Klinger 2018, S. 174.

18 Landwehr 2011, o. S.

Wie Wahrheitspraktiken innerhalb der Mauern stationärer Erziehung konkret funktionierten, soll am Beispiel des dezidiert heilpädagogisch ausgerichteten Zürcher Landerziehungsheims Albisbrunn für „schwererziehbare“¹⁹ Knaben im 20. Jahrhundert untersucht werden. 1924 wurde das Heim als „Stiftung Albisbrunn“ gegründet, die den Zweck verfolgte, „Kinder und Jugendliche, deren körperlich-seelische Entwicklung durch individuelle und soziale Faktoren gehemmt“ war, zu unterstützen.²⁰ Als erster Leiter wurde Heinrich Hanselmann (1885–1960) eingesetzt, der gleichzeitig dem ebenfalls 1924 gegründeten Heilpädagogischen Seminar (HPS)²¹ in Zürich vorstand. Die Universität Zürich berief Hanselmann 1931 auf den ersten Lehrstuhl für Heilpädagogik in Europa,²² was wohl dazu beitrug, dass Albisbrunn bis weit in die zweite Hälfte des 20. Jahrhunderts als ‚Leuchtturm‘ der Heilpädagogik galt.²³ Das Landerziehungsheim beherbergte bis zu 90 männliche „Zöglinge“,²⁴ die vom Jugendstrafgericht zu einer Erziehungsmaßnahme verurteilt, im Rahmen einer fürsorglichen Zwangsmaßnahme fremdplatziert worden waren oder deren Eltern sich wegen Erziehungsschwierigkeiten unmittelbar an das Heim gewandt hatten. Die Altersspanne der im Heim Aufgenommenen veränderte sich im Laufe der Zeit. Während Albisbrunn in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts noch eine separate Grundschule führte und Kinder ab 6 Jahren aufnahm, belief sich später das Mindestalter für eine Aufnahme auf 12 Jahren, wobei der Heimaustritt in jedem Fall spätestens mit 22 Jahren zu erfolgen hatte.²⁵

Ein normabweichendes Verhalten, das wiederholt über den gesamten Untersuchungszeitraum die Frage der ‚tatsächlichen‘ Ereignisse aufwarf, waren – wie das Schweigen des Knaben über die ‚wahren‘ Schuldigen des nächtlichen Ausstiegs illustriert – Entweichungen aus dem Erziehungsheim.²⁶ Es finden sich zwar auch andere

19 Zeltner 1974, S. 47.

20 Weiss 1926, S. 3.

21 Beim HPS handelte es sich um eine Ausbildungsstätte für angehende Heilpädagog:innen, die vor allem in den Anfangsjahren, aber vereinzelt auch bis mindestens in die 1980er Jahre, ihr Praktikum in Albisbrunn absolvierten (vgl. Jahresbericht Albisbrunn 1981/1982, o.S.; Schriber 1994, S. 131).

22 Wolfsberg 2002, S. 101.

23 Schriber 1994, S. 127ff.

24 Aus Gründen der Lesbarkeit wird der häufige Quellenbegriff „Zögling“ nachfolgend ohne Anführungszeichen verwendet.

25 Vgl. Zeltner 1956, S. 65; ATH/JHL 1973, S. 11.

26 Die Bedeutung von Entweichungen aus Erziehungsheimen wurde bislang wenig untersucht. Nora Bischoff beschäftigte sich mit dem deutschsprachigen Diskurs über flüchtende Zöglinge aus Erziehungsheimen im 20. Jahrhundert. Sie untersuchte u. a. die Figur des „Vagabunden“ und dessen Auftreten in den medizinischen wie pädagogischen Diskursen über fliehende Zöglinge aus österreichischen Erziehungsheimen (vgl. Bischoff 2017, 2018). Für Hinweise zur Häufigkeit und Bedeutung von Flucht aus Berner Erziehungsheimen in den 1960er und 1970er Jahren vgl. Germann 2018, S. 29. Für österreichische Erziehungsanstalten liegen Erhebungen vor, die von Fluchtraten zwischen 10 und 45 Prozent in den 1970er Jahren ausgehen (Bischoff 2017, S. 225; Raiser/Leitner/Guerrini 2019, S. 55). Für Hinweise zum Fluchtverhalten der Albisbrunner Zöglinge in den 1970er Jahren vgl. Deplazes 2021, S. 195f.

zeitspezifisch geahndete Normabweichungen, bei denen gleichsam die Agency der Zöglinge die Institution zu Reaktionen zwang und mit Wahrheitspraktiken verbunden waren: Während in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts etwa die Lektüre von sogenannter „Schundliteratur“,²⁷ Verdachtsfälle von Onanie²⁸ oder Homosexualität²⁹ problematisiert wurden, beschäftigte sich das Heim in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts im Besonderen mit der Klärung des Konsums, Handels oder Besitzes illegaler Drogen.³⁰ Die Flucht, die in den Heimakten wie im Fachdiskurs in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts noch als „Durchbrennen“,³¹ später als „auf die Kurve“³² gehen, bezeichnet wurde, beschäftigte Albisbrunn jedoch über den gesamten Untersuchungszeitraum hinweg. Am Beispiel des Fortlaufens lässt sich an den Heimakten Albisbrunns studieren, wie bei der Rückführung der Zöglinge ins Heim, eine Wahrheitsmaschinerie in Gang gesetzt wurde, die sich unterschiedlicher Praktiken bediente, um ‚die‘ Wahrheit über die unwiederbringbare ‚dunkle‘ Zeit der Abwesenheit ‚ans Licht‘ zu heben. Es ging dabei nicht um die Herstellung ‚der‘ Wahrheit, sondern um die institutionelle, von der Institution als wahr akzeptierte Wahrheit. Das bedeutet nicht, dass die Knaben im Heim nicht über eine eigene, legitime Wahrheit und spezifische Deutungsmuster verfügten. Gerade weil dem so war, lässt sich das Anliegen der Durchsetzung einer bestimmten institutionellen Wahrheit gegenüber alternativen Deutungen an diesem Fallbeispiel nachvollziehen.³³

Der Beitrag untersucht, mit welchen Praktiken die Wahrheit *in actu* hervorgebracht wurde. Wie funktionierten die so verstandenen Wahrheitspraktiken *en détail*? Inwiefern zielten diese Praktiken auch auf den Körper der Zöglinge? Und inwiefern lässt sich eine Entwicklung im Hervorbringen der Wahrheit im Verlauf des 20. Jahrhunderts beobachten?

Gerade um die Frage nach Kontinuitäten und Wandel in den Blick zu bekommen, werden zwei Zeiträume à 15 Jahre untersucht, 1938 bis 1952 und 1968 bis 1982, die eine zeitliche Vertiefung für die 1940er und 1970er Jahre ermöglichen.³⁴ In bei-

27 Etwa Handakten Max Zeltners, 29.04.1952, o. S., StAZH W II 24.1857.

28 Etwa handschriftliches Geständnis eines Zöglings, 09.10.1929, o. S., StAZH W II 24.170.

29 Etwa Beobachtungsbogen, 01.04.1947, o. S., StAZH W II 24.1112.

30 Etwa Erhebung zu Drogendelikten, Einbruchdiebstählen, H. Häberli, 03.04.1974, StAZH Z 870.314.

31 Zeltner 1932, S. 482.

32 Etwa Journal-Blatt, 10.02.1979, S. 7, StAZH Z 870.458.

33 Aus Gründen der Lesbarkeit wird der häufige uneigentlich verwendete Begriff ‚Wahrheit‘ oder auch ‚die‘ ‚Wahrheit‘ nachfolgend ohne Anführungszeichen verwendet. Wenn im Folgenden von der Wahrheit die Rede ist, handelt es sich immer um die institutionelle Wahrheit.

34 Die Zeiträume wurden so gewählt, dass jeweils eine möglichst gleichbleibende Belegung sowie personelle Konstanz sichergestellt ist. Ab 1937 begann das Heim auf Kosten des Kantons Zürich Zöglinge aufzunehmen, was im Jahr 1938 erstmals dazu führte, dass das Heim „stets voll besetzt“ war (vgl. Protokoll Betriebsausschuss, 02.09.1939, S. 4, StAZH W II 24.1843). Mit dem Tod des langjährige Heimleiters Zeltner 1953 begann eine Umbruchsphase, die hier nicht weiter untersucht wird (vgl. Zeltner 1956). Im Hinblick auf die Institutionenkritik, Reformbemühungen und umfangreichen Bauprogramme im Heimwesen der 1970er Jahre bietet es sich an, mit dem zweiten Zeitraum 1968 einzusetzen (vgl. Deplazes 2021).

den Zeiträumen gab es mit Max Zeltner (1895–1953), Heimleiter von 1927 bis 1953, und mit Hans Häberli (1924–2004), Heimleiter von 1961 bis 1989, Konstanten in der Heimleitung. Ebenso finden sich – gerade in Bezug auf Flucht – in beiden Zeiträumen schweizweit Hochphasen der Heimkritik, die breit rezipiert wurden und medial Aufmerksamkeit erzeugten.³⁵ Gleichwohl unterschieden sich die Bedingungen, unter denen das Heim in den beiden Zeiträumen operierte, erheblich. In den 1940er Jahren galt Albisbrunn wegen der philanthropischen, reform- und heilpädagogischen Ansätze gerade in Verbindung mit dem Heilpädagogen Hanselmann als „pädagogische[] Vorzeigeeinrichtung“.³⁶ Eine staatliche Aufsicht war praktisch inexistent, das Heim mehrheitlich privat finanziert und die einweisenden Instanzen froh darum, dass sich jemand der ‚schwierigen‘ Kinder und Jugendlichen annahm.³⁷ Anders als die Heimskandale Mitte der 1940er Jahre, die Albisbrunn kaum in Misskredit brachten,³⁸ machte sich die Heimkritik der 1970er Jahre im Heim bemerkbar: Die Heimeinweisungen gingen merklich zurück,³⁹ fliehende Zöglinge wurden von heimkritischen Gruppierungen aufgenommen und ihre kritischen Berichte gelegentlich veröffentlicht,⁴⁰ Teile des Heimpersonals protestierten zumindest punktuell gegen vermeintlich unzeitgemäße Erziehungsformen⁴¹ und der Heimleiter musste sich unangenehmen Fragen der Aufsichtsbehörde über die Körperstrafen im Heim gefallen lassen.⁴² Auch die Finanzierung des Heims hatte sich verändert. Die Stiftung wurde mittlerweile mehrheitlich über staatliche Subventionen finanziert,⁴³ was mit einer erhöhten Rechenschaftspflicht gegenüber den Behörden im Vergleich zu den 1940er Jahren einherging. Zu klären, wie das Erziehungspersonal unter solch unterschiedlichen Bedingungen dasselbe Phänomen – die Flucht – handhabte, erlaubt es, ein besonderes Augenmerk auf Kontinuitäten und Wandel der Heimerziehung zu legen. In einem ersten Schritt wird für beide Zeiträume gesondert geprüft, wie das Heim jeweils mit Flucht umging. Untersucht wird eine Stichprobe der Zöglingsakten

35 Für den „Sonnenbergskandal“ der 1940er Jahre vgl. Seglias 2013, S. 61ff. Für die „Heimkampagne“ in den 1970er Jahren vgl. Criblez 1997, S. 340ff.; Schär 2008.

36 Hafner 2014, S. 65.

37 Vgl. Konrad 1963.

38 Nicht zuletzt zeigte sich das daran, dass Zeltner gemeinsam mit Paul Moor, der bis 1936 in Albisbrunn die Beobachtungsstation geleitet hatte und dann am Heilpädagogischen Seminar Zürich angestellt war, die Kommission des Schweizer Hilfsvereins für Schwererziehbare leitete, die zum einen die öffentlich erhobenen Vorwürfe untersuchte und zum anderen Vorschläge zur Prävention erarbeitete (vgl. Protokolle des Schweizer Hilfsverbands für Schwererziehbare, 28.09.1944; 13.11.1945 und 03.12.1945, o. S., StAZH W II 24.1845).

39 Häberli 1975, S. 206.

40 Etwa K.: Brief aus dem Untergrund. In: Hydra, [1971], o. S., StAZH Z 870.313.

41 Etwa Protokoll Stiftungsrat, 13.01.1971, S. 1–8, StAZH Z 866.59.

42 Etwa Brief vom Zürcher Jugendamt an H. Häberli, 24.07.1979, S. 1, StAZH W II 24.1675.

43 Vgl. Konrad 1974.

mit den Eintrittsjahren von 1938 bis 1952 und von 1968 bis 1982.⁴⁴ Als Quellengrundlage dienen sogenannte Zöglingsdossiers, die für jeden Knaben angelegt wurden und u. a. vom pädagogischen Personal geführte „Beobachtungsbogen“ oder „Journal-Blätter“ enthalten.⁴⁵ Dort wurden „in zwangloser Reihenfolge“ „fortlaufende Einträge“ notiert, „welche über Erfahrungen mit dem Zögling“ berichten.⁴⁶ Dass der Aktenführung in Albisbrunn besondere Beachtung geschenkt wurde, mag nicht zuletzt daran liegen, dass Zeltner wie auch Häberli nahezu wissenschaftliche Ansprüche daran stellten und in Publikationen (Zeltner) sowie Vorlesungen (Häberli) über die Relevanz der Aktenführung reflektierten.⁴⁷ Ersterer betonte wiederholt, dass die Beobachtungsbogen angelegt und gepflegt würden, weil es für die Erzieher:innen „unmöglich“ sei, „sich lange zurück wirklich genau an alle die in Frage kommenden Tatsachen zu erinnern“. Es gebe „Verwechslungen, Verschiebungen, Täuschungen“, weshalb eine „Dossierführung“ von „grosser Wichtigkeit“ sei.⁴⁸ Er war überzeugt, dass erst durch das Notieren von Beobachtungen im Dossier, die „Erfassung der Persönlichkeit des Zöglings“ gelingen könne.⁴⁹ Im Falle der Flucht wurden die Ergebnisse nicht bloß vom Erziehungspersonal oder den Heimleitern in das Dossier notiert: Handgeschriebene Fluchtberichte der Zöglinge, die sie bei ihrer Rückkehr ins Heim verfassen mussten, ergänzen die Quellen (vgl. Teil 1). In einem weiteren Schritt soll für beide Zeiträume geklärt werden, wie die Suche nach der Wahrheit sich auch Praktiken bediente, die unmittelbar auf den Körper zielten. Baukonzepte, Regierungsratsbeschlüsse und interne Sitzungsprotokolle erweitern hierfür das Quellenkorpus (vgl. Teil 2). Abschließend soll die Suche nach der Wahrheit im Hinblick auf Konti-

44 Die Stichprobe umfasst für den ersten Zeitraum 77 Zöglingsdossiers, was knapp 14 Prozent der 562 in diesem Zeitraum eingewiesenen Knaben entspricht. Für den zweiten Zeitraum werden 45 Zöglingsdossiers und somit 13 Prozent der insgesamt 348 Zöglingsakten untersucht. Die Analyse der Zeit von Zeltner wurde zusätzlich mit einem Dossier aus dem Jahr 1930 ergänzt, das äußerst illustrativ für dessen Umgang mit Flucht ist und in dem zudem einer der wenigen überlieferten Fluchtberichte aus dieser Zeit zu finden ist.

45 Die Bezeichnung für den Teil des Dossiers, der die fortlaufenden Beobachtungen enthält, veränderte sich im Laufe der Zeit. Während in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts durchweg von „Beobachtungsbogen“ gesprochen wurde, setzte sich später die Bezeichnung „Journal-Blätter“ durch. Der gesamte Bestand des Landerziehungsheims Albisbrunn, zu dem knapp 3.000 Zöglingsdossiers gehören, wurde dem Staatsarchiv Zürich in zwei Tranchen übergeben. Der erste Bestand, 2011 übergeben, umfasst die Jahre 1925 bis 1950, der zweite Bestand, 2018 abgeliefert, enthält Verwaltungsunterlagen und Zöglingsdossiers bis einschließlich 1996 (vgl. Fondsgeschichtete Bestand: Schul- und Berufsbildungsheim Albisbrunn (1840–2018), StAZH, <https://suche.staatsarchiv.djiktzh.ch/detail.aspx?id=1368069>, 13.03.2022).

46 Zeltner 1947, S. 21.

47 Vgl. Zeltner 1934, 1947; Manuskript Vorlesung „Zur Aktenführung im Heim“, H. Häberli, HPS WS 64/65, o. S., StAZH AL-Nr. 2021/071.

48 Zeltner 1934, S. 45; vgl. Zeltner 1947, S. 21.

49 Zeltner 1947, S. 19.

nuität, Wandel und das Verhältnis zur Pädagogisierung⁵⁰ von Vergehen diskutiert werden (vgl. Teil 3).

1 Die ‚dunkle‘ Zeit der Abwesenheit

Fliehende Zöglinge waren für das Landerziehungsheim Albisbrunn im 20. Jahrhundert, wie für viele andere Heime, ein wiederkehrendes Problem. Das Heim meldete die entwichenen Knaben bei der Polizei zur Fahndung, die die Zöglinge gewöhnlich irgendwo in der Schweiz aufgriff, einvernahm und ins Heim zurückführte. In einigen Fällen meldeten die Eltern, Vormünder oder Fürsorgebeamten das Auftauchen der Jungen, brachten sie gleich selbst zurück oder ließen sie von der Polizei abholen.⁵¹ Die Fluchtdauer belief sich zumeist auf wenige Tage, konnte jedoch auch einige Wochen betragen, je nachdem, ob die Jungen Unterschlupf fanden und/oder über Bargeld verfügten. Während die meisten irgendwo in der Schweiz aufgegriffen wurden,⁵² erwischten die Erzieher manche noch auf dem Albisbrunner Gelände⁵³, wieder andere wurden erst in Mailand,⁵⁴ Rom⁵⁵ oder Straßburg⁵⁶ festgenommen.

Die Datenlage über die jährlichen Entweichungen aus Albisbrunn ist insgesamt dürftig. Innerhalb des ersten Zeitraums, von 1938 bis 1952, wurde die „Anzahl der Zöglinge, die jährlich mit Fluchtversuchen aus den ja Tag und Nacht offenen Häusern reagieren [...] zwischen 15–25“ beziffert.⁵⁷ Bei einer Belegungszahl pro Jahr von etwa 160 Zöglingen hieße dies, dass zwischen 10 und 15 Prozent der Knaben zumindest einmal floh.⁵⁸ Diese Zahl entspricht in etwa der Fluchtrate im Sample der Dossiers für den ersten Zeitraum: Von den 77 Zöglingen im Sample entwichen während ihres Aufenthalts 14, was 18 Prozent entspricht. Für den zweiten Zeitraum, von 1968 bis 1982, existieren punktuell statistische Angaben über einzelne Jahre, die zeigen, dass pro Jahr etwa zwischen 50 und 100 Entweichungen vorkamen, wobei einzelne Zöglinge mehrfach flohen. Die Fluchtrate fiel somit etwas höher aus als in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts. Etwa 30 bis

50 Vgl. Smeyers/Depaeppe 2008; Boser u. a. 2018.

51 Vgl. Beobachtungsbogen, 01.04.1940, o. S., StAZH W II 24.763; Journal-Blatt, 14.04.1975, S. 1, StAZH Z 870.407; Journal-Blatt, 07.01.1982–1.06.1982, S. 1ff., StAZH Z 870.552.

52 Vgl. Transportbefehl der Kantonspolizei Zürich, 04.10.1935, StAZH W II 24.463; Polizeireport, 08.10.1970, StAZH Z 870.259.

53 Vgl. Journal-Blatt, 06.05.1973, S. 5, StAZH Z 870.354.

54 Journal-Blatt, 30.10.1972, S. 20, StAZH Z 870.337.

55 Beobachtungsbogen, 23.04.1946, o. S., StAZH W II 24.1117.

56 Journal-Blatt, 21.08.1980, S. 3, StAZH Z 870.518.

57 Zeltner 1932, S. 30.

58 Für die Belegungsstatistik vgl. Zeltner 1950, S. 47f. Zeltner rechnete vor, dass für den Zeitraum 1926 bis 1931 insgesamt 359 Zöglinge in Albisbrunn waren, von denen 61 mindestens einmal geflohen waren, also etwa 17 Prozent.

50 Prozent der in Albisbrunn platzierten Jugendlichen flohen mindestens einmal während eines Jahres.⁵⁹

Die Fluchtgründe waren dabei im gesamten 20. Jahrhundert sehr heterogen. Häufigste Anlässe für eine Entweichung boten Heimweh⁶⁰ und Konflikte mit Erziehern.⁶¹ Andere Fluchtgründe umfassten Gewalt unter den Zöglingen,⁶² Langeweile,⁶³ das Verbot einem „Mädchen“ zu schreiben⁶⁴ oder schlicht Abenteuerlust.⁶⁵ So spärlich die statistischen Angaben sind, sie lassen zumindest erahnen, dass Flucht – obschon es nicht alle Zöglinge betraf – ein signifikantes Dauerproblem für die Heimerziehung darstellte. Nachfolgend wird für die beiden Zeiträume spezifisch geprüft, wie sich die Suche nach der Wahrheit über die Ereignisse während der Abwesenheit der Zöglinge praxeologisch gestaltete.

1.1 Flucht, Wahrheit und Ausschluss: Eintrittsjahre 1938–1952

Am Abend des 7. Novembers 1949 wurde ein Zögling von seiner Mutter zurück ins Heim gebracht. Er war wenige Stunden zuvor „nach dem Mittagessen“ aus Albisbrunn weggelaufen. Noch in Anwesenheit der Mutter wurde ein Gespräch mit dem Zögling geführt, in dem dieser „seinen guten Willen nun auszuhalten und sich zu fügen“⁶⁶ beteuerte. Und tatsächlich schien er sich ‚gut zu halten‘. Zumindest meldete er wenige Monate später dem Heimleiter, wie sich zwei andere Zöglinge über den „Plan davonzulaufen“ unterhalten hätten.⁶⁷ Heimleiter Zeltner machte sich keine Illusionen über das Durchbrennen aus Heimen. Es gehörte für ihn dazu.⁶⁸ Dennoch war es wichtig, möglichst viele Fälle zu verhindern, da „das Fortlaufen sowohl bei Durchbrennern, Mitläufern und Zurückgebliebenen recht schädliche Wirkungen haben“ könne, weil es die bereits erreichten Fortschritte „um Wochen und Monate“ zurückwerfe.⁶⁹

Wie Zeltner mit solchen Meldungen von Zöglingen umzugehen pflegte, zeigt sich an einem anderen Fall. Abends um halb zehn erreichte ihn ein Telefonanruf eines Erziehers, der ihm mitteilte, dass ihm die Fluchtpläne von vier Zöglingen zu Ohren gekommen seien. Zeltner ließ „diese 4 sofort in [s]eine Wohnung hinaufkommen“: Die Buben behaupteten, dass sie nicht vorgehabt hätten, durch-

59 Für die Entweichungen von 1973 bis 1975 vgl. Protokoll Betriebsausschuss, 03.05.1976, S. 6, StAZH Z 866.72; für 1976 vgl. Protokoll Stiftungsrat, 02.11.1976, S. 3, StAZH Z 866.60; für 1981 vgl. Protokoll Stiftungsrat, 05.10.1982, S. 3, StAZH Z 866.60.

60 Etwa Beobachtungsbogen, 26.12.1950, o. S., StAZH W II 24.1365.

61 Etwa Journal-Blatt, 24.08.1972, S. 10, StAZH Z 870.292.

62 Etwa Journal-Blatt, 20.02.1974, S. 2, StAZH Z 870.380.

63 Etwa Beobachtungsbogen, 30.01.1930, o. S., StAZH W II 24.137.

64 Etwa Beobachtungsbogen, 26.03.1940, o. S., StAZH W II 24.763.

65 Etwa Journal-Blatt, 24.08.1971, S. 10f., StAZH Z 870.292.

66 Beobachtungsbogen, 15.11.1949, o. S., StAZH W II 24.1303.

67 Beobachtungsbogen, 23.03.1950, o. S., StAZH W II 24.1303.

68 Zeltner 1932, S. 429f.

69 Ebd., S. 441.

zubrennen, sondern lediglich geplant hätten, „in der Mondnacht Ski zu fahren!“. Zeltner verfügte jedoch bereits über „einen Zettel von einem Zögling“, der eine andere Geschichte erzählte. Damit konfrontiert, gab einer der Jungen zu, dass er geplant habe, nach Zürich davonzulaufen. Neben der Drohung, dass er, „wenn er weglaufe und völlig ohne Einsicht“ bliebe, eine längere Versorgung in einer „Anstalt“ notwendig würde, wurde die Sache, abgesehen von einer Meldung an den Vormund, nicht weiterverfolgt.⁷⁰

Es zeigt sich an dieser Szene zum einen das für die Flucht aus dem Heim charakteristische Moment des ‚Vergehens ohne Beweise‘. Die Pläne davonzulaufen waren nicht ohne weiteres sichtbar. Anders als etwa in dem Fall eines Zöglings, der auf die, im Anschluss an den Besuch der Mutter gestellte Frage, ob er verbotenerweise Zigarette zugesteckt bekommen habe, behauptete, dass dem nicht so sei, konnte im Fall der Flucht keine Jackentasche durchsucht werden, aus der sich eine Schachtel mit der „Spezialmarke“ des Zöglings als Beweis der Lüge zu Tage fördern ließ.⁷¹ Zum anderen wird im präventiven Verhör der vier Zöglinge die Wahrheit – im wörtlichen Sinne – greifbar: Die auf Papier gebannten Fluchtpläne als schriftliche Aussage eines anderen Zöglings.

Bei Entweichungen aus dem Heim war es jedoch vor allem die Zeit auf der Flucht, die in den Augen der Institution problematisch war. Es galt, die Wahrheit darüber herauszufinden, was sich in der Lücke zwischen den Einträgen, der Zögling „lief heute [M]ittag vom Albisbrunn weg“ und der Knabe „kam heute äusserlich vernachlässigt zurück“,⁷² zugetragen hatte. Ein Junge, zurückgebracht von der Polizei, musste etwa unmittelbar nach der Ankunft „über seine Erlebnisse“ „schriftlich Auskunft“ geben.⁷³ Unter dem Titel „Warum ich vom Albisbrunn fort ging“ schrieb er eher eine Abenteuergeschichte als ein Geständnis (s. Abb. 1). Ausführlich berichtete er über die Fluchtroute, die er mit seinem ‚Komplizen‘ genommen hatte.⁷⁴ Mit demselben Datum findet sich im Beobachtungsbogen des Dossiers ein zweiter, zusätzlicher Eintrag von Zeltner, der den Zögling offenbar auf Basis seines schriftlichen Berichts verhört hatte. Der schriftliche Bericht und das Verhör durch den Heimleiter mündeten in einem von Zeltner im Namen des Zöglings verschriftlichen Geständnis.⁷⁵ Statt schwärmerischer Ausschmückungen wurde die Abfolge in eine stringente Ordnung gebracht. Es wurden die Namen derjenigen Bauern notiert, die die beiden Zöglinge auf dem Weg mit Essen oder dem Übernachten in der Scheune unterstützt hatten. Auch konkrete Geldbeträge, die die beiden zur Verfügung hatten, und woher diese stammten, wurden verzeichnet.⁷⁶

70 Beobachtungsbogen, 14.01.1949, o. S., StAZH W II 24.1256.

71 Beobachtungsbogen, 20.11.1950, o. S., StAZH W II 24.1360.

72 Beobachtungsbogen, 21.01.1930 und 30.01.1930, o. S., StAZH W II 24.137.

73 Beobachtungsbogen, 30.01.1930, o. S., StAZH W II 24.137.

74 Handschriftlicher Bericht des Zöglings, [30.01.1930], o. S., StAZH W II 24.137.

75 Max Zeltner, Protokoll des Verhörs im Beobachtungsbogen, 30.01.1930, o. S., StAZH W II 24.137.

76 Ebd.

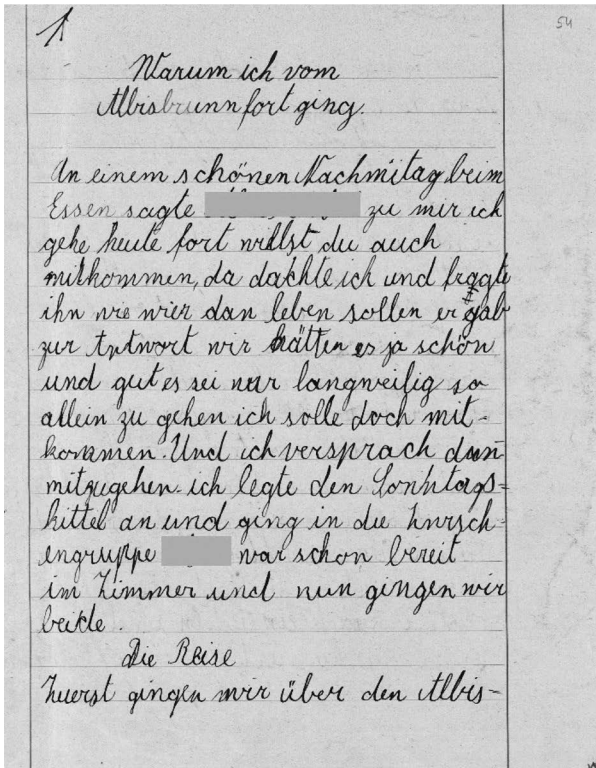


Abb. 1: Erste Seite eines Fluchtberichts, 1930 (anonymisiert)⁷⁷

Es zeigt sich hier exemplarisch, was für ein wahres Geständnis nötig war: Namen mussten genannt werden, sei es von Initiatoren oder Unterstützer:innen, die Reihenfolge der besuchten Orte musste nachprüfbar Sinn ergeben und vor allem musste die Beschaffung von Essen und Geld auf der Flucht nachvollziehbar sein. Dabei stellte die Version des Zöglings bloß eine Variante der Wahrheit dar. Erst im Verhör durch den Heimleiter wurde sie zur institutionellen Wahrheit, die schriftlich fixiert ihren Weg in den Beobachtungsbogen fand.

Diesen Aufwand betrieb Zeltner lediglich dann, wenn Zöglinge länger als einen Tag aus dem Heim wegliefen. Bei denjenigen, die kürzer und „ohne Grund“ oder „demonstrativ“ wegliefen, hielt Zeltner es für angebrachter, sie „beim Wiedereintrücken kaum oder gar nicht [zu] bestrafen“.⁷⁸ Obschon die Zöglinge den Grund für ihr Davonlaufen nannten und dieser ins Dossier notiert wurde, schenkte

⁷⁷ Handschriftlicher Bericht des Zöglings, [30.01.1930], o. S., StAZH W II 24.137.

⁷⁸ Zeltner 1932, S. 443; vgl. auch die Zöglingsdossiers StAZH W II 24.1303; 1420; 866.

man ihnen keinen Glauben. Zeltner hielt vielmehr „die ungünstige Gesamtveranlagung“ eines Zöglings für das tatsächliche „Motiv“, das „zum Durchbrennen führte“. ⁷⁹ Insofern darf es nicht verwundern, dass neun der vierzehn im Untersuchungszeitraum von 1938 bis 1952 entwichenen Zöglinge nicht wieder in Albisbrunn aufgenommen wurden.

Bei dieser Entscheidung spielten einerseits während der Flucht begangene Straftaten eine Rolle. Einem Zögling, der bei seiner Festnahme in einem selbst errichteten „Zeltlager“, „das mit gestohlenen Gegenständen angefüllt war“, festgenommen wurde und noch dazu „einen geladenen Revolver bei sich hatte“, verweigerte das Heim die Wiederaufnahme. ⁸⁰ Andererseits ließ sich die Wahrheit über einen Jungen auch in dessen Abwesenheit eruieren, indem seine Zimmergenossen und Arbeitskollegen befragt wurden. Über einen Zögling erzählten die „Kameraden“ nach seinem Verschwinden, „dass er schon vom ersten Tag an immer vom Weglaufen gesprochen“ habe, sie ihm „aber nicht geglaubt hätten“, weil ihnen der „Plan zu lächerlich schien“. ⁸¹ Ein anderer Zögling hatte sich während seines Aufenthaltes schon „so weit gehen gelassen“, dass „keine Möglichkeit“ gesehen wurde, dass der Junge mit den „gebräuchlichen Erziehungsmitteln entscheidend beeinflusst werden könnte“, weshalb die Verlegung in eine Arbeitserziehungsanstalt bestimmt wurde. ⁸² Die Wahrheit einer „ungünstige[n] Gesamtveranlagung“ ⁸³ schien in Kombination mit den in den Einträgen des Beobachtungsbogen dokumentierten vergangenen „Versagern“ ⁸⁴ des Jungen sowie den Aussagen der anderen Zöglinge so klar, dass sich jede weitere Suche nach einer anderen Wahrheit erübrigte. Der Bub konnte unmittelbar in eine „geschlossene Anstalt“ ⁸⁵ eingewiesen werden, ein Muster, das sich wiederholt in den Akten findet. ⁸⁶

1.2 Flucht, Wahrheit und Pädagogisierung: Eintrittsjahre 1968–1982

Auch im zweiten hier untersuchten Zeitraum waren die Bemühungen darum, „die Wahrheit ans Licht“ ⁸⁷ zu bringen, eng mit dem damaligen Heimleiter verknüpft. Häberli verstand seine Aufgabe gerade darin, die Zöglinge dazu zu bringen, dass sie ihre vermeintlichen Vergehen bei ihm „[e]ntscharfen, [k]lären, [i]n-Ordnung-bringen, [s]ühnen, [b]eichten“. ⁸⁸ Sein Interesse an der Wahrheit beschränkte sich nicht auf Entweichungen. 1977 berichtete er im Betriebsausschuss des Heims –

79 Zeltner 1932, S. 438.

80 Brief der Heimleitung an die Mutter des Zöglings, 20.04.1942, o. S., StAZH W II 24.866.

81 Beobachtungsbogen, 15.05.1938, o. S., StAZH W II 24.669.

82 Brief der Heimleitung an den Vater des Zöglings, 15.11.1929, o. S., StAZH W II 24.170.

83 Zeltner 1932, S. 438.

84 Max Zeltner, Brief an den Vater des Zöglings, 15.11.1929, o. S., StAZH W II 24.170.

85 Ebd.

86 So im Fall der Zöglinge in StAZH W II 24.669; 861; 866; 1090; 1040; 1089, 1117; 1249; 1429.

87 Journal-Blatt, 01.10.1973, S. 15, StAZH Z 870.353.

88 Fragebogen Betriebsanalyse, H. Häberli, 28.02.1969, S. 2, StAZH Z 866.101.

einem Gremium, das die laufenden Geschäfte verantwortete –, das er „eine volle Woche mit der Abklärung deliktischer Handlungen beschäftigt“ gewesen sei. Trotz Stimmen, die forderten, dass Häberli solcherlei Arbeit „besser der Polizei überlassen“ solle, vertrat er die Ansicht, dass die Abklärungen erzieherisch relevant seien. Sogar bei „[v]ermeintliche[n] Bagatellfälle[n]“ handele es sich zumeist bloß „um die ‚Spitze des Eisberges‘“, würde doch „gewöhnlich eine Mehrzahl von Burschen [Bescheid] wissen“: „Ungesühnte, unbereinigte Vergehen“ würden „neue Verfehlungen“ „erzeugen“.⁸⁹ Der Heimleiter erklärte weiter:

„Der Baby-Gangster imponiert und verführt, aber wem ein ‚negativer Held‘ imponiert, dem imponiert auch ein Heimleiter, welcher solche Dinge aufzudecken vermag, der nicht nachlässt. Das Wissen darum, dass er den [...] [Dingen] ja doch auf die Spur kommt, bedeutete einen Damm gegen das grassierende Delinquieren, in gewissem Sinne eine Prophylaxe. Aufzeigen eines Fehlverhaltens setzt im Heim in den meisten Fällen das ‚Auf[]decken‘ voraus. [...] Der Delinquierende muss wissen, dass noch jemand gescheitert ist als er.“⁹⁰

Eine Praktik, um „solche Dinge aufzudecken“, war das Verhör. 1969 verhörte Häberli einen Zögling nach dessen Entweichung. Die vom Jungen geschilderten Ereignisse auf der Flucht quittierte der Heimleiter mit dem Vermerk: „Tatsächlich war es aber anders“. Ähnlich wie Zeltner 30 Jahre zuvor konfrontierte der Heimleiter den Knaben mit den Geständnissen seiner Mitgeflohenen, die er in vorangegangenen Verhören erhalten hatte, und eichte so den Wahrheitsgehalt der Aussage allmählich entlang der Geständnisse.⁹¹ Dieses Vorgehen erinnert an Praktiken der Kriminalistik: Entsprechend lässt sich in den Akten durchgängig ein reger Austausch mit der Polizei nachweisen. Der Heimleiter sandte Protokolle mit Geständnissen der Zöglinge an die Ermittlungsbehörden mit der Bitte um Strafverfolgung⁹² und umgekehrt fanden die Protokolle der polizeilichen Einvernahmen häufig den Weg ins Heim.⁹³ Die Frage, was die Zöglinge auf ihrer Flucht „getrieben“⁹⁴ hatten, beschäftigte somit nicht nur die Polizei. Da der Heimleiter „die Gefahr“, dass die oft über bloß wenige Franken verfügenden Zöglinge auf ihrer Flucht „etwas anstellen“ würden, als „sehr gross“ einschätzte,⁹⁵ machte er sich bei deren Rückkehr auf die Suche nach vermeintlichen Straftaten während der Zeit ihrer Abwesenheit. Neben den polizeilichen und heiminternen Verhören, erwiesen sich sogenannte Kurvenberichte als eine der Praktiken, um zur Wahrheit zu gelangen.

89 Protokoll Betriebsausschuss, 03.06.1977, S. 9, StAZH Z 866.72.

90 Ebd.

91 Journal-Blatt, 11.08.1969, S. 11, StAZH Z 870.259.

92 Vgl. Brief von H. Häberli an Kantonspolizei Hausen am Albis, 06.07.1983, StAZH Z 870.519.

93 Vgl. Polizeirapport, 08.10.1970, StAZH Z 870.259.

94 Ebd.

95 Transkript eines Interviews mit H. Häberli, geführt von U.H., 05.12.1974, S. 5, StAZH AL-Nr. 2021/071.

Wie zu Zeltners Zeiten handelt es sich bei den Kurvenberichten um handschriftliche Berichte der Zöglinge, in denen diese über ihre Zeit auf der Flucht zu berichten hatten. Zumeist sind in den Berichten keine Hinweise über die genaue Schreibaufforderung zu finden.⁹⁶ Unter Überschriften wie „Rückblick auf die Kurve“⁹⁷ oder „Was ich alles daraus gelernt habe“⁹⁸ berichteten die Zöglinge auf ein bis drei Seiten von ihren Fluchtgründen, allfällig begangenen Delikten sowie weiteren Beteiligten und schilderten detailliert ihre Fluchtrouten. Dass in sämtlichen hier untersuchten Kurvenberichten die Zöglinge über ähnliche Inhalte berichteten, lässt vermuten, dass jeweils mit ähnlichen Schreibaufforderungen eine bestimmte Wahrheit gesucht wurde.

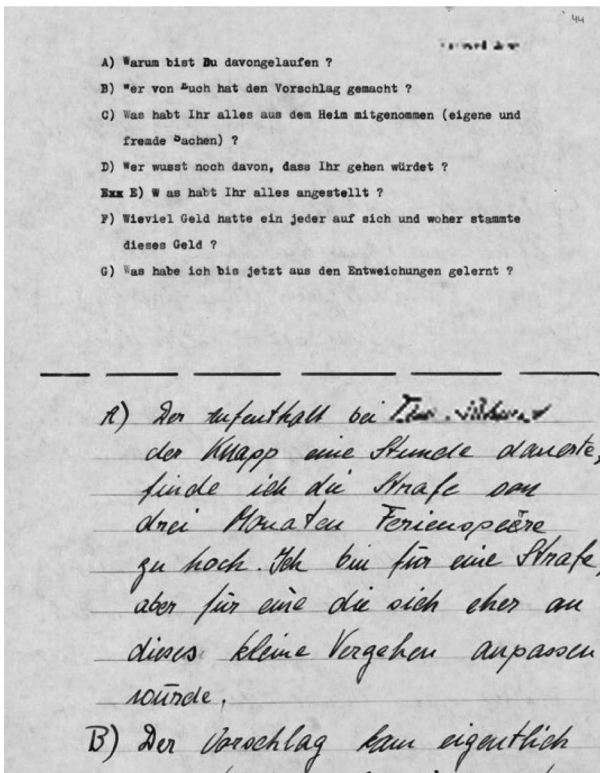


Abb. 2: Erste Seite eines Kurvenberichts, 1969⁹⁹

⁹⁶ Vgl. Kurvenbericht, 04.03.1969, StAZH Z 870.225; Kurvenbericht, 28.12.1973, StAZH Z. 870.352.

⁹⁷ Kurvenbericht, 28.01.1980, StAZH Z 870.458.

⁹⁸ Kurvenbericht, 19.01.1968, StAZH Z 870.225.

⁹⁹ Kurvenbericht, [1969], StAZH Z 870.225.

Die wenigen Kurvenberichte, auf denen die Schreibaufforderung handschriftlich¹⁰⁰ oder mit Schreibmaschine vorgedruckt¹⁰¹ überliefert wurde (s. Abb. 2), machen deutlich, dass es dem Heim wiederkehrend um ähnliche Fragen ging: „Genaue Wegbeschreibung“, „Was habt ihr[,] wo entwendet?“ oder „Wer hat den Vorschlag zum Davonlaufen gemacht und wo wurde dies verabredet?“¹⁰² Die Wahrheit über die Zeit der Abwesenheit war damit mit konkreten Schreibaufforderungen vorgespurt. Es galt, Geständnisse zu Delikten, zu weiteren Beteiligten sowie präzise Orts- und Zeitangaben zu erfassen.

Auch Häberli betonte die kriminologische Funktion der Fluchtberichte und Akteneinträge. In einer Vorlesung erklärte er angehenden Heimerzieher:innen, dass die „Aktenführung“ u. a. der „Sicherung von Beweismitteln“ diene, die bei „amtlichen Strafuntersuchungen“ für die „Feststellung der tatsächlichen Vorgänge“ diene.¹⁰³ Die dank der Schreibaufforderung vorstrukturierten Kurvenberichte genügten jedoch oftmals nicht, um die „tatsächlichen Vorgänge“ für das Heim zufriedenstellend zu klären. In diesen Fällen bedurfte es *ad hoc* Präzisierungen.

So lässt sich in Kurvenberichten nachvollziehen, wie bei vagen Formulierungen mit einer anderen Farbe und anderer Schrift im fertigen Text Präzisierungen angebracht wurden. Exakte Zeitangaben, konkrete Orte, Geldbeträge oder Kontaktdaten mit Namen, Adressen und Telefonnummern von Helfer:innen wurden nachträglich in den Kurvenberichten ergänzt.¹⁰⁴ In einem Fall formulierte der Erzieher am Schluss des Kurvenberichts handschriftlich die Nachfrage, woher der Junge „das Geld“, von dem er im Kurvenbericht erzählte, „genommen“ habe. Der Zögling beantwortete die Nachfrage wiederum schriftlich.¹⁰⁵ Es konnte auch vorkommen, dass die Schilderung eines Zöglings gesamthaft in Frage gestellt wurde, sodass dieser einen völlig neuen Kurvenbericht schreiben musste. So findet sich in einem Fall mit roter Farbe ergänzt der Vermerk „2. Fassung“ am oberen Rand der ersten Seite des Kurvenberichts.¹⁰⁶ Der Heimleiter hatte bereits bei der Flucht dieses Zöglings in der Akte notierte, dass man bei dessen „Rückkehr alle Delikte“ mit dem Jungen „abklären“ müsse. Dabei solle man ihn „2 Mal schreiben lassen“, weil er „[e]rfahrungsgemäss“ beim ersten Versuch „nie alles“ zugebe.¹⁰⁷

100 Kurvenbericht, o.D., StAZH Z 870.314.

101 Kurvenbericht, [1969], StAZH Z 870.225; Aktennotiz, H. Häberli, 28.04.1975, StAZH Z 870.407.

102 Aktennotiz, H. Häberli, 28.04.1975, o.S., StAZH Z 870.407.

103 Manuskript Vorlesung „Zur Aktenführung im Heim“, H. Häberli, HPS WS 64/65, o.S., StAZH AL-Nr. 2021/071. Im Original teilweise hervorgehoben.

104 Vgl. Kurvenbericht, 04.03.1969, StAZH Z 870.225; Kurvenbericht, 11.08.1969, StAZH Z 870.259; Kurvenbericht, 28.01.1980, StAZH Z 870.458.

105 Kurvenbericht, 04.03.1969, StAZH Z 870.225.

106 Kurvenbericht, 11.08.1969, StAZH Z 870.259.

107 Journal-Blatt, 08.10.1970, S. 25, StAZH Z 870.259.

Die Kurvenberichte boten also eine Form des Geständnisses, bei der die Zöglinge selbst zur „epistemische[n] Grundlage“¹⁰⁸ wurden und Kraft ihrer Zeugnisse, die Wahrheit schriftlich stabilisiert werden konnte.¹⁰⁹ Vereinzelt Hinweise deuten darauf hin, dass zumindest manche der Inhalte in den Kurvenberichten nicht unvermittelt aus der Feder der Zöglinge flossen. So scheinen in einigen Fällen Gespräche mit den Knaben vor oder nach dem Schreiben der Kurvenberichte stattgefunden zu haben, die die Wahrheit mitformierten. Wiederholt notierten Buben etwa, dass Entweichungen nicht gut seien, weil damit Albisbrunn „einen schlechten Ruf“ erhalte,¹¹⁰ was eher die Vertreter:innen der Institution als die Zöglinge beschäftigt haben mag. Dieses Beispiel zeigt, dass die Kurvenberichte nicht bloß strafrechtliche, sondern ebenso pädagogische Funktionen einnahmen. Neben dem Schreiben als pädagogische Strafe an sich, forderten einzelne Fragen unmittelbar zur Reflexion auf. Auch hier waren die Erzieher:innen an einer bestimmten Version der Reflexion interessiert. Als ein Zögling auf die Frage, was er aus dieser Fluchterfahrung gelernt habe, antwortete, dass er hierzu „keine Auskunft geben“ könne, folgte ein Gespräch mit dem Erzieher. Angehängt an den Fluchtbericht findet sich ein weiteres vom Zögling beschriebenes Blatt mit der Überschrift: „Ich habe Folgendes daraus gelernt“. Einer der drei aufgelisteten Punkte umfasste die potenzielle Rufschädigung Albisbrunns.¹¹¹

Die Analyse der Wahrheitspraktiken über die ‚dunkle‘ Zeit der Abwesenheit bei Entweichung macht für beide hier untersuchten Zeiträume klar, wie Wahrheits-suche einer Schriftlichkeit bedurfte. Für den ersten Untersuchungszeitraum zeigt sich, dass sich Praktiken der Verschriftlichung zwar früh ausbildeten, sich jedoch nur in spezifischen Situationen durchsetzten und zwar allein dann, wenn die stets fluide Wahrheit über den Moment hinaus zu fixieren war.¹¹² Die Zöglinge konnten Wahrheit zwar – zumindest vorübergehend – mitgestalten, indem sie Berichte, Geständnisse oder Anschuldigungen zu Papier brachten, es waren jedoch der Heimleiter und die Erzieher:innen, die mit einem Eintrag in den Beobachtungsbogen festhielten, welche Wahrheit galt. Dass die Heimleitung mit Hilfe des Dossiers entschied, was wahr war, zeigt sich vor allem an den nicht wieder aufgenommenen Zöglingen: Die Wahrheit war hier vorgängig, ohne die Buben überhaupt zu befragen, in Form der fortlaufenden Beobachtungen auf Papier gebannt worden. Im zweiten Untersuchungszeitraum bedurfte es verstärkt des Geständnisses des Zöglings: Polizeiliche und heiminterne Verhöre sowie Kurvenberichte mit vorstrukturierten Fragen, nachträglichen Präzisierungen, zweiten

108 Kleeberg/Suter 2014, S. 221.

109 Für die Bedeutung schriftlicher oder grafischer „Inskriptionen“ für die Stabilisierung von Wissen vgl. Latour 2006.

110 Vgl. Kurvenbericht, 19.01.1968, StAZH Z 870.225; Kurvenbericht, [1969], StAZH Z 870.225.

111 Kurvenbericht, [1969], StAZH Z 870.225.

112 Zum „Verstetigen eines Moments“ als Funktion von [Kranken]Akten vgl. Ledebur 2015.

Fassungen, Nachfragen und Gesprächen halfen mit, der Wahrheit schrittweise auf die Spur zu kommen. Im zweiten Untersuchungszeitraum lässt sich darüber hinaus verstärkt eine betont pädagogische Funktion ausmachen. Mit Reflexion und Sühne, um den Erziehungsversuch weiterführen zu können, ließen sich die Entweichungen ein Stück weit pädagogisieren. Die hier beschriebenen Praktiken, die der Wahrheitsfestlegung dienten, gingen jedoch teilweise über die kommunikativen Grenzen hinaus: Wenn die Wahrheit sich mit Verhören, Drohungen oder Kurvenberichten nicht ‚ans Licht‘ heben ließ, setzten oftmals weitere Praktiken an einem solideren Hebelpunkt an: dem Körper.

2 Körperstrafen und Isolationsräume

Wie Praktiken rund um die Entweichungen aus dem Heim auf den Körper zielten, soll nachfolgend für beide hier untersuchten Zeiträume im 20. Jahrhundert an zwei Beispielen illustriert werden: Körperstrafen und Isolationsräume.

In der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts wurden den Zöglingen nach ihrer Flucht regelmäßig zur Strafe die Haare abrasiert.¹¹³ Ein Zögling bat etwa, „man möchte ihm doch seine Haare lassen, er wollte lieber eine andere Strafe auf sich nehmen“.¹¹⁴ Auch präventiv wurden Zöglinge geschlagen, so etwa wenn bekannt wurde, dass ein Zögling plane, „auszurücken“. „Schläge“, so hielt der Erzieher im Beobachtungsbogen fest, übten „immer noch die grösste Wirkung aus“.¹¹⁵ Auch in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts lässt sich beobachten, dass Praktiken der Wahrheitssuche wie Verhöre oder Kurvenberichte wiederholt mit Körperstrafen verbunden waren. Neben der Androhung von körperlicher Züchtigung bei einer allfälligen Entweichung¹¹⁶ wurden Zöglinge geschlagen, wenn sie bei einem Fluchtversuch *in flagranti* erwischt wurden¹¹⁷ oder bei ihrer Rückkehr.¹¹⁸ Dass Körperstrafen dabei unmittelbar mit der akribischen Suche nach der Wahrheit verbunden waren, lässt sich am Beispiel eines 1972 aus Albisbrunn geflohenen Zöglings illustrieren. Nach der Rückkehr ins Heim verhörte ihn der Gruppenleiter zwei Mal, wobei die Aussagen der beiden Befragungen nicht in allen Punkten übereinstimmten. Der Erzieher notierte in der Akte:

113 Beobachtungsbogen, 16.05.1950, o. S., StAZH W II 24.1256.

114 Beobachtungsbogen, 10.03.1952, o. S., StAZH W II 24.1429.

115 Beobachtungsbogen, 24.06.1935, o. S. StAZH W II 24.463.

116 Journal-Blatt, 15.01.1968, S. 5, StAZH Z 870.225; Journal-Blatt, 27.08.1973, S. 36, StAZH Z 870.314.

117 Journal-Blatt, 05.11.1972, S. 20, StAZH Z 870.337; Journal-Blatt, 25.06.1973, S. 10, StAZH Z 870.354; Journal-Blatt, 11.05.1975, S. 7, StAZH Z 870.407; Gurt 2018, S. 343.

118 Journal-Blatt, 01.05.1969, S. 6, StAZH Z 870.259; Bericht „Wi[e]so ich bei meiner Rückkehr eine kleine Tracht Prügel bekam“, o. D., StAZH Z 870.314; Journal-Blatt, 21.03.1972, S. 14, StAZH Z 870.314; Journal-Blatt, 23.10.1972, S. 19, StAZH Z 870.337; Journal-Blatt, 01.05.1973, S. 3, StAZH Z 870.354, Aktennotiz, H. Häberli, 28.04.1975, o. S., StAZH Z 870.407.

„Jetzt erklärte ich ihm, dass es äusserst betrüblich sei, dass er nun wieder gelogen hätte und nahm ihn deshalb über die Knie und verabreichte ihm mit der Hand eine kleine Ration Schläge auf den Hintern. Anschliessend bekam [der Knabe] die Aufgabe[,] sauber und möglichst ohne Fehler auf zwei Seiten zu erklären[,] wieso er diese Schläge bekommen hätte.“¹¹⁹

Unter der Überschrift „Wi[e]so ich bei meiner Rückkehr eine kleine Tracht Prügel bekam“ spekuliert der Junge, dem der Züchtigungsgrund offenbar nicht klar war, auf drei Seiten über verschiedene mögliche Motive des Erziehers. Unaufgefordert erklärte er in diesem Bericht seinen Fluchtgrund: Er habe zu seinem Vater gewollt, weil er es im Heim aufgrund des Todes seiner kürzlich verstorbenen Schwester nicht mehr ertragen habe: „Sie wissen nich[t][,] was sie für mich bedeutet“ hat.¹²⁰ Der Gruppenleiter vermerkte dazu in der Akte, dass der Junge den Tod seiner Schwester „übertragisch“ schildere, während es doch eigentlich darum gehe, dass er nicht vom Heim, sondern von seinen Schwierigkeiten davonlaufe.¹²¹ Hier zeigt sich erneut, dass nicht jede Wahrheit für das Heim akzeptabel erschien: Die gesuchte Wahrheit musste erzieherischen und strafrechtlichen Logiken folgen, ansonsten wurde sie dem Zögling als unverfügbar unterstellt.

Neben Körperstrafen bediente man sich über das 20. Jahrhundert hinweg bei der Suche nach der Wahrheit eines weiteren aus der Strafverfolgung bekannten Mittels: Isolationsräume. Bis 1935 war mehrfach über den möglichen Einbau von „Zellen“ diskutiert, aus Kostengründen jedoch vorläufig darauf verzichtet worden.¹²² Noch im selben Jahr seien aufgrund der Überweisung besonders schwieriger Zöglinge im „1. Stock“ des „Handwerkerhaus[es]“ „3 oder 5 Zellen“ errichtet worden,¹²³ die erst 1958 wieder demontiert worden seien.¹²⁴ Das Handwerkerhaus lag unmittelbar westlich des Hauptgebäudes und bot „20 Plätze für Schulentlassene“, die in Albisbrunn ihre Lehre absolvierten.¹²⁵ Obschon Zeltner öffentlich betont hatte, „dass [s]trenges Abschließen, Einsperren“ „entstellende Züge in den Ablauf des Heimlebens“¹²⁶ brächten, zeigen Eintragungen in den Dossiers, dass seit 1935 im Handwerkerhaus mindestens ein Zimmer existierte, in das Zöglinge eingesperrt wurden – ob als Strafe oder um ein wiederholtes Durchbrennen zu verhindern, muss oft dahingestellt bleiben.¹²⁷

119 Journal-Blatt, 21.03.1972, S. 14, StAZH Z 870.314.

120 Bericht „Wi[e]so ich bei meiner Rückkehr eine kleine Tracht Prügel bekam“, o. D., S. 2f., StAZH Z 870.314.

121 Journal-Blatt, 22.03.1972, S. 14, StAZH Z 870.314.

122 Protokoll Betriebsausschuss, 22.10.1935, S. 5, StAZH W II 24.1843.

123 Aktennotiz, H. Häberli, 26.08.1985, S. 6, StAZH Z 866.83.

124 3. Bauetappe Stiftung Albisbrunn, H. Häberli, 30.03.1979, S. 16, GaHA II B.02.53.

125 Zeltner 1950, S. 66.

126 Zeltner 1932, S. 429.

127 Vgl. Beobachtungsbogen, 10.04.1935–14.04.1935, o. S., StAZH W II 24.463. Ende der 1940er Jahre wurde die zulässige Dauer für die „Isolierung“ im „Zellenraum“ auf bis zu „10 Tage“ ausgedehnt (vgl. Beobachtungsbogen 18.05.1949, o. S., StAZH W II 24.1256; Beobachtungsbogen, 28.12.1950, o. S., StAZH W II 24.1365).

Isolation wurde aber durchaus auch als Wahrheitspraktik genutzt. So etwa als im Mai 1949 der Gemeindepolizist dem Heim telefonisch mitteilte, dass drei Entwichene „aufgegriffen“ und „in der Polizeikaserne inhaftiert“ worden seien. Versuche seitens des Heims, „eine längere Haft telephonisch zu beordern“ scheiterten, weil sich die drei in polizeilicher Eskorte schon auf dem Weg nach Albisbrunn befanden. Um die Zöglinge getrennt voneinander befragen zu können, verfügte Zeltner, dass einer der Jungen in die „Zelle im Gemeindehaus“ des Dorfes inhaftiert werde. Doch auch das misslang, da die dortige Zelle bereits besetzt war, sodass schließlich alle drei im Dachstock des Handwerkerhauses eingesperrt wurden.¹²⁸

Der Wahrheitsfindung in den Verhören einen Tag später tat dies, entgegen der Befürchtungen Zeltners, keinen Abbruch: Die Zöglinge waren geständig und präsentierten eine Wahrheit, die ihn zufrieden stellte. Alle Beteiligten wurden namentlich benannt und die begangenen Straftaten gestanden.¹²⁹ Trotzdem wurde einer der Zöglinge als „Haupttinitiant“ identifiziert und für drei Tage „in die Gemeindezelle gesperrt“.¹³⁰ In der ‚Haft‘ schrieb er den Bericht: „Aus welchem Grunde das [V]ergangene geschah“. Gleich im ersten Satz kündigte er an, „ein Stück weit in die Vergangenheit zurückgreifen zu müssen“, um seine Flucht zu erklären. Was folgte, war eine ausführliche Beschreibung seiner Kindheit und Jugend, der „Scheidung der Eltern“, des Aufenthaltes in einem anderen Erziehungsheim und seiner „Einsamkeit“. Das schlimmste an seiner Situation sei, dass man ihm „verschiedene Versprechungen“ gemacht habe, „die dann aber jedes [M]al wieder abgeblasen“ worden seien, weshalb er davon gelaufen sei.¹³¹ Wie bereits erwähnt, hielt die Heimleitung die Gründe, die die Zöglinge für die Entweichungen angaben, zumeist nicht für die Wahrheit.¹³² Auch in diesem Fall wurde der Bericht als „viel dummes Zeug“ bezeichnet, das „ein typisches Bild seiner effektiven, innerlichen Verfassung“ abgebe.¹³³ Der Arrest in der „Gemeindezelle“ nach dem erfolgtem Geständnis erscheint in diesem Fall weniger als Wahrheitspraktik denn als Strafe.

Obschon Albisbrunn im Zeitraum der 1960er bis 1980er Jahren über keine Haftzellen mehr verfügte, finden sich Hinweise, dass die Zöglinge bei gescheiterten Fluchtversuchen eingesperrt wurden. In Räumen wie einem „Praktikantenzimmer“,¹³⁴ einem „Bas[t]elraum“¹³⁵ oder einem „Keller“¹³⁶ wur-

128 Beobachtungsbogen, 18.05.1949, o. S., StAZH W II 24.1256.

129 Beobachtungsbogen, 19.05.1949, o. S., StAZH W II 24.1256.

130 Ebd.

131 Ebd.

132 Zeltner 1932, S. 438.

133 Beobachtungsbogen, 25.05.1949, o. S., StAZH W II 24.1256.

134 Journal-Blatt, 20.05.1970, S. 5, StAZH Z 870.292.

135 Journal-Blatt, 06.05.1973, S. 5, StAZH Z 870.354.

136 Zit. n. Gurt 2018, S. 344.

den diese „fluchtgefährdeten“¹³⁷ Zöglinge kurzfristig im „Bedarfsfall gesichert“.¹³⁸ Es finden sich Anhaltspunkte, dass Türen und Fenster zumindest in bestimmten Phasen und in ausgewählten Gruppenhäusern nachts abgeschlossen wurden, um Entweichungen zu verhindern.¹³⁹

Einsperren diente jedoch nicht allein der Fluchtverhinderung, sondern gesellte sich als weitere Praktik der Wahrheitsfindung an die Seite von Verhören, Protokollen und Kurvenberichten, immer dann, wenn es um mehr als einen entwichenen Jungen ging. Erst die Separierung der Zöglinge während den einzelnen Verhören konnte in den Augen Häberli – wie einst bei Zeltner – verhindern, dass die Narrative und somit die Wahrheit durch gegenseitige Absprachen korruptiert werden konnte. So berichtet der ehemalige Albisbrunner Zögling, Philipp Gurt, in seiner Autobiografie, wie er und seine Mitzöglinge 1983 bei einem kollektiven Fluchtversuch noch auf dem Heimareal erwischt wurden. Häberli notierte in Gurts Akte:

„Da es gilt, noch in der gleichen Nacht sieben Gruppenmitglieder einzuvernehmen, und ich Philipp mindestens bis zum Abschluss der Einvernahme sichergestellt haben wollte, veranlasse ich ihn, den Trainer anzuziehen, und will ihn unten im Keller einschliessen. Wie ich den Raum aufschliesse, entwischt er mir und rennt barfuss aus der Gruppe.“¹⁴⁰

Einsperren erwies sich somit – wenn auch nicht immer erfolgreich, wie Gurts Entkommen illustriert – als zentrale Praktik, um den reibungslosen „Abschluss der Einvernahmen“ dank Isolierung einzelner Knaben zu gewährleisten. Deutlich wird dieser Befund auch, als Häberli in den 1980er Jahren vergeblich den Einbau von „zwei Isolierzimmern“¹⁴¹ forderte, weil es punktuell der „Separation eines Jugendlichen“ bedürfe, besonders während „der Untersuchung und Aufklärung“ von „Verfehlungen, in welche auch andere Jugendliche verwickelt“ gewesen seien.¹⁴²

Für die untersuchten Zeiträume im 20. Jahrhundert lässt sich am Beispiel Albisbrunn nachvollziehen, wie kommunikative Praktiken (Verhör und Kurvenberichte) mit Praktiken, die unmittelbar den Körper betrafen (Körperstrafen und Isolationsräume), ineinandergriffen. Auf den Körper wurde einerseits immer in denjenigen Situationen gezielt, in denen es schwierig war, die Wahrheit von den Zöglingen mit kommunikativen Praktiken zu extrahieren, und andererseits dann, wenn mögliche Absprachen der Zöglinge die Wahrheit zu trüben drohten. Die Isolierräume schienen somit ein robusteres Werkzeug für die Konstituierung der

137 Protokoll Betriebsausschuss, 01.06.1973, S. 7, StAZH Z 866.71.

138 Journal-Blatt, 23.08.1973, S. 11, StAZH Z 870.354.

139 Hübner 1983, o. S.; Gurt 2018, S. 285, 287 u. 343.

140 Zit. n. Gurt 2018, S. 344.

141 Regierungsratsbeschluss Kanton Zürich, Nr. 2943, 30.07.1980, o. S., StAZH MM 3.159 RRB 1980/2943.

142 3. Bauetappe Stiftung Albisbrunn, H. Häberli, 30.03.1979, S. 17, GaHA II B.02.53.

Wahrheit zu bieten: Sie festigten die Zuverlässigkeit der kommunikativen Praktiken und erhöhten den ‚Reinheitsgrad‘ der Wahrheit.

3 Kontinuitäten, Wandel und Pädagogisierung

Nicht zuletzt weil die Wahrheit über die Zeit auf der Flucht dem Heimleiter und den Erzieher:innen allein über die Berichte der Zöglinge zugänglich war, nahmen die Praktiken der Verfertigung dieser Wahrheit einen nicht unbeträchtlichen Umfang an. Für beide Zeiträume lässt sich beobachten, dass die Frage dessen, was der Wahrheit entsprach, mit einem Regime aus Verhören, handschriftlichen Berichten, materiellen Beweisen, Körperstrafen, räumlicher Isolierung, Unterstellungen und Geständnissen zu beantworten versucht wurde. Dabei lassen sich sowohl Kontinuitäten als auch ein gewisser Wandel feststellen.

Was sich offenkundig veränderte, war die Zahl der Entweichungen pro Jahr, die womöglich die allfällige Verschärfung des Wahrheitsregimes im Heim erklären. In der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts wurde vor allem bei äußerst ‚schwierigen‘ Zöglingen die Suche nach der Wahrheit abgekürzt und Entwichene, noch bevor sie ins Heim zurückkehrten, in eine geschlossene Anstalt überwiesen. Dabei zeigt sich, dass die Wissenspraktiken der Aktenführung eng mit den Praktiken der Wahrheitsfindung verknüpft waren: Indem die Akte die „Persönlichkeit des Zöglings“¹⁴³ erkennbar machte, wurde sie selbst zum entscheidenden Beweismittel. Das Resultat war, dass der Erziehungsversuch bei diesen schwierigen Fällen unmittelbar abgebrochen wurde. Im Vergleich zu Zeltner entwickelte Häberli ein ausgeprägteres Interesse am Geständnis der Zöglinge. Der Fokus verschob sich grundlegend auf eine Art Schuldeingeständnis, das gesühnt werden musste, indem die Wahrheit ausgesprochen wurde, nicht zuletzt mit dem Ziel „neue Verfehlungen“¹⁴⁴ zu verhindern und den Erziehungsversuch fortsetzen zu können. Ob der aufkommende Eindruck, dass die Anzahl, Dichte und Ausgeklügeltheit der Praktiken, mit denen die Wahrheit in Akten fixiert wurde, sich im Laufe des 20. Jahrhunderts erhöhte, tatsächlich zutrifft, oder die Weiterentwicklung der Wahrheitspraktiken nicht nur ein Effekt der in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts deutlich detaillierteren Aktenführung ist, lässt sich kaum abschließend klären. Dass für Häberli die Dossiers explizit auch der „Sicherung von Beweismitteln“¹⁴⁵ dienten, würde zumindest nahelegen, dass in seiner Amtszeit der Aktenführung für potentiell strafrechtlich relevante Regelverstöße erhöhte Bedeutung beigemessen wurde. Während Zeltner – entgegen seinem eigenen Verdikt, dass ein Erzieher sich bei der

143 Zeltner 1934, S. 44.

144 Protokoll Betriebsausschuss, 03.06.1977, S. 9, StAZH Z 866.72.

145 Manuskript Vorlesung „Zur Aktenführung im Heim“, H. Häberli, HPS WS 64/65, o. S., StAZH AL-Nr. 2021/071.

Nichtwiederaufnahme eines Durchbrenners „ausweichend“ verhalte – den Erziehungsversuch bei den ‚schwierigen‘ entwichenen Knaben regelmäßig abbrach und damit eine vermeintliche Aussichtslosigkeit einer Pädagogisierung der Flucht markierte, ließ Häberli nicht nach. Seine kleinteilige, auf Geständnis und Reue zielende Suche nach der Wahrheit lässt sich insofern durchaus als gesteigertes Interesse an der Pädagogisierung von Vergehen verstehen, um die Erziehung weiterführen zu können. Gleichzeitig stand Häberli in den 1970er Jahren, nicht zuletzt in Verbindung mit der intensivierten Heimkritik, unter genauere Beobachtung. Sowohl eine mediale Öffentlichkeit als auch kantonale Behörden interessierten sich vermehrt dafür, was in Heimen passierte. Der unterschiedliche Grad des Legitimationsdrucks der Heimleitung war an die veränderte Finanzierung des Heims gekoppelt, die sich von der mehrheitlichen privaten Alimentierung in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts ab den 1960er Jahren stark zugunsten staatlicher Subventionen verschob. Es scheint nicht abwegig, dass der ‚Wille zum Wissen‘¹⁴⁶, als Basis für die Pädagogisierung der Entweichungen, mit den Veränderungen der Rahmenbedingungen in Zusammenhang steht. Zeltner hatte im Vergleich zu Häberli einen größeren Handlungsspielraum, indem die Legitimität und Professionalität seines Handelns kaum öffentlich hinterfragt wurde: Scheiterte der Erziehungsversuch, konnte das dem Versagen des Zöglings angelastet werden und war nicht auf die Struktur des Heims oder auf das pädagogische Handeln zurückzuführen.

Über den gesamten Zeitraum hinweg lassen sich auch Kontinuitäten feststellen wie etwa die für die Wahrheitsproduktion zentrale Figur des Heimleiters. Im Zweifelsfall arbeitete er mit wiederholten Verhören, Körperstrafen oder Isolation an der Fixierung der Wahrheit. Auch entschied er, wann ein Geständnis wahr genug erschien. Hierfür mussten die Zöglinge konkrete, in der Wirklichkeit verankerbare Fakten zur Flucht nennen. Neben Zeitangaben, konkreten Orten, Namen, Adressen und später auch Telefonnummern von Unterstützer:innen gehörten hierzu vor allem Angaben darüber, wie Essen und Geld organisiert wurde. Konstitutiv für die Wahrheitspraktiken im Heim war für den gesamten Zeitraum zudem die ‚Wahrheit auf Papier‘. Sowohl vor den Verhören, in Form von Denunziationen auf Zetteln, als auch als Resultat des Verhörs in Form eines Kurvenberichts dienten sie der ‚Verstetigung eines Moments‘¹⁴⁷ auf dem Weg zur Wahrheit. Das hatte einerseits praktische Gründe, da die Aussagen auf Papier es dem Heimleiter ermöglichten den Überblick darüber zu behalten, wer, wann, was gesagt hatte, und ließ gleichsam die Wahrheit in Briefcouverts an die Polizei transportfähig werden. Andererseits diente die schriftlich fixierte Aussage als ‚Hebel‘ im Verhör, um andere Zöglinge zu einem Geständnis zu bewegen. Insofern funktionierten die an das Dossier geknüpften Wahrheitspraktiken in doppelter Weise:

146 Vgl. Foucault 2014.

147 Ledebur 2015.

Sie dienten als Ort, der in Form der „fortlaufenden Einträge“, die „Erkenntnis“ über die wahre „Persönlichkeit“ und die „ungünstige Gesamtveranlagung“ des „Durchbrenners“¹⁴⁸ ermöglichte. Darüber hinaus gestattete die Akte die „Sicherung von Beweismitteln“ unterschiedlicher Art – Verhörprotokolle, Notizen aus Befragungen anderer Zöglinge, Polizeirapporte, Kurvenberichte – und konnte so zur Basis der „Feststellung der tatsächlichen Vorgänge“¹⁴⁹ werden. Insofern lassen sich zwar Veränderungen in der Intensität der Wahrheitspraktiken feststellen, nicht jedoch in deren Struktur und im Anspruch – wenn bei Zeltner auch in anderer Akzentuierung – der Pädagogisierung der Flucht. Die Pädagogisierung zielte mitunter auf diejenigen Zöglinge, die im Heim zurückgeblieben waren.

Die relative Stabilität der Wahrheitspraktiken war kein Zufall. Ihre Existenz und ihre Struktur entwickelten sich im Zusammenspiel mit der Agency der Zöglinge, die wiederkehrend eingegrenzt werden musste: Weil die Zöglinge davonlaufen konnten, weil sie über ihre Intentionen, ihr Erlebtes oder ihr Geplantes lügen konnten, bildete sich als Teil der Heimstruktur ein Wahrheitsregime aus, das sowohl auf die Einsicht als auch auf die Körper der Zöglinge zielte. Obschon die Wahrheitspraktiken im Laufe des 20. Jahrhunderts wiederholt von Machtstrukturen gekennzeichnet waren, in denen derjenige, der über die Wahrheit bestimmen konnte, dank legitimiertem Wissen, die anderen wenigstens für eingeschränkte Zeit zu dominieren vermochte,¹⁵⁰ verbanden Zeltner wie Häberli damit ein pädagogisches Interesse. Zum einen mussten die Vergehen aufgeklärt, gestanden, reflektiert und gesühnt werden, damit die so konstituierte Wahrheit zum Ausgangspunkt der fortzusetzenden Erziehung werden konnte.¹⁵¹ Zum anderen war diese Wahrheit notwendig, um den erzieherischen Rückschlag, den die Flucht auch für die im Heim „Zurückgebliebenen“ bedeutete, auszugleichen.¹⁵² Die Praktiken, um die Wahrheit auf Papier zu fixieren, lassen sich so als eine Pädagogisierung der Flucht verstehen, die es erst ermöglichten, den Erziehungsversuch aufrechtzuerhalten.

Quellen und Literatur

Quellen

Ungedruckte Quellen

Gemeindearchiv Hausen am Albis (GaHA)

II B.02.53: Bauwesen, Baubewilligungen, LEH Albisbrunn, 1977–1979.

148 Zeltner 1932, S. 439.

149 Manuskript Vorlesung „Zur Aktenführung im Heim“, H. Häberli, HPS WS 64/65, o. S., StAZH AL-Nr. 2021/071. Im Original hervorgehoben.

150 Vgl. Latour 2006, S. 297.

151 Vgl. Fragebogen Betriebsanalyse, H. Häberli, 28.02.1969, S. 2, StAZH Z 866.101.

152 Zeltner 1932, S. 441.

*Staatsarchiv Zürich (StAZH)**Protokolle des Regierungsrats Kanton Zürich:*

MM 3.159 RRB 1980/2943: Regierungsratsbeschluss Kanton Zürich, Nr. 2943, 30.07.1980.

Schul- und Berufsbildungsheim Albisbrunn:

AL-Nr. 2021/071: Nachlass Hans Häberli, 1964–2002.

W II 24.1843: Protokolle Betriebsausschuss, 1934–1941.

W II 24.1845: Protokolle Betriebsausschuss, 1953–1965.

W II 24.1857: Handakten Max Zeltner, 1951–1952.

W II 24.*: Zöglingsdossiers, 1938–1952.

Z 866.59–60: Protokolle Stiftungsrat, 1970–1982.

Z 866.71–72: Protokolle Betriebsausschuss, 1972–1977.

Z 866.83: Protokolle Betriebsausschuss, Ablage Heimleitung, 1985.

Z 866.101: Unternehmensanalyse, 1967–1970.

Z 870.*: Zöglingsdossiers, 1968–1982.

Gedruckte Quellen

ATH [Arbeitsgruppe Töchterheimleiterinnen]/JHL [Arbeitsgruppe Jugendheimleiter] (1973): Erziehungsheime für Jugendliche und junge Erwachsene in der deutschsprachigen Schweiz. Zürich. Häberli, Hans (1975): Kostenexplosion im Jugendheim – dargestellt an der Kostensituation des Landerziehungsheimes Albisbrunn (Zusammenfassung). In: Fachblatt für schweizerisches Heim- und Anstaltswesen 46, H. 7, S. 203–206.

Hübner, Martin (1983): Schüler-Abteilung. In: Jahresbericht Albisbrunn 1981/1982, o. S.

Konrad, Armin O. (1963): Die wirtschaftlichen Grundlagen der Stiftung Albisbrunn. In: Jahresbericht Albisbrunn 1959–1962, S. 26–29.

Konrad, Armin O. (1974): Finanz-Statistik. In: Landerziehungsheim Albisbrunn (Hg.): Landerziehungsheim Albisbrunn. Aufzeichnungen aus 50 Jahren. Hausen am Albis, S. 121–122.

Weiss, Robert (1926): Vorbemerkungen. In: Stiftung Albisbrunn (Hg.): Jahresbericht des Landerziehungsheimes über das Eröffnungsjahr 1925. Hausen am Albis.

Zeltner, Anny (1956): Bericht der Heimleitung, 1950–1955. In: Stiftung Albisbrunn (Hg.): Landerziehungsheim der Stiftung Albisbrunn: Jahresbericht 1950–1955. o. A., S. 7–35.

Zeltner, Max (1932): Das Durchbrennen in Anstalten für Knaben. In: Schweizerische Zeitschrift für Gemeinnützigkeit 71, H. 12, S. 428–444.

Zeltner, Max (1934): Aufnahmeformulare und Aktenführung: Referat, gehalten am 8. Fortbildungskurs des Schweizerischen Verbandes für Schwererziehbare vom 7.-9. November 1933 im Kirchgemeindehaus in Zürich-Enge. In: Schweizerische Blätter für Gesundheitspflege 73, H. 2, S. 39–47.

Zeltner, Max (1947): Pädagogische Beobachtung: Im Zusammenhang mit der Aktenführung in Erziehungsanstalten. Hausen am Albis.

Zeltner, Max (1950): Bericht der Heimleitung, 1944–1949. In: Stiftung Albisbrunn (Hg.): Landerziehungsheim der Stiftung Albisbrunn: Jahresbericht 1944–1949. Horgen, S. 5–67.

Zeltner, Max (1974): Die Entwicklung des äusseren Rahmens der Stiftung Albisbrunn 1924–1949. In: Landerziehungsheim Albisbrunn (Hg.): Landerziehungsheim Albisbrunn. Aufzeichnungen aus 50 Jahren. Hausen am Albis, S. 10–55.

Literatur

Ankele, Monika/Kaiser, Céline/Ledebur, Sophie (Hg.) (2019): Aufführen – Aufzeichnen – Anordnen. Wissenspraktiken in Psychiatrie und Psychotherapie. Wiesbaden. doi:10.1007/978-3-658-20151-7.

Bischoff, Nora (2017): Flucht aus dem Heim. Das enfant vagabond im Raum der Erziehungsanstalt zwischen Nichtsesshaftigkeits- und Verwahrlosungsdispositiv (1950–1980). In: Leitner, Ulrich (Hg.): Corpus Intra Muros. Eine Kulturgeschichte räumlich gebildeter Körper. Bielefeld, S. 219–246.

- Bischoff, Nora (2018): Nomadeninstinkt, Wandertrieb, pathologisches Fortlaufen. Medikalisierte Deutungsmuster im pädagogischen Kontext (ca. 1900–1970). In: *VIRUS* 17, S. 241–255. doi: 10.1553/virus17s241.
- Boser, Lukas/De Vinceti, Andrea/Grube, Norbert/Hofmann, Michèle (2018): Die Pädagogisierung des „guten Lebens“ in bildungshistorischer Sicht. In: *Jahrbuch für Historische Bildungsforschung* 23, S. 303–332.
- Bühler, Patrick (2019): Beobachten in Basel. Pädagogische und psychologische Praxis in den Basler Beobachtungsklassen 1930–1950. In: Berdelmann, Kathrin/Fritzsche, Bettina/Rabenstein, Kerstin/Scholz, Joachim (Hg.): *Transformationen von Schule, Unterricht und Profession*. Wiesbaden, S. 213–228. doi:10.1007/978-3-658-21928-4_11.
- Criblez, Lucien (1997): Die Pädagogisierung der Strafe. Zur Geschichte von Jugendstrafrecht und Jugendmassnahmenvollzug in der Schweiz. In: Grunder, Hans-Ulrich/Badertscher, Hans (Hg.): *Geschichte der Erziehung und Schule in der Schweiz im 19. und 20. Jahrhundert*. Leitlinien. Bern, Stuttgart, Wien, S. 319–356.
- Deplazes, Daniel (2021): Heimkritik und Integration - Das Zürcher Landerziehungsheim „Albisbrunn“ in den 1970er Jahren. In: Vogt, Michaela/Boger, Mai-Anh/Bühler, Patrick (Hg.): *Inklusion als Chiffre? Bildungshistorische Analysen und Reflexionen*. Bad Heilbrunn, S. 192–202.
- Foucault, Michel (2014): *Der Wille zum Wissen. Sexualität und Wahrheit*. Bd. I. Frankfurt am Main.
- Füssel, Marian (2021): *Wissen. Konzepte – Praktiken – Prozesse*. Frankfurt, New York.
- Garz, Jona T. (2021): „Schriftproben von schwachsinnigen resp. idiotischen Kindern“. Testwissen zwischen Psychiatrie und Pädagogik um 1900. In: Reh, Sabine/Bühler, Patrick/Hofmann, Michèle/Moser, Vera (Hg.): *Schülerauslese, schulische Beurteilung und Schülertests 1880–1980*. Bad Heilbrunn, S. 47–62.
- Geertz, Clifford (1987): *Dichte Beschreibung. Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme*. Frankfurt am Main.
- Germann, Urs (2018): Zur Nacherziehung versorgt. Die administrative Versorgung von Jugendlichen im Kanton Bern 1942–1973. In: *Berner Zeitschrift für Geschichte* 80, H. 1, S. 7–43.
- Gurt, Philipp (2018): *Schattenkind. Wie ich als Kind überlebt habe*. München.
- Haasis, Lukas/Rieske, Constantin (2015): *Historische Praxeologie. Dimensionen vergangenen Handelns*. Paderborn.
- Hafner, Wolfgang (2014): *Pädagogik, Heime, Macht – eine historische Analyse*. Zürich.
- Hess, Volker/Mendelsohn, J. Andrew (2010): Case and Series. Medical Knowledge and Paper Technology, 1600–1900. In: *History of Science* 48, S. 287–314.
- Kleeberg, Bernhard/Suter, Robert (2014): „Doing truth“. Bausteine einer Praxeologie der Wahrheit. In: *Zeitschrift für Kulturphilosophie* 8, S. 211–226. doi:10.28937/1000106675.
- Klinger, Kerrin (2018): Das Abitur – eine Akte. Zu einer historischen Praxeologie des Abiturs. In: *Jahrbuch für historische Bildungsforschung* 23, S. 172–204.
- Landwehr, Achim (2011): Rezension zu Paravicini, Werner. Die Wahrheit der Historiker. München 2010. In: *H-Soz-Kult*. 05.04.2011. <https://www.hsozkult.de/publicationreview/id/reb-15200>, 02.12.2021.
- Landwehr, Achim (2016): *Die anwesende Abwesenheit der Vergangenheit. Essay zur Geschichtstheorie*. Frankfurt am Main.
- Latour, Bruno (2006): *Drawing Things Together. Die Macht der unveränderlich mobilen Elemente*. In: Belliger, Andréa/Krieger, David J. (Hg.): *ANThology. Ein einführendes Handbuch zur Akteur-Netzwerk-Theorie*. Bielefeld, S. 259–307.
- Ledebur, Sophie (2015): Verstetigen eines Moments. Zum Verfahren des stenographischen Protokollierens in der Psychiatrie. In: Borck, Cornelius/Schäfer, Armin (Hg.): *Das psychiatrische Aufschreibesystem. Notieren, Ordnen, Schreiben in der Psychiatrie*. Paderborn, S. 29–54.

- Ralsler, Michaela/Leitner, Ulrich/Guerrini, Flavia (2019): „Man könne nicht erziehen, den man nicht habe“. Das Diktat der Anwesenheit als Konstante freiheitsentziehender Maßnahmen der Jugendfürsorge. In: Neuber, Anke/Zahradnik, Franz (Hg.): Geschlossene Institutionen – Theoretische und empirische Einsichten. Weinheim/Basel, S. 43–66.
- Reh, Sabine (2014): Can we discover something new by looking at practices? Practice theory and the history of education. In: *Encounters in Theory and History of Education* 15, S. 183–207. doi:10.24908/eoe-ese-rse.v15i0.5335.
- Schär, Renate (2008): „Die Winden sind ein Graus. Macht Kollektive draus!“ – die Kampagne gegen Erziehungsheime. In: Hebeisen, Erika/Joris, Elisabeth/Zimmermann, Angela (Hg.): Zürich 68. Kollektive Aufbrüche ins Ungewisse. Baden, S. 87–97.
- Schriber, Susanne (1994): Das Heilpädagogische Seminar Zürich. Eine Institutionsgeschichte. Zürich.
- Seglias, Loretta (2013): Heimerziehung – eine historische Perspektive. In: Ries, Markus/Beck, Valentin (Hg.): Hinter Mauern. Fürsorge und Gewalt in kirchlich geführten Erziehungsanstalten im Kanton Luzern. Zürich, S. 19–80.
- Smeyers, Paul/Depaepe, Marc (Hg.) (2008): *Educational Research. The Educationalization of Social Problems*. Dordrecht.
- Thier, Andreas (2014): „Die Wahrheit und nichts als die Wahrheit“. Wirklichkeitskonstruktion und Wahrheitsanspruch im Recht. In: *Zeitschrift für Kulturphilosophie* 8, H. 2, S. 247–260. doi:10.28937/1000106678.
- West, Michael (2020): Schatten der Vergangenheit. In: *Migros Magazin*, H. 38, S. 60–63.
- Wolfsberg, Carlo (2002): Heilpädagogik und Eugenik. Zur Geschichte der Heilpädagogik in der deutschsprachigen Schweiz (1800–1950). Zürich.



<https://www.zotero.org/groups/4596542/collections/AWRPG3GW>

Autoren

Dr. phil. Daniel Deplazes

<https://orcid.org/0000-0001-5564-5496>

Universität Zürich

daniel.deplazes@ife.uzh.ch

Dr. phil. Jona T. Garz

<https://orcid.org/0000-0001-8991-8042>

Universität Zürich

jona.garz@ife.uzh.ch

Selma Haupt

Antipädagogik als Krisensymptom

Zur Rezeption radikaler Erziehungskritik in der Erziehungswissenschaft der 1970er und 1980er Jahre

Zusammenfassung

An der erziehungswissenschaftlichen Rezeption der Antipädagogik wird aus einer wissenschaftsgeschichtlichen Perspektive aufgezeigt, inwiefern die Antipädagogik als radikale Erziehungskritik Symptom eines verunsicherten Erziehungsbegriffs war. Dabei wird deutlich, dass die Erziehungswissenschaft in der Auseinandersetzung mit der Antipädagogik ihren einheimischen Begriff verteidigt und gleichzeitig in dieser Rezeption eine Leerstelle bezüglich des Schutzes von Kindern auch vor nicht-erziehenden Erwachsenen zu verzeichnen ist.

Antipädagogik, Kindeswohl, erziehungswissenschaftliche Rezeption, Disziplingeschichte, radikale Erziehungskritik

Abstract

In the reception of antipedagogy in educational science, it is shown from a perspective of the history of science to what extent antipedagogy as a radical critique of education was a symptom of an insecure concept of education. In the analysis, it becomes clear that educational science defends its native concept in the debate with antipedagogy and that at the same time there is a gap in this reception with regard to the protection of children from non-educating adults.

antipedagogy, child welfare, educational science reception, history of the discipline, radical criticism of education

1 Zur Relevanz und Rezeption der Antipädagogik

1975 veröffentlichte Ekkehard von Braunmühl ein Buch, dessen Titel im Anschluss als Oberbegriff einer pädagogischen „Bewegung“¹ dienen sollte: „Antipädagogik“. Unter dieser Bezeichnung formulierten Braunmühl und andere in den folgenden

1 Paffrath 1989, S. 284.

Jahren öffentlichkeitswirksam insbesondere die Forderung, Erziehung abzuschaffen, da „jeder erzieherische Akt als ‚kleine[r] Mord‘ zu qualifizieren“² sei.

Während die Antipädagogen³ durch Vorträge, Diskussionsrunden, Artikel in der Tagespresse und Rundfunkbeiträge einer breiten Öffentlichkeit bekannt wurden⁴, stellte auch die Erziehungswissenschaft fest, dass sie „kein Papiertiger, sondern eine reale gesellschaftliche Erscheinung [sei], die zunehmend mehr Anhänger“⁵ finde. Vor allem Praktiker:innen schienen die antipädagogischen Einwürfe attraktiv. So hält Zimmermann 1984 fest: „Seit einiger Zeit ist die Tendenz sichtbar, daß immer mehr daran [an die Antipädagogik, S. H.] glauben: Pädagogik-Studenten bilden Arbeitsgemeinschaften zum Thema ‚Antipädagogik für die Praxis‘; Lehrer und Erzieher verfallen der Idee, daß die Welt nur noch durch die Abschaffung der Erziehung zu retten sei.“⁶

Erlangte die Antipädagogik auch nie eine so breite öffentliche Resonanz wie die antiautoritäre Erziehung⁷, so sahen sich die Erziehungswissenschaftler:innen aufgrund des radikalen Angriffs auf Erziehung und Pädagogik doch dazu gezwungen, sich mit derselben zu befassen.⁸ Die Antipädagogik wurde in der erziehungswissenschaftlichen Rezeption als Symptom einer „grundlegenden Krise des Erziehungsdenkens und -handelns“⁹ verstanden, als „die wohl schärfste Kritik [...] am Ansatz herkömmlicher Erziehung“¹⁰, als „Entlegitimierungskampagne von Erziehung“¹¹ und dabei als „Frontalangriff“¹² auf dieselbe.

Gegenstand des vorliegenden Beitrags ist es, diese erziehungswissenschaftliche Rezeption zu analysieren. Sie wird unter der Perspektive einer „wissenschaftlich orientierte[n] Wissenschaftsgeschichte“¹³ der Erziehungswissenschaft un-

2 Ausdrücklich möchte ich mich für die sehr differenzierten und ausführlichen Gutachten zur ersten Fassung dieses Textes bedanken, welche mir eine präzise Überarbeitung des Artikels ermöglichten. Zudem gilt mein großer Dank Christian Timo Zenke für seine sehr hilfreichen Rückmeldungen zu diesem Text. Mein Dank gilt ebenfalls den Herausgeber:innen, deren Hinweise für mich bei der Verfassung des Textes sehr nützlich waren.

3 Der Begriff Antipädagogik taucht zunächst als Möglichkeit im Kontext der Antipsychiatrie auf (vgl. Kupffer 1974, S. 591). Kupffer lehnt hier Erziehung nicht grundsätzlich ab, sondern kritisiert die institutionalisierte Erziehung. Von den öffentlich wirkenden Antipädagogen Braunmühl und Schoenebeck – die hier als die Antipädagogen gefasst werden – wird dieser Bezug zur Antipsychiatrie nicht hergestellt.

4 Vgl. Behrens/Förstermann 1980, S. 41; Klemm 2015, S. 7.

5 Lehmann/Oelkers, S. 5.

6 Zimmermann 1984, S. 65.

7 Vgl. Paffrath 1989, S. 283.

8 Vgl. Hoffmann-Ocon/Criblez 2018, S. 16.

9 Pongratz 2010, S. 135; ähnlich Mutschler 1986, S. 148.

10 Hinte 1980, S. 88.

11 Klemm 2003, S. 63.

12 Gössling 1997, S. 320.

13 Casale 2016, S. 47.

tersucht, in der die „Genese ihrer Begrifflichkeiten und Argumentationen“¹⁴ vor dem Hintergrund gesellschaftlicher Veränderungen betrachtet werden.¹⁵ Gerade der der Erziehungswissenschaft einheimische und von den Antipädagogen als abzuschaffend betrachtete Erziehungsbegriff wird dabei begriffsgeschichtlich als „Kristallisationskern“¹⁶ verstanden, an dem sich die erziehungswissenschaftliche Rezeption der Antipädagogik analytisch verdichten lässt. Der Erziehungsbegriff kann somit gleichzeitig als Indikator und Faktor in der erziehungswissenschaftlichen Rezeption der Antipädagogik verstanden werden, in dem er die historisch geprägte Rezeption aufzeigt und diese gleichzeitig mitbestimmt.¹⁷ Es wird die These vertreten, dass in der Rezeption der Antipädagogik mit der Verteidigung des Erziehungsbegriffs auch dem verunsicherten Selbstverständnis der Erziehungswissenschaft Ende der 1970er/Anfang der 1980er Jahre entgegenzuwirken versucht wird, und die Antipädagogik und ihre Rezeption gleichzeitig Symptome der erziehungswissenschaftlichen Verunsicherung sind. Aufgezeigt wird zudem eine bedeutsame Leerstelle in der Rezeption. Fordern die Antipädagogen Erziehung abzuschaffen, da sie diese für nicht legitim, für schädlich, ja für gewaltvoll halten, so wird in der erziehungswissenschaftlichen Verteidigung des Erziehungsbegriffs nicht darauf eingegangen, inwiefern gerade die Verweigerung von Erziehung – und damit einem zu legitimierenden und zu verantwortendem Verhältnis zwischen Kindern und Erwachsenen¹⁸ – zu einer Beziehung führen kann, in der der Schutz von Kindern vor gewaltvollen Übergriffen der Erwachsenen nicht mehr thematisierbar ist.

War die Antipädagogik bisher zwar selten Gegenstand erziehungswissenschaftlicher Forschung,¹⁹ so gibt es dennoch zahlreiche Bezüge auf dieselbe innerhalb der Disziplin. Um mit der disziplingeschichtlichen Verortung der Diskussion der Antipädagogik auch deren erziehungswissenschaftliche Relevanz aufzeigen zu können, wird zunächst auf diese breite pädagogische Diskussion zurückgegriffen.²⁰ Anschließend wird die zeitgenössische erziehungswissenschaftliche Diskus-

14 Ebd.

15 Vgl. Skinner 2009, S. 58ff.

16 Linke 2003, S. 40.

17 Koselleck 1972, S. XIV.

18 Wobei damit nicht ignoriert werden soll, dass gerade in Erziehungsverhältnissen die Schutzbedürftigen häufig Gewalt ausgesetzt waren und sind, wie die verschiedenen Beiträge dieses Bandes es ausführen.

19 Ausnahmen sind die Übersichten zur Antipädagogik: Mutschler 1986; Paffrath 1989 und zur Rezeption der Antipädagogik: Klemm 2003. Schmid 2011 betrachtet in der Untersuchung von Erziehungsratgebern auch zwei Texte zur Antipädagogik und Friedrichs 2017 untersucht die sich auf antipädagogische Forderungen beziehende Indianerkommune.

20 Die Textauswahl zur Rekonstruktion dieser pädagogischen Diskussion beruht auf Hinweisen in Überblickstexten zur Antipädagogik und verschiedenen Stichwortsuchen im Fachportal Pädagogik. Es erfolgte keine systematische Durchsicht aller relevanten Fachzeitschriften und Datenbanken, so dass es gut möglich ist, dass themenbezogene Texte nicht erwähnt sind. Ausgenommen in dieser Diskussion sind die im fünften Kapitel untersuchten Artikel der ZfPäd (1975–1985).

sion der Antipädagogik anhand von Artikeln aus der Zeitschrift für Pädagogik (1975–1985) untersucht, da diese als zentrale erziehungswissenschaftliche Fachzeitschrift das disziplinäre Selbstverständnis prägt,²¹ die Autoren der drei Monographien zur Antipädagogik²² dort als Autoren bzw. Herausgeber fungieren und es in anderen pädagogischen Zeitschriften²³ keine ausgeprägte und anhaltende Diskussion gibt.

2 Die Antipädagogik als dem *Zeitgeist* entsprechend

Die Rezeption der Antipädagogik – so zeigt es auch die erziehungswissenschaftliche Diskussion – ist geprägt von der gesellschaftlichen und disziplinären Entwicklung. Die Antipädagogik ist somit, wenn auch nicht nur, eine „Strömung, die eben in den Zeitgeist“²⁴ passt. Sind die gesellschaftlichen Entwicklungen der „langen sechziger Jahre“²⁵ und insbesondere „Achtundsechzig“²⁶ von der Hoffnung auf radikale Veränderungen²⁷ geprägt, so verkehrt sich diese Grundstimmung mit der ersten Ölpreiskrise ab 1973, also in der Zeit „nach dem Boom“,²⁸ in ihr Gegenteil: Resignation, Pessimismus und Endzeitstimmung sind in der zeitgenössischen Wahrnehmung dieses Jahrzehnts prägend.²⁹ Der Pessimismus der 1970er Jahre ist neben politischen Entwicklungen wie dem „Deutschen Herbst 1977“ von der Erkenntnis der in der Studie des Club auf Rome markierten „Grenzen des Wachstums“ (1972) bestimmt. Hinzu kommt mit dem Ende der 1970er Jahre der sich in seiner Dynamik dramatisch zuspitzende „Kalte Krieg“ und der drohende atomare Krieg. In den sozialen Bewegungen der 1980er Jahre – z. B. der Umwelt-, der Anti-Atomkraft- und der Friedensbewegung³⁰ – findet dies seinen Ausdruck.³¹ Generell wird für diese Zeit ein Rückbezug auf das Individuelle diagnostiziert. Das Allgemeine und Universelle werde zugunsten des Individuellen in seiner Relevanz abgeschwächt.³² Die Bedeutung des Indivi-

21 Vgl. Tenorth 1986; Berg et al. 2004, S. 103.

22 Winkler 1982; Flitner 1982; Oelkers/Lehmann 1983.

23 So finden sich in der „ZfPäd“ vier Texte von „Schoenebeck (1979)“, ein Aufsatz von „Rolff (1982)“ und eine Rezension (1983). In „päd:extra“ erscheinen zwei Texte (Behrens/Förstermann 1980, Hinte 1986). In Welt des Kindes ein Text (Mutschler 1986). In der Theorie und Praxis der Sozialpädagogik (5/1983), in pro Juventute (1982), in Westermanns Pädagogische Beiträge (1983) und in Pädagogikunterricht (1986) erscheinen jeweils Schwerpunktausgaben zur Antipädagogik.

24 Hinte 1986, S. 45.

25 Doering-Manteuffel 2000.

26 Kraushaar 2008.

27 Freytag 2021, S. 53f.

28 Doering-Manteuffel/Raphael 2012, S. 15.

29 Vgl. Sarasin 2021, S. 14.

30 Vgl. Roth/Rucht 2008, S. 220, 246 u. 268.

31 Vgl. Hoffmann-Ocon/Criblez 2018, S. 10.

32 Vgl. Sarasin 2021, S. 31.

duellen zeigt sich nicht zuletzt im Psychoboom der 1970er Jahre, die Tändler als das „therapeutische Jahrzehnt“³³ beschreibt. Dabei wird, um das „allgemeine Lebensgefühl“³⁴, welches sowohl die Entstehung als auch die Rezeption der Antipädagogik prägt, zu verdeutlichen, auch in der pädagogischen Diskussion immer wieder auf den Refrain ‚We don’t need no education‘ aus Pink Floyds „Another Brick in the Wall“ verwiesen.³⁵

Die Disziplingeschichte der Erziehungswissenschaft ist in dieser Zeit stark von den gesellschaftlichen Entwicklungen geprägt und spiegelt diese wider. Mit der Etablierung und Festigung einer universitären Erziehungswissenschaft, ihrer „strukturellen Expansion“³⁶ durch einen eigenen Hauptfachstudiengang, einem massiven Ausbau an Stellen und der Herausbildung neuer Fragestellungen und Ansätze³⁷ beginnt sich die Disziplin am Ausgang einer Epoche³⁸ von der Pädagogik zur Erziehungswissenschaft³⁹ zu wandeln. Die damit einhergehende „Paradigmendiskussion“⁴⁰ ist auch geprägt von den im Positivismusstreit der Soziologie aufkommenden Diskussionen um Wissenschaftlichkeit, insbesondere hinsichtlich Fragen nach Normativität und Methoden.⁴¹ Die langfristig als „Verwissenschaftlichung der Pädagogik“⁴² beschriebene disziplinäre Entwicklung ist auch mit der Beteiligung an der Bildungsreform⁴³ verknüpft. Die in dem Jahrzehnt vor 1975 zu verzeichnende „Euphorie in Sachen Erziehung und Bildung“⁴⁴ und die damit einhergehende Hoffnung auf die „gesellschaftsverändernde Kraft von Bildungseinrichtungen“,⁴⁵ lässt auch die öffentliche Aufmerksamkeit für die Erziehungswissenschaft wachsen. Speziell die „emanzipatorischen Konzepte“⁴⁶ stoßen nicht nur in der Erziehungswissenschaft, sondern auch bei Erzieher:innen, Lehrer:innen und „großen Teilen der nachwachsenden Generation“ auf „breite Akzeptanz“⁴⁷ und dominieren das „öffentliche Reden über Erziehung“.⁴⁸ Das Ende der Bildungsreformbemühungen bedeute, so Blankertz, erneut den Ausgang

33 Tändler 2016.

34 Paffrath 1989, S. 284.

35 Vgl. Teske 1983, S. 530; Oelkers/Lehmann 1983; S. 4; Paffrath 1989, S. 284.

36 Stisser 2021, S. 425.

37 Vgl. Keiner 2015, S. 20.

38 Vgl. Dahmer/Weniger 1968.

39 Vgl. Brezinka 1971.

40 Hoffmann 1991.

41 Vgl. Tenorth 2006, S. 145.

42 Casale 2016, S. 43.

43 Vgl. Berg et al. 2004, S. 161.

44 Horst Rumpf zitiert nach Schmid 2011, S. 242.

45 Tenorth 2006, S. 146.

46 Benner/Kemper 2007, S. 275.

47 Ebd.

48 Rieger-Ladich 2014, S. 73.

einer Epoche.⁴⁹ Das von Andreas Flitner als „missratene[n] Fortschritt“ (1977)⁵⁰ gedeutete „Scheitern“ der Bildungsreformen“ führt sowohl zur Skepsis gegenüber „zu großen bildungspolitischen Versprechen“⁵¹ als auch zur Verunsicherung der Disziplin selbst. Mit dem parallel gesättigten Lehrer:innenarbeitsmarkt sieht sich die Disziplin nicht nur mit massiven Stellenstreichungen bei gleichzeitiger Arbeitslosigkeit eines Großteils ihrer Absolvent:innen (sowohl Lehrer:innen als auch Erziehungswissenschaftler:innen) konfrontiert, sondern muss auch ein verlorenes Vertrauen in ihre gesellschaftliche Bedeutung verzeichnen.⁵²

„Als mitauslösendes Moment für das Entstehen der Antipädagogik“, so Paffrath, müsse auch der „Verlauf der Bildungsreform der 70er Jahre“ gesehen werden. Mit den enttäuschten Erwartungen sei nicht nur das „Unbehagen an traditionellen Formen von Erziehung“ verstärkt worden, sondern ebenso das „Mißtrauen gegenüber pädagogischen Maßnahmen überhaupt“.⁵³ Es war eine „nachhaltige Verunsicherung des gewohnten ‚pädagogischen‘ Denkens“⁵⁴ zu verzeichnen, das während der Bildungsreformzeit durch seine Alltagsnähe in „Übereinstimmung mit sozialen Bewegungen“ gestanden hätte. Für kurze Zeit sei hier die Distanz zwischen der pädagogischen Profession und der Erziehungswissenschaft aufgehoben gewesen.⁵⁵ Als dafür „notwendige einfache Formel“ bestimmen Benner und Kemper einen „entscheidende[n] Praxisbezug“, der jedoch in den zunehmend komplexen theoretischen Bezügen verloren ging, so dass die Erziehungswissenschaft in eine „prekäre Situation“ geriet, da sie durch die ihr nicht mehr günstige politische Situation sowie ihren „eigene[n] innere[n] Wandel“ in „systematische Probleme“ geriet.⁵⁶ Ab Mitte der 1970er Jahre habe die Disziplin zusehends öffentlich „an Kredit“⁵⁷ verloren. Die gesellschaftlichen Kräfteverhältnisse verschoben sich und das pädagogische Feld wurde von zwei sehr unterschiedlichen, ja grundsätzlich widersprüchlichen Positionen angegriffen. So wurde einerseits auf der Folgeveranstaltung zur „Tendenzwende“-Tagung (1974) mehr „Mut zur Erziehung“ (1978)⁵⁸ gefordert und versucht, Erziehung „wieder in ihr Recht zu setzen“,⁵⁹ während andererseits die Antipädagogik immer mehr Aufsehen erregen konnte.

49 Vgl. Blankertz 1978, S. 173.

50 Flitner 1977.

51 Keiner 2015, S. 14.

52 Vgl. Berg et al. 2004, S. 169ff.; Blankertz 1978, S. 173f.; Oelkers 1998, S. 227.

53 Paffrath 1989, S. 285.

54 Benner/Kemper 2007, S. 228.

55 Tenorth 2006, S. 147.

56 Benner/Kemper 2007, S. 228.

57 Tenorth 2006, S. 147.

58 Vgl. Mattes 2020; Hoffmann-Ocon/Criblez 2018, S. 16; Rieger-Ladich 2014, S. 74.

59 Benner/Kemper 2007, S. 276.

3 Die Antipädagogik als radikale Erziehungskritik

Um Antipädagogik als radikale Erziehungskritik einordnen zu können, gilt es zunächst, die begriffsgeschichtliche Ausgangslage von Erziehung in den 1970er und 1980er Jahren zu betrachten. In der Untersuchung des Erziehungsbegriffs in erziehungswissenschaftlichen Lexika von 1895 bis 1989 kann Anna Stisser aufzeigen, dass Erziehung in den Lexika kontinuierlich verhandelt wird und somit als „persistente[r] Grundbegriff“⁶⁰ betrachtet werden kann. So enthalten bis zum Jahre 1971 alle Lexika ein „systematisches Erziehungslemma“.⁶¹ In den 1970er Jahren jedoch zeige sich, dass der „Begriff als solcher zur Disposition“⁶² stehe. So finde sich in sechs als „kritisch bzw. besonders stark praxisorientiert“⁶³ zu bezeichnenden Lexika zwischen 1972 und 1986 kein systematisches Erziehungslemma. Sind anschließend wieder in allen Lexika eigenständige Ausführungen zum Erziehungsbegriff zu finden, so zeigt sich in den 1980er Jahren, dass erziehungstheoretische Auseinandersetzungen jenseits der „allgemeinen Erziehungslemmata“⁶⁴ weniger zu finden sind. Derart zeigt Tenorth auch für die Zeitschrift für Pädagogik (1955–1979), dass Erziehung einer der „am Rande liegenden“ Begriffe ist und als solcher „so gut wie nicht theoretisch erörtert“ werde.⁶⁵ Im Vergleich zu Tenorth stellt Stisser heraus, dass Erziehung in den Lexika präsenter sei als in der Zeitschrift für Pädagogik.⁶⁶ Einhergehend mit der abnehmenden Bedeutung des Erziehungsbegriffs kann sie für die Lexika der 1970er in der „epistemologischen Dimension“⁶⁷ eine „Diversifizierung“ der Erziehungswissenschaft feststellen. In den 1980ern sei dann ein „Rückzug“ aus dieser Diversifizierung zu beobachten, der teils mit einem „kompletten Verzicht auf die Setzung einer Bestimmung von Erziehung“, also dem „Rückzug von einer eigenen theoretischen Position“ einhergehe.⁶⁸ Tenorth bestimmt für die Zeitschrift für Pädagogik bereits ab 1975 eine Rückbesinnung auf die Relevanz eigener pädagogischer Begriffe.⁶⁹ Statt einer eigenen theoretischen Bestimmung werde Erziehung in den Lexika der 1980er Jahre, so Stisser, in einem stärker „distanzierte[n], wissensstrukturierende[m] Argumentationsschema“⁷⁰ dargestellt. Übereinstimmend hält Oelkers fest, dass Erziehung als „nicht mehr

60 Stisser 2021, S. 411.

61 Ebd.

62 Ebd., S. 212.

63 Ebd.

64 Ebd., S. 213

65 Tenorth 1986, S. 45.

66 Vgl. Stisser 2021, S. 411.

67 Ebd., S. 425.

68 Ebd., S. 426.

69 Vgl. Tenorth 1986, S. 459.

70 Stisser 2021, S. 426.

recht theoriefähig⁷¹ angesehen wird und die Erziehungstheorie ein in der Erziehungswissenschaft „vernachlässigtes Thema“ sei. Statt des Erziehungsbegriffs (und auch des Bildungsbegriffs) wird in den 1970er Jahren einhergehend mit der Ver(sozial)wissenschaftlichung der Erziehungswissenschaft zumindest vorübergehend der Sozialisationsbegriff zum neuen Leitbegriff.⁷² So wird Sozialisation auch für die Erläuterung von Erziehung in den 1970er und 1980er Jahren herangezogen und zugleich als eigenes Lemma etabliert.⁷³

Zeigt sich in diesen Analysen bereits die Verunsicherung des Erziehungsbegriffs in den 1970er Jahren, so wird die Antipädagogik, verstanden als „radikale Erziehungskritik“,⁷⁴ als Kritik der Erziehungstheorie und -praxis und somit als Ausdruck dieser Krisensituation begriffen.⁷⁵ Vermerkt Heiland auch, dass die Antipädagogen selbst eine solche Einordnung ablehnen würden,⁷⁶ so wird die Antipädagogik in der pädagogischen Diskussion in diese Tradition eingeordnet.⁷⁷ Die Tradition dieser radikalen Erziehungskritik, die insbesondere die Legitimität und die Grenzen von Erziehung umfasse, beginne mit Rousseau, werde von der Reformpädagogik aufgegriffen, in der radikalen Erziehungskritik der 1920er Jahre z. B. Bernfelds und der antiautoritären Erziehung fortgeführt und ende mit der Antipädagogik.⁷⁸ Die Antipädagogik vertrete dabei mit der Abschaffung von Erziehung die „massivste Position“⁷⁹ und treibe die Entwicklung „auf die Spitze“.⁸⁰ Kritik an Erziehung, so Oelkers, sei immer geübt wurden, aber dann „mit der Absicht sie zu verbessern“, die „Negation der Erziehung ist historisch ohne Beispiel“.⁸¹ Die Antipädagogik greife die „zentrale Legitimationsbasis“, das „Grundaxiom“⁸² von Erziehung und Pädagogik, an.

Zeigt sich bereits der grundlegende Unterschied zwischen antiautoritärer Erziehung und Antipädagogik, so ist man in der zeitgenössischen Diskussion doch überrascht, dass, obwohl man bezüglich der antiautoritären Erziehung „eine geistige Verwandtschaft mit der Anti-Pädagogik vermute[t]“, Braunmühl als Autor der „Antipädagogik“ (1975) sich nicht dazu „bekennt“, dass in „seiner ‚Anti-Pädagogik‘ anti-autoritäre Elemente enthalten sind, die sich auf Bernfeld, Reich,

71 Oelkers 1991, S. 13.

72 Vgl. Tenorth 1986, S. 31, S. 46.

73 Vgl. Stisser 2021, S. 247, S. 411.

74 Vgl. Oelkers 1998, S. 227; Heiland 1986, S. 10.

75 Vgl. Pongratz 2010, S. 135.

76 Vgl. Heiland 1986, S. 10.

77 Vgl. Klemm 2003, S. 63.

78 Vgl. Heiland 1986, S. 10; Oelkers 1991, S. 13; Oelkers 1998, S. 227; Tenorth 2018, S. 57.

79 Ruder 1989, S. 575.

80 Mollenhauer 1983, S. 16.

81 Oelkers 1983, S. 544; zur Diskussion desselben, Gruschka 1988, S. 331ff.

82 Paffrath 1989, S. 283.

Neill, Seifert und andere ‚antiautoritäre‘ Pädagogen zurück führen lassen“.⁸³ Eben diese als Parallelen wahrgenommen Aspekte mögen auch dazu führen, dass die beiden Ansätze leicht verwechselt werden.⁸⁴ In der weiteren Rezeption wird jedoch die grundsätzliche Infragestellung von Erziehung seitens der Antipädagogik der antiautoritären Erziehung gegenübergestellt, welche „nur bestimmte Formen von Erziehung und Bildung, traditionelle autoritäre Erziehungspraxis kritisiert und angegriffen“⁸⁵ habe.⁸⁶ Entscheidend für die vorliegende Analyse ist der Unterschied, dass die antiautoritäre Erziehung weder Erziehung selbst,⁸⁷ noch die Erziehungsbedürftigkeit in Frage stellte,⁸⁸ sondern das Feld des Pädagogischen als einen Ort bestimmte, in dem sich der Einsatz für gesellschaftliche Veränderungen und einen antiautoritären Umgang mit Kindern lohnt⁸⁹ und sie sich dementsprechend durch „Erziehungsoptimismus“⁹⁰ auszeichnet.

Hingegen macht sich die Antipädagogik bereits im Titel des namensgebenden Buches⁹¹ die „Abschaffung von Erziehung“⁹² zur Aufgabe. Die Antipädagogik – so einer ihrer Autoren – bestehe, in der „Absage [an] den Erziehungsanspruch“.⁹³ Pädagogisches Denken heiße dementsprechend, dass der/die Pädagog:in meine, Kinder „zu ‚richtigen‘ Menschen erst [zu] machen“.⁹⁴ Dieser Auftrag erschließe sich – so die Antipädagogen – aus der falschen Grundannahme der Erziehungsbedürftigkeit des Menschen. Diese sei, bei sonst teils großen Differenzen, eine geteilte Überzeugung der „Fachpädagogen“.⁹⁵ Die Antipädagogen bestreiten die Erziehungsbedürftigkeit des Menschen. Kinder, so halten sie fest, seien „nicht erziehungsbedürftig, sondern sie lernen an der Wirklichkeit (wie jeder Mensch)“.⁹⁶ Die Antipädagogik wird in der vorliegenden Analyse als radikale, ja radikalste Erziehungskritik gefasst, da sie den bereits kritisierten Erziehungsbegriff vollständig infrage stellt, indem sie die Erziehungsbedürftigkeit des Menschen und damit die Legitimität von Erziehung bestreitet. Somit wird die Antipädagogik als Symptom für die Krise der Erziehungswissenschaft in der Krise des Erziehungsbegriffs bestimmt.

83 Behrens/Förstermann 1980, S. 40; ähnlich Flitner 1982, S. 36.

84 Winkler 2012, S. 50.

85 Paffrath 1989, S. 283; vgl., ähnlich Mutschler 1986, S. 142; Winkler 1983, S. 532.

86 Vgl. Klemm 2003, S. 54.

87 Vgl. Bernhard 2009, S. 77.

88 Vgl. Wolff 1973, S. 20f.

89 Vgl. Baader 2021, S. 192ff.

90 Baader 2017, S. 61.

91 Vgl. Mutschler 1986, S. 142.

92 Braunmühl 1975.

93 Schoenebeck 1982, S. 12.

94 Braunmühl 1976, S. 13, Herv. i. O.

95 Braunmühl 1975/1991, S. 67.

96 Braunmühl 1976, S. 15.

4 Die Attraktivität und das Risiko der Antipädagogik

Der „Reiz der Antipädagogik“, also der Grund, warum „Erzieher und Lehrer in wachsenden Zahlen ins Lager der Antipädagogik umschwenken“,⁹⁷ wird von Flitner auch in der gesellschaftlichen Lage begründet gesehen:

„Der Mensch im Zeitalter der Betonstädte, der Mikroelektronik, der Ohnmachtsgefühle gegenüber Aufrüstung und Umweltkatastrophen kann nicht umhin, seine Lebens- und Gesellschaftsformen radikal in Frage zu stellen. Auf diesem Grundgefühl wächst sowohl die antipädagogische Literatur wie das Interesse ihrer Leserschaft. Den Zivilisationsprozess will man dort an der Wurzel packen, wo er sich immer weiter fortsetzt und regeneriert: ‚Schafft die Erziehung ab!‘“⁹⁸

Die Antipädagogik scheint somit einfache Antworten zu liefern in einer Situation, in der auch die Erziehungswissenschaftler:innen zugestehen, dass, wie es Katharina Rutschky in der „Schwarzen Pädagogik“ (1977) überspitzt herausstelle, die Erziehungspraxis von vielen Mängeln, ja von „jahrhundertelangen Straf- und Drillpraktiken“⁹⁹ gekennzeichnet sei, und, so sehr man auch wichtige pädagogische Erfahrungen und Verhältnisse betone, die „Schwärze“¹⁰⁰ bleibe. Auf diese Kritik an der Erziehungspraxis biete die Antipädagogik einfache Antworten, die leicht den Charakter von „Beschwörungsformeln“¹⁰¹ erlangten. Die Antipädagogik, so Flitner, würde den „Traum der Romantiker“ träumen, indem sie davon ausginge, dass die „ursprüngliche ‚Natur‘ wiedergefunden und erhalten werden kann, jenseits und vor aller gesellschaftlichen Zählung und persönlichen Beeinflussung: eine Natur, der man nur Raum geben und die man freundlich annehmen müsse, um sie nach ihrem eigenen Entwicklungsgesetz heranwachsen und lebenskräftig werden zu lassen“.¹⁰² Hinter dieser „antipädagogischen Verklärung des Kindes“, so Oelkers/Lehmann, scheine nur die „Sehnsucht des Erwachsenen nach dem Paradies oder dem verlorenen Glück der Kindheit“ zu stehen.¹⁰³ Mit der Abschaffung von Erziehung würden die Antipädagogen vorschlagen, aus dem „Erziehungskrieg“ auszusteigen.¹⁰⁴ „Ein ‚antipädagogisch eingestellter Mensch‘“, so fasst Mollenhauer von Braunmühl zitierend zusammen, „sei ein ‚einfach netter Mensch‘, der ‚sämtliche mögliche Situationen mit Kindern spontan, ohne auf irgendwelche Theorien rekurrieren zu müssen, durchlebt‘ (v. Braunmühl). So etwas klingt sympathisch; diese Attitüde findet denn auch viel Beifall“¹⁰⁵ und

97 Winkler 1983, S. 537.

98 Flitner 1982, S. 38.

99 Pongratz 2010, S. 135.

100 Flitner 1982, S. 61.

101 Pongratz 2010, S. 136.

102 Flitner 1982, S. 37, Herv. i. O.

103 Oelkers/Lehmann 1983, S. 28.

104 Flitner 1982, S. 38.

105 Mollenhauer 1983, S. 17.

somit liefere die Antipädagogik, so Mutschler, den erziehungsverdrossenen Erwachsenen mit ihrer „These von der Nichtverantwortung des Erwachsenen dafür das gute Gewissen“. ¹⁰⁶ „Für alle, die unter ihrer Erziehungsaufgabe leiden“ so fährt er fort, „die es leid sind, ständig zu mahnen, überzeugen, anregen, verbieten zu müssen und sich dafür noch ‚prügeln‘ zu lassen, verspricht die Antipädagogik eine verblüffend einfache Lösung: ‚Wirf die Last ab, laß deine Ansprüche fahren, Sorge dich nicht! Es verliert niemand dabei, alle gewinnen nur!‘“¹⁰⁷

In dieser „Beschwörung der unmittelbaren, unverstellten Gefühle, die gegen die Dauerreflexion des Erziehungsprozesses ausgespielt werden“, liege gerade für viele Praktiker:innen der Reiz der Antipädagogik und, so macht Mutschler ebenfalls deutlich, auch die Gefahr für die Kinder. Denn weil die Gefühle der Erwachsenen als entscheidend betrachtet werden, und theoretische und somit vernünftige Argumente unwichtig erscheinen, stellt Mutschler die Frage, wie denn mit den „nicht so freundlich[en]“ Gefühlen der Erwachsenen umzugehen sei. Damit einhergehend formuliert er die entscheidende – in der Antipädagogik nicht thematisierte – Frage bezüglich des Wohles der Kinder: „Womit schützt sich ein Kind dann vor der ‚echten‘ Feindschaft seiner Erwachsenen?“¹⁰⁸ Gerade angesichts des in diesem Jahrbuch verhandelten Themas des Verhältnisses von Erziehung und Gewalt ist herauszustellen, dass die Antipädagogik von Braunmühls und von Schoenebecks nicht nur bezüglich der Ablehnung der Verantwortung der Erziehenden und der proklamierten „Freundschaft mit Kindern“,¹⁰⁹ sondern auch in ihrer explizierten Haltung gegenüber der kindlichen Sexualität, deutlich macht, dass Kinder hier nicht als potentielle Opfer, sondern sogar als mögliche Partner:innen gesehen werden. Meike Baader zeigt auf, dass der Titel des Heftes „betrifft: erziehung“ aus dem Jahre 1973 „Verbrechen ohne Opfer“ das Motto für einen „Pro-Pädophilie-Diskurs“¹¹⁰ geliefert habe. Dabei verweist sie darauf, dass auch von Braunmühl, der Mitglied in der Deutsche[n] Studien- und Arbeitsgemeinschaft Pädophilie war, in seinem Buch Antipädagogik¹¹¹ positiv auf dieses Heft bezugnehme, aber zur „Ignoranz gegenüber den Opfern“¹¹² nichts sage. Und auch Schmid macht deutlich, dass von Schoenebeck nicht die Frage stelle, ob Sexualität zwischen Kindern und Erwachsenen „ethische Probleme aufwerfe“.¹¹³ Im Gegenteil, er verweist darauf, dass „sexuelle Vertrautheit“ zwischen Kindern und Erwachsenen, „die keinen verletzt oder verstrickt“,¹¹⁴ für ihn kein Problem

106 Mutschler 1986, S. 147.

107 Ebd., S. 147f.

108 Ebd., S. 148.

109 Schoenebeck 1982.

110 Baader 2017, S. 69.

111 Vgl. Braunmühl 1975, S. 258.

112 Baader 2017, S. 69.

113 Schmid 2011, S. 267.

114 Braunmühl 1975/1991, S. 183.

darstelle. Mit Friedrichs Analyse der „Indianerkommune“, deren Kernanliegen „antipädagogische Forderungen“ waren, lässt sich eben dieses Gefährdungspotential der Antipädagogik herausstellen. Ähnlich einer Sekte sei diese als „Teil der Pädophiliebewegung“ zu begreifen, in der von den „(vermeintlichen) Bedürfnissen von Kindern und Jugendlichen“ ausgegangen werde, aber der Schutz derselben keine Berücksichtigung fand.¹¹⁵

Was die Antipädagogik in der pädagogischen Diskussion für die Praktiker:innen attraktiv erscheinen lässt, die Abschaffung von Erziehung, die Betonung des unmittelbaren Gefühlserlebens der Erwachsenen und die damit einhergehende Ablehnung der Verantwortung, führt gleichzeitig zur Missachtung der Schutzbedürftigkeit von Kindern. Diese Problematik der Antipädagogik wurde zeitgenössisch nur hinsichtlich der Erziehungsverantwortung, außer bei Mutschler, aber nicht in Bezug auf den Schutz von Kindern gegenüber Gewalttaten von Erwachsenen thematisiert. Und so lässt sich insgesamt die pädagogische Diskussion der antipädagogischen Einwürfe in ihrer Widersprüchlichkeit mit Mutschler treffend für die vorliegende Perspektive zusammenfassen: „Die Wahrheit der Antipädagogik liegt in ihrer Anklage und Kritik, die Gefahr, ja die Lüge der Antipädagogik liegt im Versprechen von einfachen Lösungen, dort, wo es schwierige Widersprüche auszuhalten gilt.“¹¹⁶

5 Die Rezeption der Antipädagogik in der *Zeitschrift für Pädagogik*

Wurde bisher der Blick auf die Breite der sich ausführlich mit der Antipädagogik befassenden erziehungswissenschaftlichen Texte gelegt, so wird nun die anfängliche Rezeption der Antipädagogik in der *Zeitschrift für Pädagogik* und in den entsprechenden Beiheften untersucht. Die Auswahl der für die Analyse der Rezeption der Antipädagogik relevanten Texte aus den Jahren 1971 bis 1986 erfolgt über das Stichwort- und Personenverzeichnis der Zeitschrift. Das Stichwortverzeichnis ist dabei wenig ergiebig. *Antipädagogik* als Stichwort existiert nur in den Jahren 1981 und 1983. Über das Personenverzeichnis wird zunächst anhand einer Liste von 19 Personen,¹¹⁷ die im Umkreis der Antipädagogik und der (radikalen) Erziehungskritik von Relevanz sind, nach Texten gesucht. Für diesen Personenkreis können in den untersuchten 15 Jahren 176 Einträge¹¹⁸ verzeichnet werden. Braunnühl und Schoenebeck treten in der *Zeitschrift für Pädagogik* in der untersuchten Zeit

115 Friedrichs 2017, S. 251.

116 Mutschler 1986, S. 148.

117 Bernfeld, Braunnühl, Kupffer, Dennison, Ferrer, Freire, Goodman, Holt, Illich, Korczak, Liedloff, Miller, Neill, W. Reich, Reimer, Rutschky, Rühle, Schoenebeck, Tolstoi.

118 Dabei entspricht ein Eintrag nicht einem Aufsatz/Beitrag, sondern einer Nennung, da in einem Beitrag Personen mehrfach genannt und/oder verschiedene Personen erwähnt werden.

nicht als Autoren von Texten in Erscheinung. Die Auswahl der letztlich 17 zu analysierenden Texte¹¹⁹ erfolgt dann über die Erwähnung der beiden antipädagogischen Autoren, der Antipädagogik oder der expliziten Frage nach Erziehung, wie in Wilhelm Flitners Aufsatz „Ist Erziehung sittlich erlaubt?“.¹²⁰ Sind die für die Analyse ausgewählten Texte auch sehr heterogen und ist die Thematisierung der Antipädagogik bis abgesehen von jenen Texten, welche im Kontext der bereits erwähnten Monografien stehen, also von deren Autoren verfasst oder Rezensionen derselben darstellen, eher nebensächlich,¹²¹ so zeigt sich, dass sich die meisten Abhandlungen mit Erziehung, ihrem Verständnis, ihren Aufgaben und ihren Bezügen befassen. Die Themen der Beiträge deuten bereits an, was Tenorth für die Zeitschrift für Pädagogik und Stisser für die erziehungswissenschaftlichen Lexika gezeigt hat, nämlich dass in der Disziplin – und so sei hier argumentiert – insbesondere in und möglicherweise auch durch die Auseinandersetzung mit der Antipädagogik eine Rückbesinnung auf die einheimischen Begriffe und somit auch auf den der Erziehung stattgefunden hat. In der Analyse der erziehungswissenschaftlichen Begrifflichkeiten und Argumentationen in der Auseinandersetzung mit oder der Erwähnung der Antipädagogik lassen sich zwei Befunde aufzeigen: (1) die der Antipädagogik fehlende gesellschaftliche Dimension und (2) die Notwendigkeit von Erziehung.

5.1 Die fehlende gesellschaftliche Dimension der Antipädagogik

Lehmann/Oelkers verorten die „antipädagogische Stimmung“¹²² als Symptom für das Scheitern der verschiedenen pädagogischen, bildungsreformerischen und gesamtgesellschaftlichen Anliegen und sehen sie im Kontext „radikale[r] Konsequenzen“ aus dem Scheitern der antiautoritären Erziehungsbewegung.¹²³ Die Antipädagogik halte deren Anliegen, die „Möglichkeit der Veränderung des Menschen und der Gesellschaft durch Erziehung“,¹²⁴ für eine Illusion und moralisch illegitim. Die Notwendigkeit der Berücksichtigung einer gesellschaftlichen Dimension wird insbesondere in der Bezugnahme auf den Bericht des Club of Rome deutlich.¹²⁵ Schulze spricht sich in diesem Kontext für ein die Erziehung

119 Ausgewählt wurden nach Jahren sortiert folgende Texte: 1977 (Schulze), 1978 (Blankertz, Brumlik), 1979 (W. Flitner), 1980 (Reyer), 1981 (Lehmann/Oelkers, Leschinsky, Kemper, Thiersch, Illich), 1982 (Bittner, Schäfer), 1983 (Scheuerl, Lehmann, Holzkamp/Stepka, Hornstein) und 1985 (Winkler).

120 Flitner 1979.

121 Ähnlich kann Vogel nachweisen, dass die mit den „pädagogischen“ 1968ern verbundenen Begriffe wie „anti-autoritär“ oder „Kinderladen“ keinen nennenswerten Eingang in den erziehungswissenschaftlichen Diskurs, wie er sich in ihren Fachzeitschriften bis 1971 widerspiegelt, gefunden haben (Vogel 2021, S. 64).

122 Lehmann/Oelkers 1981, S. 105.

123 Ebd., S. 106.

124 Ebd.

125 Thiersch 1981, Schulze 1977.

integrierendes Lernen aus, welches sich nicht auf das individuelle Lernen beschränke, sondern gesellschaftliches und gemeinschaftliches Lernen und somit gemeinsames Weiterdenken ermögliche.¹²⁶ Das Fehlen eines „gesellschaftlichen Anspruchs“¹²⁷ in der Antipädagogik beklagen viele Autor:innen. Leschinsky formuliert, dass eine „kulturkritische[] Perspektive“¹²⁸ ausgeblendet werde.¹²⁹ Die Pädagogik der Glockseeschule kritisierend formuliert Kemper, dass diese „nicht anders als antipädagogische Konzeptionen, von den historisch-konkreten Lebensbedingungen der Kinder ebenso wie von den politisch-sozialen Funktionen institutioneller Erziehung und Ausbildung“¹³⁰ abhebe. Insbesondere die Thematisierung des Verlusts der gesellschaftsverändernden Möglichkeit von Erziehung angesichts der (bildungs-)politischen Veränderungen sowie die Verteidigung ihrer anhaltenden Bedeutung zeichnet die Argumentation der analysierten Texte aus.¹³¹ Und so bestätigt sich, was Tenorth bereits in seiner Analyse der ZfPäd ausführte: Ihre Autor:innen betonen, dass „Erziehungsfragen sich erst im historisch-sozialen Kontext sinnvoll formulieren“¹³² lassen und halten somit an der „Komplexität des pädagogischen Problems in seiner historischen Praxis“¹³³ fest.

5.2 Die Notwendigkeit von Erziehung

Wie die Antipädagogik und ihre Rezeption in der pädagogischen Diskussion als Symptome für eine Verunsicherung der Erziehungswissenschaft herausgestellt wurden, wird auch in der ZfPäd die mangelnde öffentliche¹³⁴ Relevanz der Erziehungswissenschaft, insbesondere für pädagogische Praktiker:innen¹³⁵ bedauert. Die Antipädagogik bietet für Winkler den Anlass,¹³⁶ den Verlust der geisteswissenschaftlichen Tradition und der aus seiner Sicht traditionellen Pädagogik zu konstatieren und die Gültigkeit und Aktualität ihrer Argumente aufzuzeigen. Den Verlust der einheimischen Ideen beklagen auch Lehmann/Oelkers, die die Antipädagogik als „polemische[n] Reflex auf die Zusammenhanglosigkeit moderner Erziehungswissenschaften, die ihre Idee selbst nicht mehr in der Idee der Erziehung suchen“, se-

126 Schulze 1977, S. 61–62.

127 Thiersch 1981, S. 28.

128 Leschinsky 1981, S. 520.

129 Ähnlich verweist Reyer auf die mangelnde, aber mögliche historische Begründung der Antipädagogik. Reyer 1980, S. 55. Ebenso kritisiert Lehmann in der Rezeption Winklers den fehlenden Zusammenhang zwischen „Politik und Pädagogik“ (1983, S. 314). Und Schäfer verweist auf die Notwendigkeit die historisch-gesellschaftliche Situation zu berücksichtigen (1982, S. 789 u. 795).

130 Kemper 1981, S. 547.

131 Schulze 1977, S. 57; Thiersch 1981, S. 28.

132 Tenorth 1986, S. 52.

133 Ebd., S. 53.

134 Scheuerl 1983, S. 313.

135 Winkler 1985, S. 65.

136 Ebd., S. 72.

hen.¹³⁷ Die bereits von Tenorth in seiner Analyse diagnostizierte Rückbesinnung auf die Relevanz der eigenen pädagogischen Begrifflichkeiten ist in der Rezeption der Antipädagogik deutlich in Bezug auf den Erziehungsbegriff zu verzeichnen.¹³⁸ Lehmann/Oelkers bestimmen sogleich grundsätzlich, dass wie man nicht nicht handeln könne, man „praktisch auch nicht nicht erziehen [können], sofern ‚erziehen‘ eine bestimmte Art Handeln“ meine.¹³⁹ Hinsichtlich der Frage nach der Relevanz von Erziehung verweist Wilhelm Flitner nicht auf die Antipädagogik, sondern auf das Forum *Mut zur Erziehung*¹⁴⁰ und berichtet, radikale Erziehungs- und Schulkritik verbindend, dass es in der „jüngsten Pädagogik [...] radikale Angriffe auf die Erziehung als solche“¹⁴¹ und die Schule als „Zwangsanstalt“¹⁴² gebe. In Kant’scher Tradition argumentiert er demgegenüber, dass das Kind der Erziehung bedürfe, um kultiviert zu werden und dies die Disziplinierung voraussetze. Erziehung sei also sittlich geboten, entscheidend sei nur die Methode, und diesbezüglich bescheinigt er der reformpädagogischen Praxis viele gelungene Ansätze. Kemper schließt in seiner Analyse der Glockseeschule mit explizitem Bezug zur Antipädagogik an diese Argumentation Flitners an. An der Glockseeschule, die nicht in antipädagogischer, sondern in antiautoritärer Tradition steht,¹⁴³ würden die Kinder sich „zwar ‚gemütlich einrichten‘, seien aber z. B. nur mit Mühe zum Aufräumen ihrer Unterrichtsgegenstände zu bewegen“.¹⁴⁴ Die „Glocksee-,Pädagogik“,¹⁴⁵ die hier als Pädagogik nur in Anführungszeichen auftaucht, begreife die „Erziehungsaufgabe der Erwachsenen nur als Negation ihres Herrschaftsanspruchs“¹⁴⁶ und verkenne dabei, so fügt Kemper in Bindestrichen ein, „ähnlich wie die sog. ‚Antipädagogik‘“, die „dialektische Problemstruktur des Generationenverhältnisses“, die darin liege – und hier taucht erneut das Disziplinierungsargument auf – „Kinder zu situationsübergreifenden Versagungsleistungen befähigen zu müssen, um sie situativen Handlungsbedingungen und -zwängen in der sozialen Realität nicht widerstandslos auszuliefern (Braunmühl 1976, Kupffer 1974)“.¹⁴⁷ Mit Bezug auf Braunmühl und Kupffer verdeutlicht Kemper, dass die Glockseeschule mit ihrem pädagogischen Konzept die Kinder überfordere. In der Analyse der Zfpäd wird deutlich – und hier ist der Perspektive Winklers zuzustimmen –, dass die „bisherige Kritik an der Antipädagogik, die ei-

137 Lehmann/Oelkers 1981, S. 106.

138 Ebenso bei Blankertz 1978; Flitner 1979; Lehmann/Oelkers 1981; Kemper 1981; Schäfer 1982; Bittner 1982; Hornstein 1983.

139 Lehmann/Oelkers 1981, S. 123.

140 Flitner 1979, S. 499; ähnlich auch bei Winkler 1985, S. 72f.; Brumlik 1978, S. 103.

141 Flitner 1979, S. 499.

142 Ebd.

143 Negt 2008, S. 91.

144 Kemper 1981, S. 547.

145 Ebd.

146 Ebd.

147 Ebd.

gene miteingeschlossen“ diese „benutzt [habe,] um sich über Erziehung wieder zu vergewissern“.¹⁴⁸

Zwei Texte, die für die vorliegende Fragestellung von Relevanz sind, fallen aus diesen beiden aufgezeigten Lesarten heraus, da sie, wenn auch sehr unterschiedlich, die antipädagogische Perspektive grundsätzlich positiv aufgreifen: Zum einen der Text von Ivan Illich, der die Infragestellung der Erziehungsbedürftigkeit des Menschen ins Zentrum rückt, indem er diese – ohne Bezug auf die Antipädagogik – als Grundproblem in der Frage nach Erziehung bezeichnet¹⁴⁹ und sich für ein „un-erzogenes Aufwachsen“¹⁵⁰ ausspricht, dabei aber im Gegensatz zu den hier diskutierten Antipädagogen die historischen Bedingungen stark berücksichtigt. Ähnlich abweichend ist zum anderen der Text von Holzkamp/Stepka, die als einzige Autorinnen im untersuchten Korpus die historische Dimension um die Kritik am Patriarchat erweitern und damit die Einordnung der Antipädagogik neu justieren. So wehren sie sich in ihrem Beitrag „gegen die Zumutung“,¹⁵¹ ihr Leben mit Kindern von „patriarchalen Erziehungs- und Antipädagogikkonzepten“¹⁵² bestimmen zu lassen. Der Antipädagogik als „ein Erkenntnisinstrument für Pädagogen, die eigene (schwarze) pädagogische Vergangenheit aufzuarbeiten“,¹⁵³ stellen sie als Mütter ihre „gelebte“ Antipädagogik¹⁵⁴ gegenüber, die darin bestünde, sich gegen die meiste Pädagogik und die zerstörerischen Umweltbedingungen zu wehren.

Zeigt sich in den sich mehr oder weniger umfänglich auf die Antipädagogik beziehenden Texten in der ZfPäd aus den Jahren 1975–1985 bis auf jene zwei Ausnahmen eine relativ eindeutige Ablehnung der antipädagogischen Forderung nach der Abschaffung von Erziehung, und dass die Notwendigkeit derselben insbesondere in ihrer historischen und gesellschaftsverändernden Funktion begründet wird, so gilt es abschließend, die Leerstellen der pädagogischen Diskussion zu erfassen.

6 Fazit: Antipädagogik als Krisensymptom und Leerstellen der antipädagogischen Rezeption

Die Antipädagogik sowie ihre in die gesellschaftlichen und disziplinären Entwicklungen eingebettete erziehungswissenschaftliche Rezeption kann als Symptom einer Verunsicherung oder Krise der Erziehungswissenschaft begriffen werden, sowohl in der öffentlichen Wahrnehmung als auch in ihrem Selbstverständnis.

148 Winkler 1983, S. 537.

149 Illich 1981, S. 44.

150 Ebd., S. 41.

151 Holzkamp/Stepka 1983, S. 379.

152 Ebd., S. 372.

153 Ebd., S. 379.

154 Ebd.

Zeigt sich in der Rezeption in der ZfPäd, dass die Antipädagogik hier gerade für den Mangel an Berücksichtigung der historischen und gesellschaftlichen Bedingungen bezüglich der Infragestellung von Erziehung und Pädagogik kritisiert wird, so wird gleichzeitig deutlich, dass dem zuvor im disziplinären Diskurs aufgezeigten Rückzug vom Erziehungsbegriff, für den die antipädagogische Forderung der Abschaffung von Erziehung symptomatisch ist, in der erziehungswissenschaftlichen Rezeption zumindest in Teilen entgegengewirkt und der Erziehungsbegriff als einheimischer Begriff verteidigt wird. Die vorliegende Analyse kann also begriffsgeschichtlich zeigen, dass in der antipädagogischen Rezeption die Verhandlung von Erziehung einerseits die von Stisser und Tenorth aufgezeigte abnehmende Relevanz und eine Krise der Legitimität von Erziehung zum Ausdruck bringt. Gleichzeitig wird disziplingeschichtlich deutlich, dass die Krise der Erziehungswissenschaft durch die Rückbesinnung auf den einheimischen Begriff der Erziehung zu bearbeiten versucht und somit die. Die von den Antipädagogen geforderte Abschaffung von Erziehung von den Erziehungswissenschaftler:innen abgelehnt wird.

In der antipädagogischen Rezeption zeigt sich zudem anhand der bereits aufgezeigten Leerstelle eine Ambivalenz pädagogischen Denkens und Handelns. Aus der Analyse ergeben sich verschiedene Annahmen dafür, dass die in der Antipädagogik ignorierte oder zumindest vernachlässigte Schutzbedürftigkeit von Kindern vor dem Handeln auch nicht-erziehender Erwachsener in der Rezeption derselben kaum gesehen wird. (1) Zunächst ist in der Auseinandersetzung mit der Antipädagogik häufig festzustellen, dass diese als bloße Projektionsfolie verwendet wird, um – wie Winkler formuliert – „sich über Erziehung wieder zu vergewissern“. ¹⁵⁵ Die „etablierten Erziehungswissenschaftler“ so Gruschka, stünden „fast geschlossen gegen sie in einer Ablehnungsfront“. ¹⁵⁶ (2) Des Weiteren werden die von der Antipädagogik aufgeworfenen theoretischen Probleme – wie z. B. die Infragestellung der Erziehungsbedürftigkeit – nicht gesehen ¹⁵⁷ oder nicht ernst genommen bzw. für nicht relevant erachtet. ¹⁵⁸ (3) Zudem wird den als theoretisch identifizierten Problemen, wie etwa der Romantisierung von Kindheit, zwar die Relevanz der historischen Bezüge gegenübergestellt, jedoch nicht die damit einhergehenden Schwierigkeiten, wie etwa das Ausblenden von Machtverhältnissen, thematisiert. (4) Auch wird die Nicht-Erziehung für Kinder problematisiert. Allerdings werden hier die Vernachlässigung der Kinder, z. B. im Vergleich mit Kaspar Hauser, ¹⁵⁹ die sich beim fehlenden

155 Winkler 1983, S. 537.

156 Gruschka 1988, S. 331.

157 Oelkers 1998, S. 228.

158 Gruschka 1988, S. 337.

159 Scheuerl 1983, S. 313.

Lernen für Kinder ergebenden Schwierigkeiten¹⁶⁰ oder der Konsum von Alkohol¹⁶¹ thematisiert, nicht aber die Möglichkeit, dass die Erwachsenen selbst zur Gefahr für die Kinder werden können. (5) Die von Gruschka betonte „Parteinahme“ der Antipädagogen für „die Kinder und Jugendlichen als Opfer von Erziehung“¹⁶² verkehrt sich in ihr Gegenteil, denn sie führt dazu, dass Kinder als Opfer von nicht-erziehenden Erwachsenen nicht thematisierbar sind. Zu vertiefen wäre dies bezüglich des von Baader beschriebenen „spezifische[n] Diskursraum[s]“ der 1970er Jahre, in dem die „Grenze zwischen kindlicher und erwachsener Sexualität nicht primär im Fokus der Wahrnehmung, Aufmerksamkeit und Thematisierung“¹⁶³ stand. Wie auch die Antipädagogik war dieser Diskursraum durch den zeitgenössischen internationalen Kindheitsdiskurs geprägt, der die „generationale Ordnung“, die auf einer eindeutigen Trennung zwischen Kindheitsstatus und Erwachsenenstatus basiert,¹⁶⁴ kritisch befragte.

Es bleibt zu resümieren, dass in der Rezeption der Antipädagogik, die als Symptom einer Krise des Erziehungsbegriffs und damit verbunden der Erziehungswissenschaft in den 1970er und 1980er Jahren verstanden werden kann, bezüglich der von ihr als gewaltvoll proklamierten und abzuschaffenden Erziehung eine Leerstelle hinsichtlich des kaum thematisierten und möglicherweise angesichts der zeitgenössischen Kindheitsdiskurse auch schwierig zu thematisierenden Schutzes von Kindern vor den Handlungen auch nicht-erziehender Erwachsener sichtbar wird.

Quellen- und Literaturverzeichnis

Quellen

- Behrens, Heide/Förstermann, Gisela (1980): Anti-Pädagogik. Polemik wider den ‚Hackethal der Pädagogik‘. In: *päd.extra*, H. 3, S. 41–45.
- Bittner, Günther (1982): Der Wille des Kindes. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 28, H. 2, S. 261–272.
- Blankertz, Herwig (1978): Handlungsrelevanz pädagogischer Theorie. Selbstkritik und Perspektive der Erziehungswissenschaft am Ausgang der Bildungsreform. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 24, H. 2, S. 171–182.
- Braunmühl, Ekkehard von (1975/1991): *Antipädagogik. Studien zur Abschaffung der Erziehung*. Weinheim.
- Braunmühl, Ekkehard von (1976): Das Kind in der Familie. In: Braunmühl, Ekkehard von/Kupfer, Heinrich/Ostermeyer, Helmut (Hg.): *Die Gleichberechtigung des Kindes*. Frankfurt a. Main, S. 11–56.
- Braunmühl, Ekkehard von (1978): *Zeit für Kinder. Theorie und Praxis von Kinderfeindlichkeit, Kinderfreundlichkeit, Kinderschutz; zur Beseitigung der Unsicherheit im Umgang mit Kindern; ein Lernbuch*. Frankfurt a. M.

160 Vgl. Flitner 1982, S. 48; Oelkers/Lehmann 1983, S. 75.

161 Vgl. Flitner 1982, S. 48.

162 Gruschka 1988, S. 307.

163 Baader 2017, S. 56.

164 Ebd., S. 72.

- Brezinka, Wolfgang (1971): Von der Pädagogik zur Erziehungswissenschaft. Eine Einführung in die Metatheorie der Erziehung. Weinheim.
- Brumlik, Micha (1978): Zum Verhältnis von Pädagogik und Ethik. In: Blankertz, Herwig (Hg.): Die Theorie-Praxis-Diskussion in der Erziehungswissenschaft. Beitr. vom 6. Kongress d. DGfE. Weinheim, Basel, S. 103–115.
- Dahmer, Ilse/Weniger, Erich (1968): Geisteswissenschaftliche Pädagogik am Ausgang ihrer Epoche. Weinheim.
- Flitner, Andreas (1977): Mißratener Fortschritt. Pädagogische Anmerkungen zur Bildungspolitik. München.
- Flitner, Andreas (1982): Konrad, sprach die Frau Mama. Über Erziehung und Nicht-Erziehung. Berlin.
- Flitner, Wilhelm (1979): Ist Erziehung sittlich erlaubt? In: Zeitschrift für Pädagogik 25 H. 4, S. 499–504.
- Gössling, Hans J. (1997): Antipädagogik in der Pädagogik? Zur antipädagogischen Provokation der Erziehungswissenschaft. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik 73, H. 3, S. 320–334.
- Gruschka, Andreas (1988): Negative Pädagogik. Einführung in die Pädagogik mit Kritischer Theorie. Wetzlar.
- Heiland, H. (1986): Antipädagogik als Gegenstand der Richtlinien Erziehungswissenschaft in der gymnasialen Oberstufe. In: Der Pädagogikunterricht 6, H. 1, S. 10–24.
- Hinte, Wolfgang (1980): Non-direktive Pädagogik. Eine Einführung in Grundlagen u. Praxis des selbstbestimmten Lernens. Opladen.
- Hinte, Wolfgang (1986): Antipädagogik. In: päd.extra, H. 2, S. 41–45.
- Holzcamp, Christine/Stepka, Gisela (1983): Leben und Wissenschaft. Einige Überlegungen zu den Auswirkungen der geschlechtsspezifischen Trennung von Erziehungsarbeit und Erziehungswissenschaft. In: Benner, Dietrich/Heid, Helmut/Thiersch, Hans (Hg.): Beiträge zum 8. Kongress der DGfE. Basel, S. 372–380.
- Hornstein, Walter (1983): Die Erziehung und das Verhältnis der Generationen heute. In: Benner, Dietrich/Heid, Helmut/Thiersch, Hans (Hg.): Beiträge zum 8. Kongress der DGfE. Weinheim, Basel, S. 59–79.
- Illich, Ivan (1981): Erziehung am Ausgang des Industriezeitalters. In: Mollenhauer, Klaus/Parmentier, Michael/Thiersch, Hans (Hg.): Das politische Interesse an der Erziehung und das pädagogische Interesse an der Gesellschaft. Beiträge vom 7. Kongress der DGfE. Weinheim, Basel, S. 41–48.
- Kemper, Herwart (1981): Das Schulprojekt Glocksee. Eine Auseinandersetzung mit seinem politischen Anspruch und seiner pädagogischen Konzeption. In: Zeitschrift für Pädagogik 27, H. 4, S. 539–549.
- Klemm, Ulrich (2015): Antipädagogik. Erziehung als Mythos. In: unerzogen, H. 3, S. 6–9.
- Kupffer, Heinrich (1974): Antipsychiatrie und Antipädagogik. Erziehungsprobleme in der ‚totalen Institution‘. In: Die Deutsche Schule 66, H. 9, S. 591–604.
- Lehmann, Thomas (1983): Besprechung: Michael Winkler: Stichworte zur Antipädagogik. In: Zeitschrift für Pädagogik 29, H. 2, S. 313–316.
- Lehmann, Thomas/Oelkers, Jürgen (1981): Liberalismus, Ideologiekritik und Antipädagogik. In: Zeitschrift für Pädagogik 27, H. 1, S. 105–125.
- 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, H. 4, S. 519–538.
- Mollenhauer, Klaus (1983): Vergessene Zusammenhänge. Über Kultur und Erziehung. München.
- Oelkers, Jürgen/Lehmann, Thomas (1983): Antipädagogik. Herausforderung und Kritik. Braunschweig.
- Reyer, Jürgen (1980): Sozialgeschichte der Erziehung als historische Sozialisationsforschung? In: Zeitschrift für Pädagogik 26, H. 1, S. 51–72.
- Ruder, Georg (1989): Der Wunsch vom Ende der Erziehung und der Mythos vom Paradies. Zum Rousseauismus in der Begründung radikaler Erziehungskritik. In: Zeitschrift für Pädagogik 35, H. 4, S. 575–594.
- Schäfer, Alfred (1982): Pädagogische Theorie und erzieherische Praxis. Zur Diskussion um den Stellenwert der geisteswissenschaftlichen Pädagogik. In: Zeitschrift für Pädagogik 28, H. 5, S. 785–796.

- Scheuerl, Hans (1983): Besprechung: Andreas Flitner: Konrad, sprach die Frau Mama... Über Erziehung und Nicht-Erziehung. In: Zeitschrift für Pädagogik 30, H. 2, S. 309–313.
- Schoenebeck, Hubertus von (1982): Unterstützen statt erziehen. Die neue Eltern-Kind-Beziehung. München.
- Schulze, Theodor (1977): Kann Erziehung die Gesellschaft verändern? In: Interaktion und Organisation in pädagogischen Feldern. Bericht über den 5. Kongreß der DGfE. Weinheim, Beltz, S. 57–86.
- Teske, Rita (1983): Antipädagogik. In: Westermanns Pädagogische Beiträge 35, H. 11, S. 530–531.
- Thiersch, Hans (1981): Das politische Interesse an der Erziehung und das pädagogische Interesse an der Gesellschaft. In: Mollenhauer Klaus/Parmentier, Michael/Thiersch, Hans (Hg.): Das politische Interesse an der Erziehung und das pädagogische Interesse an der Gesellschaft. Beiträge vom 7. Kongress der DGfE. Weinheim, Basel, S. 27–40.
- Winkler, Michael (1982): Stichworte zur Antipädagogik. Elemente einer historisch-systematischen Kritik. Stuttgart.
- Winkler, Michael (1983): Erfolgsgeschichte der Antipädagogik. In: Westermanns Pädagogische Beiträge 35, H. 11, S. 532–537.
- Winkler, Michael (1985): Über das Pädagogische an der Antipädagogik. In: Zeitschrift für Pädagogik 31, H. 1, S. 65–76.
- Wolff, Reinhart (1973): Erziehung ohne Zwang? Über einige Grundfragen antiautoritärer sozialistischer Erziehung. In: Kron, Friedrich W. (Hg.): Antiautoritäre Erziehung, Bad Heilbrunn. S. 16–26.
- Zimmermann, Peter (1984): Biedere Argumentation. In: betrifft:erziehung 17, H.3, S. 64–65.

Literatur

- Baader, Meike Sophia (2017): Zwischen Politisierung, Pädosexualität und Befreiung aus dem „Ghetto der Kindheit“. Diskurse über die Entgrenzung von kindlicher und erwachsener Sexualität in den 1970er Jahren. In: Baader, Meike Sophia/Jansen, Christian/König, Julia/Sager, Christin (Hg.): Tabubruch und Entgrenzung. Kindheit und Sexualität nach 1968. Köln u. a., S. 55–84.
- Baader, Meike Sophia (2021): Antiautoritäre Kinderläden, Lebensformen und Geschlechterverhältnisse. Zur Neudimensionierung von Kindheit, Erziehung, Geschlecht und Öffentlichkeit. In: Baader, Meike Sophia/Freytag, Tatjana/Sager, Christin (Hg.). 1968. Kontinuitäten und Diskontinuitäten einer kulturellen Revolte. Frankfurt a. M., S. 179–209.
- Benner, Dietrich/Kemper, Herwart (2007): Theorie und Geschichte der Reformpädagogik. 3,2. Staatliche Schulreform und Schulversuche in den westlichen Besatzungszonen und in der BRD. Weinheim.
- Berg, Christa/Herrlitz, Hans-Georg/Horn, Klaus-Peter (2004): Kleine Geschichte der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Eine Fachgesellschaft zwischen Wissenschaft und Politik. Wiesbaden.
- Bernhard, Armin (2009): Die Permanenz der Schwarzen Pädagogik und das Prinzip des Antiautoritären in der Erziehung. In: Bernhard, Armin/Keim Wolfgang (Hg.): 1968 und die neue Restauration. Frankfurt a. M., S. 71–90.
- Casale, Rita (2016): Der Untergang des Geistes, der Aufstieg der Evidenz. Wissensgeschichtliche Überlegungen zur Vergangenheit und Zukunft der Erziehungswissenschaft. In: Blömeke, Sigrid/Caruso, Marcelo/Reh, Sabine/Salaschek, Ulrich/Stiller, Jurik (Hg.): Traditionen und Zukünfte. Beiträge zum 24. Kongress der DGfE. Opladen, Berlin, Toronto, S. 43–56.
- Doering-Manteuffel, Anselm (2000): Westernisierung. Politisch-ideeller und gesellschaftlicher Wandel in der Bundesrepublik bis zum Ende der 60er Jahre. In: Schildt, Axel (Hg.): Dynamische Zeiten. Die 60er Jahre in den beiden deutschen Gesellschaften. S. 311–341.
- Doering-Manteuffel, Anselm; Raphael, Lutz (2012): Nach dem Boom. Perspektiven auf die Zeitgeschichte seit 1970. Göttingen.

- Friedrichs, Jan-Henrik (2017): Die Indianerkommune Nürnberg. In: Baader, Meike Sophia/Jansen, Christian/König, Julia/Sager, Christin (Hg.): Tabubruch und Entgrenzung. Kindheit und Sexualität nach 1968. Köln u. a., S. 251–282.
- Freytag, Tatjana (2021): Zum Verhältnis von Theorie und Praxis in der 68er Bewegung. In: Baader, Meike Sophia/Freytag, Tatjana/Sager, Christin (Hg.). 1968. Kontinuitäten und Diskontinuitäten einer kulturellen Revolte. Frankfurt a. M. S. 45–57.
- Hoffmann, Dietrich (Hg.) (1991): Bilanz der Paradigmendiskussion in der Erziehungswissenschaft. Leistungen, Defizite, Grenzen. Weinheim.
- Hoffmann-Ocon, Andreas/Criblez, Lucien (2018): Scheinbarer Stillstand – Pädagogische Diskurse und Entwicklungen in den Achtzigerjahren. Eine Annäherung. In: Reh, Sabine/Geiss, Michael (Hg.): Schwerpunkt Scheinbarer Stillstand. Pädagogische Diskurse und Entwicklungen in den Achtzigerjahren. Bad Heilbrunn, S. 9–28.
- Keiner, Edwin (2015): Pädagogik, Erziehungswissenschaft, Bildungswissenschaft, Empirische Bildungsforschung – Begriffe und funktionale Kontexte. In: Glaser, Edith/Keiner, Edwin (Hg.): Unschärfe Grenzen – eine Disziplin im Dialog. Pädagogik, Erziehungswissenschaft, Bildungswissenschaft, Empirische Bildungsforschung, S. 13–34.
- Klemm, Ulrich (2003): Zur Relevanz und Rezeption antiautoritärer Erziehungsmodelle und der Antipädagogik für die Bildungsreform. In: Bernhard, Armin/Kremer, Armin/Rieß, Falk (Hg.): Kritische Erziehungswissenschaft und Bildungsreform. Programmatik – Brüche – Neuansätze. Baltmannsweiler, S. 50–82.
- Koselleck, Reinhart (1972): Einleitung. Brunner, Otto/Conze, Werner/Koselleck, Reinhart (Hg.): Geschichtliche Grundbegriffe: Historisches Lexikon zur politisch-sozialen Sprache in Deutschland. Stuttgart, S. XIII-XXVII.
- Kraushaar, Wolfgang (2008): Achtundsechzig. Eine Bilanz. Berlin.
- Linke, Angelika (2003): Begriffsgeschichte – Diskursgeschichte – Sprachgebrauchsgeschichte. In: Dutt, Carsten (Hg.): Herausforderungen der Begriffsgeschichte. Heidelberg, S. 39–49.
- Mattes, Monika (2020): „Mut zur Erziehung“, „humane Schule“ und Konservatismus. Neue pädagogische Wertesemantiken in den Schuldebatten der 1970er Jahre. In: Geiss, Michael/Reh, Sabine (Hg.): Schwerpunkt: Konservatismus und Pädagogik im Europa des 20. Jahrhunderts. Bad Heilbrunn, S. 116–129.
- Mutschler, Dieter (1986): Erziehung – nein danke! Ein kritischer Rückblick auf zehn Jahre Antipädagogik. In: Welt des Kindes, H. 2, S. 142–148.
- Oelkers, Jürgen (1991): Theorie der Erziehung. Ein vernachlässigtes Thema. In: Zeitschrift für Pädagogik 37, H. 1, S. 13–18.
- Oelkers, Jürgen (1998): Pädagogische Reform und Wandel der Erziehungswissenschaft. In: Führ, Christoph (Hg.): Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte. München, S. 217–243.
- Paffrath, Hartmut F. (1989): Die antipädagogische Bewegung. In: Klemm, Ulrich/Treml, Alfred K. (Hg.). Apropos Lernen. Alternative Entwürfe und Perspektiven zur Staatsschulpädagogik. München, S. 283–297.
- Pongratz, Ludwig A. (2010): Sackgassen der Bildung. Pädagogik anders denken. Paderborn.
- Rieger-Ladich, Markus (2014): Pädagogik als kritische Theorie? Intellektuelle Stellungskämpfe nach 1945. In: Fatke, Reinhard/Oelkers, Jürgen (Hg.): Das Selbstverständnis der Erziehungswissenschaft: Geschichte und Gegenwart, Bd. 60. Weinheim, S. 66–84.
- Roth, Roland/Rucht, Dieter (2008): Die Sozialen Bewegungen in Deutschland seit 1945. Ein Handbuch. Campus.
- Sarasin, Philipp (2021): 1977. Eine kurze Geschichte der Gegenwart. Berlin.
- Schmid, Michaela (2011): Erziehungsratgeber und Erziehungswissenschaft. Zur Theorie-Praxis-Problematik populärpädagogischer Schriften. Bad Heilbrunn.
- Skinner, Quentin (2009): Visionen des Politischen. Orig.-Ausg., Hg. v. Marion Heinz. Frankfurt am Main.

- Stisser, Anna (2021): „Erziehung“ in erziehungswissenschaftlichen Lexika von 1895 bis 1989. Göttingen.
- Tändler, Maik (2016): Das therapeutische Jahrzehnt. Der Psychoboom in den siebziger Jahren. Göttingen.
- Tenorth, Heinz-Elmar (1986): Transformationen der Pädagogik. 25 Jahre Erziehungswissenschaft in der ‚Zeitschrift für Pädagogik‘. In: Fatke, Reinhard (Hg.): Gesamtregister. Jahrgang 1–30 (1955–1984). Verzeichnis der Beiträge und Rezensionen mit einem Schlagwortregister sowie mit einer Chronik und einer Inhaltsanalyse. Weinheim; Basel, S. 21–85.
- Tenorth, Heinz-Elmar (2006): Erziehungswissenschaft in Deutschland – Skizze ihrer Geschichte von 1900 bis zur Vereinigung 1990. In: Harney, Klaus/Krüger, Heinz-Hermann (Hrg.): Einführung in die Geschichte der Erziehungswissenschaft und Erziehungswirklichkeit. Opladen/Bloomfield (3., erw. und aktu. Auflage), S. 133–173.
- Tenorth, Heinz-Elmar (2018): Rückblick auf ein pädagogisiertes Jahrhundert. Emphase und Ernüchterung, Befreiung und Unterdrückung. In: Zeitschrift für Pädagogik 64 H. 1, S. 51–60.
- Vogel, Katharina (2021): Hatte das Jahr 1968 Folgen für die Semantik der Erziehungswissenschaft? Möglichkeiten und Grenzen von ‚distant reading‘ in der empirischen Wissenschaftsforschung. In: Erdmann, Daniel/Vogel, Katharina (Hg.): Erziehungswissenschaft aus der Distanz. Empirische Studien. Göttingen. S. 49–76.
- Winkler, Michael (2012): Antipädagogik. In: Horn, Klaus Peter/Kemnitz, Heidemarie/Marotzki, Winfried/Sandfuchs, Uwe (Hg.). Klinkhardt Lexikon Erziehungswissenschaft. Aa, Karl von der – Gruppenprozesse. Bad Heilbrunn, S. 50



<https://www.zotero.org/groups/4596542/collections/C98447UR>

Autorin

Dr. Selma Haupt

Katholische Hochschule Nordrhein-Westfalen
s.haupt@katho-nrw.de

II Abhandlung

Marcelo Caruso und Fanny Isensee

Literalität, politische Exklusion, Schulexpansion

Eine Forschungshypothese über die Auswirkungen der literalitätsbasierten Regulierung des Wahlrechts in den Americas im langen 19. Jahrhundert¹

Zusammenfassung

Der Beitrag untersucht das Aufkommen des Junktims zwischen Wahlrecht und Literalität in den *Americas* im 19. Jahrhundert. Dabei werden in einem ersten Schritt der Einsatz und das Fortbestehen der aus Europa kommenden Begrenzungen des Wahlrechts, Literalität und Zensus in den hispanoamerikanischen Ländern thematisiert. In einem zweiten Schritt beleuchtet der Artikel die Rassifizierung der Wahlrechtsbeschränkungen über Literalitätstests und verdeutlicht diese Verknüpfung insbesondere am Beispiel der Vereinigten Staaten. Schließlich werden Hypothesen zur Einordnung der Verknüpfung von Wahlrecht und Literalität als möglichen Faktor gegen Schulentwicklung und Schulexpansion angestellt und somit wird dieses Junktim nicht nur aus der Perspektive der Expansion der Wählerschaft, sondern auch als historische Problemlage im Bildungsbereich verstanden.

Literalität, Wahlrecht, politische Exklusion, Schulexpansion

Abstract

The paper examines the establishment of the juncture between voting rights and literacy in the *Americas* in the long 19th century. In a first step, the contribution illuminates the implementation and perpetuation of formerly European criteria for the regulation of electoral rights, census suffrage and literacy in Hispano- and US-American countries. Secondly, it illustrates how literacy tests furthered and consolidated the racialization of disenfranchisement. Here, practices of testing literacy in the United States are especially drawn upon to trace the manifold ways of political exclusion. Lastly, the article advances some hypotheses about the association between literacy and franchise as a detrimental factor for the expansion of schooling. In this vein, the article, while considering this problem in the perspective of the regulation of the electorate, proposes to raise questions from the perspective of the history of education.

Literacy, voting rights, disenfranchisement, expansion of schooling

1 Diese Publikation entstand im Kontext des Exzellenzclusters „*Contestations of the Liberal Script*“ (EXC 2055, Project-ID: 390715649), gefördert von der Deutschen Forschungsgemeinschaft (DFG) im Rahmen der Exzellenzstrategie des Bundes und der Länder.

1 Einführung: Literalität als Kriterium politischer Exklusion in liberal-modernen Regimes

Die grundlegenden Kulturtechniken des Lesens und Schreibens galten lange Zeit als Kennzeichen moderner und fortschrittlicher Gesellschaften. Literalität, gewöhnlich als Sammelbegriff für beide Fähigkeiten verwendet, wurde in der modernisierungstheoretischen Forschung der Nachkriegszeit als Kennzeichen gesellschaftlicher Inklusion definiert. Ihre Verbreitung bzw. Beherrschung ermöglichen Teilhabe an zunehmend mediatisierten gesellschaftlichen Prozessen in einer erhöhten Intensität und Durchdringung.² Der Nexus zwischen gesellschaftlicher Inklusion und Integration einerseits und zunehmender Literalität andererseits ist in vielen Hinsichten plausibel und mit unterschiedlichen theoretischen Entwürfen, auch mit dem Marxismus, kompatibel.³ Aber spätestens mit der bildungshistorischen Untersuchung zum Mythos Literalität in der nordamerikanischen Gesellschaft im 19. Jahrhundert⁴ wichen die exklusiven stark positiven Konnotationen der Literalität einer differenzierten Betrachtung. Besonders anthropologisch inspirierte Untersuchungen, die die frühen und durchaus kritischen Beobachtungen Claude Lévi-Strauss⁵ über die Funktion von Schrift in nicht gegliederten Gesellschaften fortschrieben,⁶ warfen eine nuancierte Betrachtung auf Literalität und die Frage nach ihrem exklusiven Charakter auf.⁶ Seitdem ist die historische Literalitäts- (bzw. Alphabetisierungs-)Forschung alles andere als ein Feld, in dem eine mit der Schrift eng verwobene Rationalität kritiklos behauptet wird. Beispielsweise rückten Phänomene wie Herrschaft und volkstümliche Aneignungen und Praktiken stärker ins Blickfeld.⁷

In diesen neueren Forschungsarbeiten wird das Verhältnis zwischen Literalität, Bildung und Politik schärfer analysiert. Literalität spielte jedoch in der Geschichte politischer Prozesse eine viel explizitere Rolle als sogar von diesen Werken thematisiert: Literalität wurde als eine exkludierende Technik bei der Herausbildung liberaler elektoraler Regimes eingesetzt. In den liberalen Massendemokratien, die Souveränität und die Konstitution legitimer Herrschaft zunehmend auf Wahlakte und Vertretung aufbauten, wurde Literalität, zuweilen nur als „Lesen“, später häufiger auch als „Lesen und Schreiben“ verstanden, seit dem 19. Jahrhundert in zahlreichen Kontexten zur Bedingung für die Aufnahme in Wählerverzeichnisse gemacht. Die Ausübung von ansonsten verbürgten elektoralen Rechten für die männliche erwachsene Bevölkerung wurde, und zwar sowohl von Liberalen als

2 Inkeles u. Smith 1993; Wehler 1971.

3 Alt 1978.

4 Graff 1991.

5 Lévi-Strauss 2015, S. 291–295.

6 Goody 1968.

7 Götselius 2007; Pereira de Magalhaes 2001; Rubinger 2007.

auch von Konservativen gleichermaßen, stark reguliert.⁸ In unterschiedlicher Nuancierung stimmten beide politischen Tendenzen darin überein, dass die Souveränität des Wahlakts eine Mindestgrundbildung erforderte, die man mit Literalität gleichsetzte. Besonders auf dem amerikanischen Kontinent fand diese Regulierung elektoraler Rechte großen Anklang.⁹

Warum wirkte diese aus Europa kommende Regulierung politischer Rechte in den *Americas*¹⁰ in einer Zeit fort, in der in Europa die Regulierung elektoraler Prozesse stärker auf der Steuerkraft der Bürger basierte? Hatte diese besondere Verbindung von Politik und Literalität Auswirkungen auf die Entstehung und Expansion der Schulversorgung? Ohne diese Fragen *in toto* zu beantworten, soll der folgende explorative Beitrag eine weitergehende Forschungshypothese präsentieren und plausibilisieren: Unabhängig von der politischen Diskussion, die im Zusammenhang mit der literalitätsbasierten Wahlrechtseinschränkung entstand, soll diese politische Maßnahme als eine mögliche Ursache für einen im Vergleich zu anderen Ländern ohne diese Einschränkung langsameren Ausbau der Elementar- bzw. Primarschulversorgung untersucht werden. Diese Hypothese besagt, dass zusätzlich zu Fragen der Bildungsfinanzierung und der politisch geforderten Expansion des Schulwesens die literalitätsbasierte Definition der Wählerschaft selbst als ein bislang wenig beachteten Faktor der quantitativen Schulentwicklung charakterisiert werden kann. Selbstverständlich wurde die grundlegende Frage der literalitätsbasierten Wahlrechtregulierung in der Forschung bereits thematisiert. Dies erfolgte jedoch nahezu ausschließlich aus der Perspektive der Konstituierung der Gruppe der Wahlberechtigten in politikgeschichtlicher und politikwissenschaftlicher Perspektive.¹¹ Selten wurde die Frage der Literalität als Einschränkung *eigens*, d. h. in ihrer bildungs- und alphabetisierungsgeschichtlichen Perspektive, diskutiert; sie wurde nahezu ausschließlich im Rahmen von weiteren Wahlrechtsbeschränkungen behandelt. Nur für den Fall Perus existiert eine nennenswerte Thematisierung des Junktims zwischen Literalität und Wahlrecht, vermutlich weil in Peru dieses erst 1979 abgeschafft wurde.¹² Für die USA wurde diese Frage in Bezug auf die rassistischen Versionen der Wahlrechtsexklusion untersucht und auch Praktiken der Feststellung von Literalität analysiert.¹³ Hingegen sind eine Perspektivierung und Diskussion, die Auswirkungen dieser Verbindung auf die Entwicklung mo-

8 Fuentes 2001; Losurdo 2008.

9 Bottarini 2002; Mariscal u. Sokoloff 2000; Vázquez de Ferrer 2009.

10 Der Begriff der *Americas* subsumiert die grundsätzliche Unterscheidung zwischen denjenigen Ländern, die besonders von angelsächsischer bzw. französischer einerseits und spanischer und portugiesischer Kolonisierung andererseits geprägt waren. Der Begriff ebnet diese Unterscheidung teilweise ein und positioniert diese Geschichten zugleich in ihren gemeinsamen Kontrasten, bspw. der frühe Republikanismus, gegenüber Europa.

11 Rosanvallon 2001; Varela Suanzes-Carpegna 2005.

12 Lazarte Rojas 1995; Ragas 2007; Plaza 1979.

13 Cunningham 1966; Lake 2005; Valeyly 2004.

derner Schulsysteme verdeutlichen, nahezu unbekannt.¹⁴ Der Beitrag intendiert, die oben genannte Hypothese zur Erklärung der möglichen Konsequenzen dieses Exklusionskriteriums zu plausibilisieren. Zu diesem Zweck sollen auch die großen Koordinaten der literalitätsbasierten Wahlrechtseinschränkung auf dem amerikanischen Kontinent identifiziert, kontextualisiert und charakterisiert werden.

Mehrere Schritte sind für die Entfaltung der Hypothese nötig. Zunächst soll die Verbindung zwischen Literalität und Wahlrecht als Strategie der politischen Exklusion in den jungen lateinamerikanischen Republiken des 19. Jahrhunderts in ihren Hauptphasen knapp rekonstruiert werden (2.). In einem weiteren Schritt wird diese Problemlage anhand der einschneidenden Entwicklungen in den USA nach dem Bürgerkrieg skizziert, in denen eine Rassifizierung des Literalitätskriteriums, die ohnehin in den lateinamerikanischen Entwicklungen wirksam war, evident wird (3.). In einem weiteren Schritt werden einzelne Entwicklungen und Vergleiche der quantitativen Schulentwicklung und Alphabetisierung mit der Frage des Wahlrechts näher ins Verhältnis gesetzt (4.). Am Schluss werden langfristige Folgen der Verbindung zwischen Literalität und Wahlrecht skizziert, um vorläufige Hypothesen für die große Akzeptanz und Langlebigkeit dieser Konstellation aufzustellen (5.). Die Darstellung konzentriert sich auf die Veränderung der gesetzlichen Grundlagen dieser besonderen Funktion von Literalität und sieht von der ebenfalls bildungshistorisch bedeutsamen Frage des Verhältnisses zwischen Gesetzgebung und Praxis von Literalitätsfeststellung ab.

2 Literalität und Wahlrecht in Lateinamerika: Die Regulierung der Politik der Massen

Als die spanischen und portugiesischen Kolonien auf dem amerikanischen Kontinent ab 1808 begannen, sich von ihren Heimatländern abzusetzen, bedeutete dies zunächst nicht nur die Unabhängigkeit von dem jeweiligen Mutterland,¹⁵ sondern darüber hinaus einen Regimewechsel des politischen Systems: Bis auf Brasilien wurden alle neuen Länder zu Republiken erklärt, in denen die Modernität eines politischen Systems, das auf formelle Gleichheit vor dem Gesetz und aktiver Teilnahme der (männlichen) Bevölkerung am politischen Leben beruhte, in starkem Kontrast mit einer in weiten Teilen sehr standesbewussten und ungleichen Gesellschaft stand.¹⁶ Besonders die einheimischen, nicht-kreolischen Gruppen, die während der Kolonialzeit einen Sonderstatus hatten, aber auch zunehmend befreite

14 Hinweise für die Americas, Mariscal u. Sokoloff 2000; für Lateinamerika: Caruso 2010; für die USA: Richardson 1980; Filer, Kenny u. Morton 1991.

15 Chasteen 2009; Lynch 1994.

16 Morelli 2007; Palti 2007.

Sklaven, waren nun in regional unterschiedlicher Intensität als Bestandteil einer zu erschaffenden aktiven Bürgerschaft vorgesehen.¹⁷

Im Vergleich zu Europa standen die ersten Entwicklungen im Bereich des Wahlrechts in den Americas auf einer breiteren Basis als häufig angenommen. Bürgerrechte wurden allen freien, männlichen und erwachsenen Einwohnern zuerkannt. Direkte Ausschlüsse, bspw. von indigenen Gruppen, standen nirgends explizit in den Verfassungen. Ein gewisser Utopismus begleitete die republikanischen und konstitutionellen Experimente. Der Elan, der in dieser Transformation bei allen mageren Ergebnissen eingesetzt wurde, ist nicht zu unterschätzen. Vielfach war von Revolution die Rede und sowohl die USA als junge und große Republik, aber auch die Französische Revolution und, für die Moderaten, der englische Parlamentarismus standen den neuen lateinamerikanischen Staaten als Modell Pate.¹⁸

2.1 Regulierung des Wahlrechts auf der Grundlage von Literalität

Eine realistische Alternative für die Zähmung dieser epochalen Veränderung war die Annahme von Literalität als Bedingung, um in die Wählerverzeichnisse aufgenommen werden. Bereits 1812, im Kontext der Etablierung einer parlamentarischen Monarchie, beschloss die erste verfassungsgebende Versammlung in Cádiz diesen Grundsatz unter Mitwirkung lateinamerikanischer Vertreter. Zum ersten Mal war diese Bedingung für die Ausübung elektoraler Rechte in der französischen Verfassung von 1795 formuliert worden, bezeichnenderweise als Reaktion auf die Auswüchse jakobinischer Politik.¹⁹ Diese restriktive Zielsetzung zeigte sich schließlich auch darin, dass nicht nur Literalität, sondern auch ein Zensuswahlrecht eingeführt wurde. Diese Einschränkungen eines im Prinzip weiterhin gültigen, allgemeinen Wahlrechts betrafen zuerst nur die jungen Wähler ab dem Jahr 1804, die sowohl ein Zertifikat über ihre Literalität als auch eine Arbeitsbescheinigung bei ihren Anträgen für die Aufnahme in die Wählerverzeichnisse vorlegen mussten.²⁰ Nicht nur in Italien war diese Beschränkung bei der Gewährung aktiver politischer Rechte aufgenommen worden,²¹ sondern, wie erwähnt, ebenso in der damals berühmten liberalen spanischen Verfassung aus dem Jahr 1812. Auch dort verbanden liberale Eliten einen Einschnitt in die politischen Strukturen mit Mechanismen, um diese Veränderungen regierbar zu halten.²² Die Verfassung von Cádiz kannte nur diese eine Beschränkung des Wahlrechts und führte eine Übergangsfrist für die Erfüllung dieses Kriteriums bis zum Jahr 1830 ein. Schließ-

17 Guardino 2005.

18 Garner 2015; Mücke 2005.

19 Furet 1995, S. 162–168.

20 Rosanvallon 2001, S. 68–88.

21 „Constitution de la République Cisalpine“ 1823, S. 248.

22 Fuentes 2001.

lich – so zahlreiche liberale Persönlichkeiten – konnte man dem Einzelnen die Versäumnisse des nun besiegten Despotismus nicht anlasten.²³

Genau diese Konstellation kam in den neuen lateinamerikanischen Republiken häufig zum Einsatz. Alle diesen neuen Staaten standen vor der Herausforderung, die „Revolution“ regierbar zu halten.²⁴ Eine Analyse von einem Sample aus 45 Verfassungen und Verfassungsentwürfen aus 12 hispanoamerikanischen Ländern zwischen 1811 und 1848 ergab, dass 29 dieser Dokumente das Junktim zwischen Wahlrecht und Literalität für die Regulierung der neu verbrieften politischen Rechte vorsahen. Mehr noch: Diese Einschränkung politischer Rechte wurde erst nach 1821 eingeführt, d. h. nachdem die unterschiedlichen Länder ernüchternde Erfahrungen mit Bürgerkrieg und der neuen Zeit moderner Politik gemacht hatten.²⁵ Dessen ungeachtet, dass hier eine explizite Regulierung des Wahlrechts vorgenommen wurde, vertraten viele dieser Verfassungen in den 1820er Jahren einen liberalen, zuweilen auch radikal-liberalen Geist, der sich darin zeigte, dass eine expansive Schulpolitik²⁶ auf der Grundlage des aus England importierten Modells des wechselseitigen Unterrichts nach Bell und Lancaster mit Elan implementiert wurde.²⁷ Schließlich versprach dieses Unterrichtssystem die schnelle und kostengünstige Literalisierung der Massen.²⁸ Gewiss bildete die Wahlrechtsrestriktion über das Kriterium der Literalität nur *eine* der Handlungsoptionen. Die häufigste Form von Wahlrechtsregulierung stellte bis zur Jahrhundertmitte eine Kombination von Zensuswahlrecht und Literalitätskriterium dar.

Folgende systematische Auswertung von Verfassungsbestimmungen und Wahlgesetzen für das gesamte 19. Jahrhundert bestätigt, dass literalitätsbasierte Exklusionen weiterhin wirksam wurden.

Tab. 1: Verankerung eines allgemeinen Literalitätskriteriums für die Ausübung des aktiven Wahlrechts in nationalen Verfassungen (Lateinamerika, 1811–1900)

	1811– 1819	1820– 1829	1830– 1839	1840– 1849	1850– 1859	1860– 1869	1870– 1879	1880– 1889	1890– 1899	Total
Ja	1	4	10	7	4	4	5	3	4	42
Nein	1	7	4	6	8	5	4	4	4	43
Total	2	11	14	13	12	9	9	7	8	85

Quelle: Eigene Zusammenstellung und Auswertung. Für die nationalen Verfassungen nach 1850 wurde zur Kontrolle Dippel (2007) herangezogen.

23 Reflexiones políticas 1821.

24 Ternavasio 2007; Uribe-Uran 2001.

25 Caruso 2010, S. 468–469.

26 Amunátegui Solar 1895, für Chile; Caruso 2005, für Kolumbien.

27 Roldán Vera 2011; Roldán Vera u. Schupp, 2005.

28 Lancaster 1808.

Dabei lässt sich feststellen, mit welchen Mitteln die Eliten die Frage der Wahlrechtsregulierung betrieben. In mehreren Ländern wurden nämlich die Bestimmungen eines Zensuswahlrechts zurückgenommen, aber dabei bestand das Literalitätskriterium fort.²⁹ Dies war beispielsweise der Fall für Chile, wo im Jahr 1874 das Zensuswahlrecht abgeschafft wurde, aber die Literalitätsbedingung für die Ausübung des Wahlrechts weiterhin bestand. In Peru galt zunächst das Literalitätskriterium neben dem Zensuswahlrecht in allen maßgeblichen Vorgaben zur Ausübung des Wahlrechts (Verfassungen, Gesetze und Reglements).³⁰ Mit dem im Jahr 1896 eingeführten peruanischen Wahlgesetz wurde die Beschränkung aufgrund von Eigentum oder Steuerkraft abgeschafft, aber das Literalitätskriterium beibehalten.³¹ Dieser Trend kann jedoch nicht verallgemeinert werden, wie der Fall Costa Rica zeigt. Hier bestätigte die Verfassung von 1870 die bereits gängige Kombination von Literalität und Zensus für die Ausübung des Wahlrechts, was ebenfalls in der Verfassung von 1917 wiederholt wurde.³²

Insgesamt ist aber festzustellen, dass eine Restriktion des Wahlrechts auf der Grundlage des Literalitätskriteriums eine starke Wirkung entfalten konnte. Angesichts von anhaltenden niedrigen Alphabetisierungsraten in der Region (vgl. 4.) waren die Auswirkungen dieser Exklusionsmaßnahme für das politische Leben prägend und nachhaltig. Die Divergenz zwischen passionierter republikanischer Rhetorik und markantem Exklusionseffekt musste deshalb argumentativ plausibilisiert werden.

2.2 Argumente für die literalitätsbasierte Wahlrechtsexklusion

Das dominante Argumentationsmuster – aus dem liberalen und dem konservativen Lager gleichermaßen – stützte die breite Aufnahme dieser Form der Wahlrechtsregulierung. In beiden Diskursen stand ein Paternalismus im Vordergrund, der den nicht-literalisierten Geist als „fruchtbaren, aber nicht beackerten Boden“ charakterisierte, wie der führende Liberale und Journalist José María Luis de Mora (1794–1850) 1826 bei den Diskussionen einer Verfassung für den Bundestaat Mexiko erklärte.³³ Liberale waren einerseits enthusiastisch über die neuen Möglichkeiten der auf Repräsentation aufgebauten Republiken. Andererseits waren sie angesichts der sehr konservativen Prägung lateinamerikanischer Gesellschaften etwas vorsichtig bei der Expansion von politischen Rechten. Manuel Vidaurré (1773–1841), Jurist und mehrfach Minister der jungen Republik Peru, warnte in seiner Rede über die Wahlen davor, die Lage zu positiv einzuschätzen:

29 Mariscal u. Sokoloff 2000.

30 McEvoy 1997, S. 270.

31 ebd., S. 355

32 Obregón Quesada 2000.

33 Actas del congreso constituyente del Estado Libre de México 1826, S. 114.

„Das Volk glaubt, dass es in Freiheit wählt, aber das ist nicht der Fall. Bestechung, Verführung, Hoffnung und Furcht sind Triebfedern, die, von Ehrgeizlingen manipuliert, aus der Hand des Bürgers ein mechanisches Instrument machen, mit dem man den Wahlzettel in die Urne wirft.“³⁴

Konservative, ihrerseits, betonten auch die Gefahren populistischer Agitation und Manipulation, bspw. als bei der Diskussion einer neuen Verfassung in Venezuela im Jahr 1847 Literalität zur Bedingung gemacht werden sollte, das aktive Wahlrecht zu gewähren, „weil bei den Menschen natürlich ist, der Autorität derjenigen, die sich besser auskennen oder dies vorgeben, nachzugeben, und das Ergebnis ist, dass der Mensch sich listigen Spekulanten ergibt“.³⁵

In der Mitte des Jahrhunderts stand Literalität als Kriterium politischer Exklusion nicht zuletzt aufgrund der unbefriedigenden Funktionsweise von Wahlen in der Region in der Kritik. In dieser Situation präzisierten einige moderat-liberale Autoren, wie der Jurist, Schriftsteller und Schulbuchautor Nicolás Pizarro Suárez (1830–1895) in Mexiko dieses Kriterium und erklärten, von den Wählern sollte das Gesetz das Schreibenkönnen verlangen.³⁶ Dies war einerseits angesichts der pädagogischen Tradition in den spanischsprachigen Ländern bedeutend, weil dort lange Zeit das Schreiben als Unterrichtsgegenstand, der nicht gleich dem Anfangsunterricht zugeschlagen wurde, für eine über das Minimum hinausgehende Unterweisung stand.³⁷ Andererseits war dieser Einwurf für ihn bedeutend, weil es in der Zeit einzelne Verfassungen gab, wie diejenige des Bundestaats Mexiko, die vom Wähler nur das Lesen, und nicht das Schreiben verlangten.³⁸ Dabei stand Literalität auch in der Kritik von radikal-liberalen Kräften. In der verfassungsgebenden Versammlung in Mexiko in den Jahren 1856–57 wurden einzelne Stimmen laut, die monierten, „dass Lesen und Schreiben äußerst wenig ist, es sind ja lediglich zwei zu erwerbende Fähigkeiten und diese sind nur Mittel, um anderes Wissen zu erwerben; sie bringen keinen Nutzen, wenn man nicht studiert“. Außerdem, und hier zeigt sich auch eine radikal-liberale Einstellung, sei „die mündliche Tradition“ zu berücksichtigen, die ja „wichtige Erkenntnisse kommuniziert wie dies in alten Zeiten vor der Erfindung des Buchdrucks der Fall war“.³⁹

Insgesamt bestanden die Liberalen in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts auf Literalität als legitimes Kriterium für die Gewährung des Wahlrechts. Der Jurist und Diplomat José Antonio de Lavalle (1833–1893) in Peru war beispielsweise der Ansicht, dass „die erste Stufe der Unterweisung“ die minimale Bedingung für

34 Vidaurre 1827, S. 5.

35 Caruso 2010, S. 473.

36 Pizarro Suárez 1855, S. 101.

37 Caruso 2012.

38 Constitución Política del Estado de México 1852, S. 6.

39 Zarco 1857, S. 612.

das aktive Wahlrecht bilden sollte.⁴⁰ „Nicht einmal für eine Minute“ – so sein dringender Appell an das peruanische Parlament – „kann man ihn [den Mann, der nicht die Primarstufe besucht hat, MC] für fähig halten, die den Bürgern anvertraute Mission zu erfüllen“.⁴¹ Die „schwache Intelligenz“ eines Mannes, die „so extrem ist, dass er nicht einmal Lesen und Schreiben kann“, „wäre einfach zu manipulieren bei der Ausübung von Funktionen, deren Wichtigkeit er nicht versteht“.⁴² Liberale misstrauten zunehmend den Mobilisierungseffekten, die die traditionellen Mächte erzielen könnten, und zwar über den Einfluss der katholischen Kirche und über die Mobilisierung konservativ eingestellter Gruppen, wie viele Gemeinschaften der Ureinwohner der Länder, für die eine liberale Wirtschaftsordnung äußerst bedrohlich war.⁴³ Der kolumbianische Journalist und liberale Politiker José María Samper (1828–1888) kritisierte die Eliten, die im Wahlrecht „nur die Möglichkeit sehen, es als Mittel der Ausbeutung, der Korrumpierung oder der verborgenen Gewalt einzusetzen“.⁴⁴ Nicht so sehr wegen der Ignoranz des Volkes funktioniere moderne Politik in den hispanoamerikanischen Republiken nicht, sondern wegen der Skrupellosigkeit der Eliten:

„Es ist deshalb nötig, dass die Demokraten auf diesem Kontinent sich von der Tatsache überzeugen lassen, dass das Wahlrecht nicht zu einer Wahrheit oder zu einer fruchtbaren Institution wird, solange dieses nicht als direktes und geheimes Recht existiert, nur in den Händen derjenigen, die lesen und schreiben können und unbeachtet des Reichtums und des Zensus.“⁴⁵

Populäre Kräfte aus indigenen Gemeinschaften und Landwirtschaft waren jedoch nicht nur willige Verfügungsmasse von konservativen Manipulatoren, und so etwas wie eine eigene Tradition des volksnahen, ‚sozialen‘ Liberalismus bestand vielfach.⁴⁶ Aber die Diagnose der meisten Liberalen führte sie geradezu zur Befürwortung von Literalität als ein in dieser Situation angemessenes Kriterium, um politische Exklusion auch in Zeiten der zunehmenden Rücknahme einer Zensusvorgabe zu organisieren. Folgender Verfassungskommentar aus Chile aus den 1870er Jahren mag erklären, warum Literalität als Kriterium für politische Exklusion fortbestand. Die chilenische Verfassung sah nämlich vor, dass man alphabetisiert war sowie ein gewisses Alter und ein gewisses Vermögen haben musste. „Bereits der Fakt, dass eine Person lesen und schreiben kann, lässt die Vermutung anstellen (...), dass diese Person das in der Verfassung definierte, nötige Vermö-

40 Lavallo 1859, S. 12.

41 ebd.

42 ebd.

43 Sanders 2004.

44 Samper 1861, S. 233.

45 ebd. 1861, S. 234.

46 Mallon 1995.

gen, um dieses wichtige Recht auszuüben“, besitzt.⁴⁷ Hier fungierte Literalität als eine Art Proxy-Variable, die das bis dahin wichtige Kriterium des Zensus auf legitimer Basis ersetzen könnte. Während der Zensus offensichtlich ein Legitimitätsdefizit aufwies und allmählich zurückgenommen wurde, stand Literalität unter den Eliten hoch im Kurs, wenn es um die Zähmung politischer Prozesse ging. Sogar in Ländern wie Argentinien, in denen ja keinerlei Bedingungen für das Wahlrecht bestanden, wurde von Mitgliedern der Eliten immer wieder diese Forderung vorgetragen, bspw. von dem Militär Mariano Olleros (1859–1914): „Das Recht, Wähler zu sein, zu qualifizieren, bedeutet, das Wahlrecht würdig zu machen. Keiner, der nicht lesen und schreiben kann, soll wählen, das ist alles.“⁴⁸ Eine Verfassungs- und Diskursgeschichte des Junktims Literalität und Wahlrecht ist aus vielen Gründen nicht ausreichend. Das wichtigste Argument dafür, dass politische und elektorale Praktiken stärker in den Blick genommen werden sollten, ist die frappante Kluft zwischen Normgefüge und Praxen in allen lateinamerikanischen Ländern.⁴⁹ Wo es keine legalen Beschränkungen für das Wahlrecht gab, wurden andere Mechanismen der Exklusion und des Wahlbetrugs eingesetzt, allen voran die nicht-geheime Stimmabgabe. Nicht zuletzt vor dem Hintergrund der Kluft zwischen Normen und Praktiken ist die Analyse elektoraler Praxis insgesamt von eminenter Bedeutung. Aber ausgerechnet über die lokale Aufführung dieser literalitätsbezogenen Regularien liegt kaum Forschung vor. Es liegt nahezu völlig im Dunkeln, wie Literalität als Exklusionskriterium *vor Ort* festgestellt wurde, ob beispielsweise dieser Aspekt überhaupt spezifiziert war und somit lokale Figuren wie eine Lehrkraft oder der Pfarrer für die Feststellung von Literalität herangezogen wurde, oder auch zentralisiertere und standardisierte Formen der Überprüfung von Literalität existierten.⁵⁰ Denn die hier diskutierten Verfassungsvorgaben implizierten einen nicht zu unterschätzenden Prüfungs- und Verwaltungsaufwand. Der Gründer des mexikanischen Konservatismus und Ex-Liberaler Lucas Alamán (1792–1853) mokierte sich über die spanische Verfassung von Cádiz, die als Vorbild für viele der frühen lateinamerikanischen Verfassungen gedient hatte. Bewährte Vertretungsrechte der höheren Stände seien in Cádiz aufgehoben worden, nun herrsche der Parteigeist und alles wurde mit Hoffnung erkaufte, „dass sie [die Wähler, MC] irgendwann in der Zukunft lesen und schreiben können“. Wenn der Tag für diese Regelung kommt, so Alamán weiter, „dann würden die Wahlvorstände so etwas wie Prüfer in einer Primarschule werden, um sich dessen zu vergewissern, dass alle Wähler die von der Verfassung verlangten Kriterien erfüllen“.⁵¹ Um Einblicke in die Praxis der Feststellung von Literalität als politisches Exklusionskriterium zu erhalten, muss man

47 Christi H. 1878, S. 10.

48 Olleros 1898, S. 36.

49 Sábato 2001.

50 Hinweise für den Bundesstaat Veracruz in: Carmona 1869, S. 22.

51 Alamán 1850, S. 114.

eher die Entwicklungen in anderen Kontexten hinzunehmen, in denen Praktiken der literalitätsbasierten Exklusion dokumentiert sind. Dies ist der Fall der Vereinigten Staaten nach der Zeit der Rekonstruktion.

3 Literalität und Wahlrecht in den Vereinigten Staaten: Literalitätstests und Rassifizierung demokratischer Politik

In den USA erlangte der Zugang zum Wahlrecht eine besondere Brisanz erst im Zuge der Rekonstruktionsphase (1865–1877), die sich an den US-amerikanischen Sezessionskrieg (1861–1865) anschloss. Hatten davor ethnische Minderheiten in Teilen noch elektorale Rechte, so wurden diese nach 1877 zunehmend eingeschränkt, so dass die Zahl der nicht-weißen Wähler auf ein Minimum zusammenschrankte. Ein Blick in die Zeit vor dem Sezessionskrieg zeigt, dass die Kolonien und späteren Bundesstaaten bereits umfassende Bestimmungen zum Wahlrecht erlassen hatten⁵² und dass in diesen Minderheiten zum Teil inkludiert wurden.⁵³ Connecticut und Massachusetts beispielsweise verabschiedeten in den Jahren 1855 bzw. 1857 als erste Wahlregularien, die dezidiert auf den Ein- bzw. Ausschluss bestimmter Bevölkerungsgruppen eingingen.⁵⁴ Interessant ist, dass es sich hierbei nicht nur um ein Phänomen der Südstaaten⁵⁵ handelt, sondern auch des Nordens, der Sklaverei in weiten Teilen ablehnte und Gesetze zur Einschränkung des Wahlrechts von freien Afro-Amerikanern verabschiedete. Innerhalb dieser Bestimmungen gab es starke Unterschiede beim Zugang der einzelnen Minoritäten: die indigene Bevölkerung, Latinos und Asian Americans wurden häufiger und deutlich markierter von Wahlen ausgeschlossen, als die sogenannten ‚freemen‘, freie Afro-Amerikaner, die zunächst noch einen deutlicheren Anteil an den Wahlen hatten.⁵⁶

Diese Situation begann sich zügig unmittelbar vor dem Sezessionskrieg zu ändern, als die „Emancipation Proclamation“ im September 1862 erlassen wurde. Die sich an den Sezessionskrieg anschließende Rekonstruktionsphase ist in den Gebieten der ehemaligen Konföderierten Staaten charakterisierbar durch ein Klima der politischen Neuorientierung nach einer Zeit der Besetzung durch Nordstaaten-Verwaltungen.⁵⁷ In den fünf Jahren zwischen 1865 und 1870 wurden drei Zusatzartikel (Amendments), die sogenannten ‚Reconstruction Amendments‘, zur Verfassung der Vereinigten Staaten verabschiedet, die auf die Gleichstellung der ehemaligen Skla-

52 Bishop 1893.

53 Fraga 2018, S. 21–22; Walton, Puckett u. Deskins 2012, S. 171–172.

54 Lake 2005, S. 215.

55 Zu den Südstaaten zählten Alabama, Arkansas, Florida, Georgia, Louisiana, Mississippi, North Carolina, South Carolina, Tennessee, Texas und Virginia. Für ausführliche Darstellungen siehe z. B. Boyer, Clark, Halttunen, Kett, Salisbury 2013, Brinkley 2000 und Foner 2012.

56 Fraga 2018; McCool, Olsen u. Robinson 2007.

57 Foner 2014; McPherson 1988; Woodward 1957.

ven/innen abzielten.⁵⁸ Das 15. Amendement⁵⁹ hielt fest, dass „The right of citizens of the United States to vote shall not be denied or abridged by the United States or by any State on the account of race, color, or previous condition of servitude“.⁶⁰

Die Anerkennung politischer Rechte für die gesamte (männliche) afro-amerikanische Bevölkerung machte besonders in den südlichen Bundesstaaten aus der Frage der Wahlrechtsregulierung ein dringendes Anliegen. Aus diesem Grund fokussiert dieser Teil auf die afro-amerikanische Bevölkerung, da deren Wahlrechte in der Zeit der Rekonstruktion besonders umkämpft waren und da bei dieser demografischen Gruppe die Schwankungen bei der Wahlbeteiligung sehr deutlich ausfielen. So stellten Afro-Amerikaner noch im Jahr 1880 45 Prozent der Wählerschaft im Bundesstaat Mississippi dar; 1900 waren es dagegen nur vier Prozent.⁶¹ Ähnliches lässt sich auch an anderen zeitgenössischen Statistiken ablesen, wie z. B. für den Bundesstaat Louisiana, in dem im Jahr 1896 die Anzahl der registrierten afro-amerikanischen Wähler bei 130.334 lag während im Jahr 1904 diese Zahl auf nur 1.342 schrumpfte.⁶² Dieses Phänomen des massiven Einbruchs lässt sich auch in vielen anderen Bundesstaaten beobachten⁶³ und zeigt, wie im Fall Lateinamerikas einige Jahrzehnte zuvor, dass die Gewährung allgemeiner politischer Rechte im 19. Jahrhundert *und* ihre Regulierung auf der Tagesordnung standen.

Das durch die Gesetzesänderungen zugesicherte Wahlrecht für die afro-amerikanische Bevölkerung löste heftige Debatten aus, die in den unterschiedlichen politischen Lagern geführt wurden und verschiedene essentialisierende und diskriminierende Argumente dafür anführten, warum das Wahlrecht der nun befreiten Sklaven eingeschränkt werden sollte.⁶⁴ Die von den Nordstaaten in den besetzten Südstaatengebieten eingeführte Verwaltung stärkte die Position der Republikanischen Partei, die neben der Abschaffung der Sklaverei auch weitere Unterstützungsangebote für die befreiten Sklaven/innen befürwortete, so z. B. das ‚Bureau of Refugees, Freedmen, and Abandoned Lands‘, das 1865 von Abraham Lincoln (1809–1865) initiiert wurde. Die Bevölkerung in den Südstaaten war jedoch mehrheitlich der Demokratischen Partei⁶⁵ zugewandt, sodass das Konfliktpotential zwischen der regierenden Verwaltung und der lokalen Bevölkerung bereits hoch war und durch die Verabschiedung der drei ‚Reconstruction Amendments‘ noch zusätzlich verstärkt wurde.

58 Brinkley 2000, S. 393–394.

59 Right of Citizens to Vote 1870.

60 The Constitution of the United States, Artikel XV.

61 Redding u. James 2001, S. 148.

62 Woodward 1957, S. 68.

63 Walton, Puckett u. Deskins 2012; Tuck 2009.

64 Woodward 1957, S. 69.

65 Hier ist die damalige zeitgenössische Ausrichtung der Republikanischen und Demokratischen Parteien zu beachten, die deutlich andere Positionen als heute vertraten. Einen ausführlicheren Überblick liefert hierzu z. B. Critchlow 2015, S. 46–47 u. 60–73.

3.1 Maßnahmen zur Einschränkung der elektoralen Rechte

Um die nun verfassungsmäßig zugesicherten elektoralen Rechte der afro-amerikanischen Bevölkerung einschränken und dieser letztendlich das Wahlrecht entziehen zu können, wurden auf Bundesstaatenebene unterschiedliche Maßnahmen und Bestimmungen eingeführt. Nach außen hin bewahrten diese Regularien Neutralität, um einen direkten Widerspruch gegen die ‚Reconstruction Amendments‘ zu verhindern. In der Praxis erlaubten sie aber ausreichend Spielraum, um besonders afro-amerikanische Wähler zu benachteiligen und letztlich auszuschließen.⁶⁶ Eine Variante dieser Zugangsbeschränkungen stellte die Einführung von Wahlsteuern (‚poll taxes‘) dar. Diese mussten in einem gesetzlich festgelegten Zeitraum vor der Wahl entrichtet werden und die Zahlungsbestätigung musste in einigen Staaten vom Zahlenden selbst aufbewahrt und bei Bedarf nachgewiesen werden. Die Höhe der Abgabe lag zwischen einem und zwei Dollar und teilweise sahen die Wahlregistrierungsregularien vor, dass die Wahlsteuer durchgängig entrichtet werden musste, um an Wahlen teilnehmen zu können.⁶⁷ Weiterhin verlangten eine Reihe von Bundesstaaten den Nachweis über den Besitz von Eigentum in Höhe einer bestimmten Summe, häufig über 200 bis 300 Dollar, um an einer Wahl teilnehmen zu können.⁶⁸ Eine dritte und für diesen Beitrag zentrale Maßnahme stellten die ‚literacy‘ bzw. ‚educational tests‘ dar, bei denen Personen, die an einer Wahl teilnehmen wollten, ihre Lesefähigkeiten und ihr Leseverständnis nachweisen mussten. Schließlich wurden ‚white primaries‘, bei denen in einem ersten Wahlgang nur die wahlberechtigte weiße Bevölkerung wählen durfte, eingeführt, um das Wahlrecht von Afro-Amerikanern zusätzlich einzuschränken und somit *de facto* zu verhindern, dass eine andere Partei als die Demokraten im Süden gewählt wurde.⁶⁹ White primary-Wahlen wurden bis 1915 in allen Südstaaten eingeführt und erst 1944 aufgehoben.⁷⁰

Der Großteil der Bundesstaaten nutzte unterschiedliche Mischungen aus diesem Maßnahmenkatalog und auch hier waren es nicht nur Südstaaten, die einschränkende Regularien beibehielten oder einführten. So entwirft Weeks (1894) in seiner historischen Darstellung der Entwicklung des Wahlrechts für Afro-Amerikaner für die Bundesstaaten, die nicht zu den elf Südstaaten zählen, eine Typologie der Gestaltung des Wahlrechts. Bei dieser Darstellung nutzt er drei Typen: (1) die Staaten, die keine ethnischen Einschränkungen festlegten, (2) diejenigen, die solche Einschränkungen festlegten, aber erst zu einem späteren Zeitpunkt und (3) Bundesstaaten, die von Anfang an das Wahlrecht nur weißen Männern einräumten.⁷¹

66 Keyssar 2000.

67 Walton, Puckett u. Deskins 2012, S. 329–330.

68 Weeks 1894, S. 701.

69 Valelly 2004, S. 156–157.

70 McKay 1973, S. 106, zitiert nach Woodward 1968.

71 Weeks 1894, S. 677.

3.2 Literalität als ausschlaggebendes Kriterium

Wie oben bereits angedeutet, soll im Folgenden das Kriterium der Literalität im Vordergrund stehen, da dieses v. a. auf die Forderung eines bestimmten Bildungsstandards für die Wahlbeteiligung abzielt. Im Gegensatz zu Lateinamerika sind mehr Informationen über die Ausgestaltung dieses Prozederes vorhanden. Mit der Feststellung der Literalität wurden Verwaltungsbeamte beauftragt, die den potentiellen Wählern in den meisten Fällen eine Passage aus der Verfassung des Bundesstaates vorlegten, die vorgelesen und interpretiert bzw. erklärt werden sollte. Dabei handelte es sich teilweise um sprachlich veraltete, komplexe Passagen aus der Verfassung, die zu Prüfungszwecken herangezogen wurden. Die Literalitätstests setzten sich, je nach Bundesstaat, aus verschiedenen Teilen zusammen; in den meisten Fällen jedoch bestanden sie aus Lese- und Schreibaufgaben, deren Grundlage neben den Passagen aus der Verfassung das eigenhändige Ausfüllen der Wahlregistrierung bildete. Stephenson (1910) beschreibt die Maßnahme der Literalitätsüberprüfung und die Rolle der Verwaltungsbeamten sehr treffend:

“Educational distinctions easily permit race distinctions in several ways. In the first place, registration officers may give a difficult passage of the Constitution to a Negro, and a very easy passage to a white person, or vice versa. He may permit halting reading by one and require fluent reading by the other. He may let illegible scratching on paper suffice for the signature of one and require of the other a legible handwriting. But race discriminations in such cases rest with the officers; they do not have their basis in the law itself”.⁷²

Als konkretes Beispiel lässt sich hier der Bundesstaat Mississippi anführen, der mit der 1890 verabschiedeten Verfassung als erster Staat Maßnahmen einführte, die letztendlich die elektoralen Rechte der afro-amerikanischen Bevölkerung einschränkten. So heißt es in der Verfassung: “On and after the first day of January, A. D., 1892, every elector shall, in addition to the foregoing qualifications, be able to read any section of the constitution of this State; or he shall be able to understand the same when read to him, or give a reasonable interpretation thereof. A new registration shall be made before the next ensuing election after January the first, A. D., 1892”.⁷³

Damit wurde in Mississippi ein Literalitätstest eingeführt, der nur aus einem Leseteil bestand und durch eine ‚understanding alternative‘ ergänzt wurde. Diese Alternative, bei der der zuständige Wahlregistrierungsbeamte selbst einen Teil aus der Verfassung vorlas, der dann von der zu prüfenden Person erläutert werden musste, wurde zunächst auch in Georgia, South Carolina und Virginia durchgeführt. Allerdings schafften alle Bundesstaaten außer Mississippi diese Alternative im Zuge von Reformierungen der Wahlbestimmungen wieder ab.

⁷² Stephenson 1910, S. 303–304.

⁷³ Constitution of the State of Mississippi 1892, Artikel 12, Abschnitt 24.

Nichtsdestotrotz lässt sich festhalten, dass die in Mississippi eingeführten zusätzlichen Bestimmungen eine enorme Strahlkraft entwickelten und häufig als Vorlage für ähnliche Verfassungszusätze auf Bundesstaatenebene genutzt wurden, insbesondere in den anderen Südstaaten.⁷⁴ Hierdurch wurde auch die Grundlage für den de facto-Entzug des Wahlrechts von Afro-Amerikanern gelegt, der seinen Höhepunkt im Jahr 1908 mit der Einführung entsprechender Maßnahmen im Bundesstaat Georgia erreichte. Hier wurden mit der Wahlsteuer, dem Nachweis über Eigentum sowie dem Literalitätstest alle zur Verfügung stehenden Maßnahmen genutzt, um afro-amerikanische Wähler zu entrechten.⁷⁵

Ein zweites prägnantes Beispiel stellt der Bundesstaat Louisiana dar, wo im Zeitraum zwischen 1898 und 1904 ebenfalls die Wahlsteuer, der Literalitätstest und der Eigentumsnachweis eingeführt wurden.⁷⁶ Auch hier fand ein immenser Einbruch bei der Wahlbeteiligung der afro-amerikanischen Wähler statt: Im Jahr 1896 bildeten diese noch in 26 Distrikten die Mehrheit, während sie 1900 in keinem Distrikt mehr eine Mehrheit darstellten.⁷⁷ Damit zeigt sich auch in Louisiana, ähnlich wie in Mississippi und vielen anderen Südstaaten, die starke Disparität zwischen dem Anteil der Afro-Amerikaner/innen an der Gesamtbevölkerung und der Verteilung der elektoralen Rechte, die nur einer verschwindend kleinen Minderheit eingeräumt wurden. Die Überprüfung der Literalität wurde in den meisten Bundesstaaten bis weit in die 1960er Jahre praktiziert⁷⁸ und erst mit der Verabschiedung des ‚Voting Rights Acts‘ im Jahr 1965, durch den die afro-amerikanische Bevölkerung nun uneingeschränkte elektorale Rechte erhielt und durch den mit dem 24. Zusatzartikel zugleich die Wahlsteuer abgeschafft wurde, aufgehoben.⁷⁹

Louisiana soll hier auch beispielhaft für die Einführung von zusätzlichen Maßnahmen stehen, mit denen der Literalitätstest in bestimmten Fällen umgangen werden konnte. Literalität als Grundlage für das Wahlrecht führte nämlich auch dazu, dass weiße Wähler ebenso von Wahlen ausgeschlossen werden konnten. Daher mussten nun wiederum Mechanismen eingeführt werden, mit denen der ‚literacy test‘ umgangen werden konnte. Eine bereits erwähnte Möglichkeit boten die ‚understanding alternatives‘, die statt des Vorlesens einer Textpassage aus der Verfassung lediglich die Erklärung des Textteils vorsahen. Eine zweite bedeutende Alternative stellte die Einführung der ‚grandfather clauses‘ dar. Diese ermöglichten die Freistellung von der Literalitätsprüfung, indem sie den Wählern, deren Großväter sich bereits vor dem Bürgerkrieg für Wahlen registriert und an die-

74 Woodward 1957.

75 Tuck 2009, S. 139.

76 The Constitution of the State of Louisiana 1898, Artikel 197; Cunningham 1966.

77 Woodward 1957, S. 68.

78 Filer, Kenny u. Morton 1991, S. 374.

79 Foner 2012, S. 970.

sen teilgenommen hatten, diesen Test erließen.⁸⁰ In der Verfassung von Louisiana wird dieser Passus wie folgt formuliert:

„No male person who was on January 1st, 1867, or at any date prior thereto, entitled to vote under the Constitution or statutes of any State of the United States, wherein he then resided, and no son or grandson of any such person not less than twenty-one years of age at the date of the adoption of this Constitution, and no male person of foreign birth, who was naturalized prior to the first day of January, 1898, shall be denied the right to register and vote in this State by reason of his failure to possess the educational or property qualifications prescribed by the Constitution [...]“⁸¹

Der grandfather clause hatte also eine doppelte Funktion: Zum einen sollte er die Wahlbeteiligung der freedmen weiter einschränken und gleichzeitig fungierte er als Instrument, um mehr weißen Wählern elektorale Rechte zu gewähren, auch wenn sie die formalen Kriterien des Literalitätstests bzw. des Eigentumsnachweises nicht erfüllen konnten. Eine dritte, wenn auch wenig genutzte, Möglichkeit der Umgehung der Prüfung von Literalität waren die ‚good character clauses‘, die der Feststellung eines moralisch vorbildlichen Charakters der Wähler dienten.⁸² Woodward beschreibt das Repertoire an Umgehungsmöglichkeiten insgesamt sehr pointiert als „loopholes in the barrier through which only white men could squeeze“.⁸³

Die Einführung von Literalitätstests als Vorbedingung für die Ausübung von elektoralen Rechten schien zunächst als eine zugangsbeschränkende Maßnahme zu fungieren, die auf alle Bürger im wahlberechtigten Alter zutraf. Allerdings zielte sie, und auch die anderen eingeführten Maßnahmen, konkret auf die Einschränkung des Wahlrechts der afro-amerikanischen Bevölkerung in den Südstaaten der USA ab. *De jure* fand in den Verfassungen der Bundesstaaten keine explizite Exklusion dieser Bevölkerungsgruppe statt – dies verhinderten der 13., 14. und 15. Zusatzartikel zur US-amerikanischen Verfassung. Jedoch trafen die eingeführten Wahlvoraussetzungen aufgrund von strukturellen und sozio-ökonomischen Gründen nur auf bestimmte Bevölkerungsgruppen zu. Durch die Einführung dieser Wahlvoraussetzungen konnte die rassifizierte Segregation *de facto* perpetuiert und sogar noch verstärkt werden, insbesondere vor dem Hintergrund der Auswirkungen der Jim Crow Laws. Das bedeutete, dass in vielen Landesteilen – die Stadt New Orleans stellt hier einen besonders eindrucksvollen Fall dar – eine stärkere Segregation als vor dem Sezessionskrieg zu konstatieren ist, sodass „by the end of the century all southern states had constructed a maze of electoral laws that systematically excluded African Americans from civic life“.⁸⁴ Dies entfaltete eine lange Wirkung. Die Jim Crow Laws und die in ihrem Sinne gefällten Urteile des Supreme Courts wurden erst nach dem Urteil

80 Kernell u. Jacobson 2003, S. 114.

81 The Constitution of the State of Louisiana 1898, Artikel 197, Absatz 5.

82 Woodward 1957, S. 67.

83 ebd. 1957, S. 67.

84 Kernell u. Jacobson 2003, S. 113–114.

Brown v. Board of Education of Topeka im Jahr 1954 abgeschafft und darauf folgend die ‚separate but equal‘-Regelung für verfassungswidrig erklärt. Erst 1965 wurden alle Formen der Literalitätstests durch den *Voting Rights Act* verboten.

4 Literalität, Wahlrecht und Schulexpansion: Ein hemmender Faktor gegen Schulentwicklung und Schulexpansion?

Die offensichtliche Rassifizierung der Wahlrechtsbeschränkungen über Literalitätstests war auch in einem besonderen Fall in Lateinamerika zu beobachten. Als Brasilien als letztes Land des Kontinents die Sklaverei im Jahr 1888 abschaffte, fand dies gleichzeitig mit einem Systemwechsel weg vom alten Reich hin zur Republik statt. Somit musste eine verfassungsgebende Versammlung einberufen werden, die selbstverständlich auch die Frage des Wahlrechts grundsätzlich diskutierte. Vor der Aussicht, mit Millionen von ehemaligen Sklaven als neue Wähler umgehen zu müssen, hat diese verfassungsgebende Versammlung ebenfalls eine Literalitätsrestriktion beschlossen. So eine vergleichsweise verspätete wie zielsichere Vorgabe spricht Bände über die rassifzierten Ängste, die in der Versammlung dominierten. Der Militär Alexandre Jose Barbosa Lima (1862–1931) argumentierte dort mit der bekannten Figur, dass das Wahlrecht ja „keine Naturrechte“ tangiert, sondern nur „politische“ Rechte.⁸⁵ Der Fall Brasiliens stand nicht allein in dieser Konstellation der rassifzierten politischen Exklusion über ein bildungsbezogenes Kriterium. Auch im Falle Perus sind die langwirkenden, literalitätsbasierten Regulierungen des Wahlrechts seit der Reform von 1896 explizit im Kontext der Exklusion indigener Gruppen aus dem politischen Prozess erkennbar.⁸⁶

Ein weiteres Argument von Barbosa Lima bringt das Dreieck von Literalität, Wahlrecht und Schulexpansion stärker in den Fokus. Die Verknüpfung von Wahlrecht und alphabetisiertem Status würde „einen weiteren Anreiz geben, damit die ehemaligen Sklaven ihren Status der Ignoranz verlassen können“.⁸⁷ Somit erneuerte er ein liberales Argument für die Bestimmung von Literalität als Schlüssel für die Erlangung von politischen Rechten, die bereits in den ersten Debatten formuliert worden war: Literalität in Verbindung mit Wahlrecht würde einen Impuls für die weitere Entwicklung von Schulbildung bedeuten. Die Menschen hätten einen Anreiz, Schulbildung zu suchen, um letztlich auch politische Rechte zu erlangen. Nicht wenige waren skeptisch gegenüber dieser von den Liberalen geprägten Hoffnung. Ein chilenischer Beobachter bilanzierte 20 Jahren nach der Einführung von Literalität als Wahlrechtsrestriktion in seinem Land: Dies habe „nie als

85 Cury 2001, S. 192.

86 Plaza 1979; Casani Condo 2019.

87 Cury 2001, S. 192.

Stimulus für Schulbildung gedient; bis dato gibt es keinen einzigen Elternteil, der sein Kind in die Schule schickt, damit dieses Wähler wird“.⁸⁸

Im Unterschied zu solchen Prognosen basiert unsere Hypothese nicht auf der Annahme, dass Wahlrechtsvorgaben Auswirkungen auf der *Nachfragensseite* der Schulbildung hatten, sondern eher auf der *Angebotsseite*. In den weiterhin restriktiv funktionierenden politischen Systemen lateinamerikanischer Länder – häufig unter dem zusammenfassenden Begriff der *repúblicas oligárquicas* charakterisiert⁸⁹ – monopolisierten die Eliten die Entscheidungen zur Finanzierung des Schulwesens und somit der Schulexpansion auf der Angebotsseite. Es bestünde demnach keine Motivation, Schulen in denjenigen Ländern vermehrt zu etablieren, in denen das Wahlrecht den männlichen Alphabetisierten vorbehalten war.

Erste Beobachtungen plausibilisieren diese Annahme. In sehr vielen und einschlägigen Aspekten waren Länder wie Chile und Argentinien ähnlich. In der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts – in Chile bereits seit den 1830er Jahren – gab es eine relative politische Stabilität, die den Aufbau des Nationalstaats und die Inkorporation beider Länder als Exporteure in die Weltwirtschaft ermöglichte. In einer Auswertung von Víctor Bulmer-Thomas zu wachstumsrelevanten, nach der Bevölkerungszahl normierten Exporten für den Zeitraum 1850–1912 erscheinen beide Länder, neben Uruguay, als Profiteure der Integration in die Weltwirtschaft⁹⁰ und auch die relativen Wachstumsraten zeigten in beiden Fällen nach oben.⁹¹ Auch wenn verlässliche Daten zum Wachstum der Bildungsausgaben spärlich sind, befanden sich beide Länder, so die übereinstimmende bildungshistoriographische Einsicht,⁹² in einer Zeit der expansiven Schulpolitik. Und dennoch scheint in Argentinien, wo keine Wahlrechtsbeschränkung nach Literalitätsstatus galt, Schulbesuch und Alphabetisierung sich schneller entwickelt zu haben als in Chile.

Tab. 2: Alphabetisierungsrate (Lesen und Schreiben) der über siebenjährigen männlichen Bevölkerung in Argentinien und Chile (ca. 1865–1920) nach den jeweiligen Volkszählungen

Argentinien	Chile
25,2 (1869)	22,4 (1865)
49,2 (1895)	34,4 (1895)
65,2 (1914)	51,3 (1920)

Eigene Zusammenstellung nach Newland, 1990, S. 358; República Argentina 1916, S. 168.

88 Carrasco Albano 1858, S. 48.

89 Stein u. Stein 2002, S. 168.

90 Bulmer-Thomas 2014, S. 67.

91 Prados De La Escosura 2008, S. 500.

92 Vgl. Alarcón 2014 für Chile; Oelsner 2012.

Während beide Länder laut ihren nationalen Volkszählungen noch nach der Mitte des Jahrhunderts ähnliche Alphabetisierungsraten vorwiesen – Argentinien 25,2% (1869), Chile 22,4% (1865) – schritten die Entwicklungen in Argentinien bis zur Jahrhundertwende (und darüber hinaus) rapider voran – Argentinien 49,2%, Chile 34,4% (beide 1895).

Sogar ein Vergleich beider Hauptstädte zeigt, dass diese sich angesichts demographischen Druckes, Migration und Landflucht in Sachen Alphabetisierung auch zeitweise unterschiedlich behauptet haben. Während die Alphabetisierungsquote der männlichen Bevölkerung in Santiago de Chile im Jahr 1854 52,4% betrug, verringerte sich diese Zahl bis 1875 auf 37,0%. Demgegenüber blieb die Alphabetisierungsquote von Buenos Aires aus dem Jahr 1855 – 56,0% – bis zum Jahr 1869 nahezu konstant (55,0%).⁹³

Im Falle der USA ist die Lage komplexer, aber der Zusammenhang, dass das Angebot an Schulen eventuell von den Wahlrechtseinschränkungen negativ beeinflusst werden könnte, ist trotzdem plausibel. Bekanntlich sind Entscheidungen im US-Schulsystem stark dezentralisiert, dies betrifft auch Fragen der Schulfinanzierung und der Errichtung von Schulen. Dies könnte bedeuten, dass auch *people of color* in einzelnen *school boards* dominierten und der Schulexpansion und Alphabetisierung nicht zuletzt aufgrund erwarteter politischer Dividende positiv gegenüberstanden. Dies war aufgrund von exkludierenden politischen Strategien der weißen Südstaaten nicht der Fall, so dass eine Ausweitung des Schulangebots erschwert wurde. Ein Vergleich der Alphabetisierungsquoten der „colored people“ in Staaten mit oder ohne literalitätsbasierte Wahlrechtseinschränkungen gibt weitere Hinweise auf die nachteiligen Auswirkungen dieser Vorgaben auf die Schulexpansion. Während im District of Columbia (Washington D. C.) der Analphabetismus vom Ende des Bürgerkrieges bis zur Jahrhundertwende halbiert wurde (1870: 70,5%, 1880: 48,4%, 1890: 35,0%), wurden die Analphabetismusquoten in Alabama nur um ca. 20% (1870: 88,1%; 1880: 80,6%; 1890: 69,1%) und in Mississippi um ca. 30% (1870: 87,0%; 1880: 75,2%; 1890: 60,9%) gesenkt.⁹⁴ Auch die verspätete Einführung einer eigenen Schulpflicht in den Südstaaten war unter anderem auf die befürchteten Auswirkungen einer allgemeinen Beschulung zurückzuführen.⁹⁵ Hier sind Angaben, in denen die Alphabetisierung und der Schulbesuch von Weißen und „colored people“ divergieren, wichtig für eine Einschätzung eines bremsenden Effekts der Wahlrechtsvorschriften auf die Expansion des Schulwesens und die Universalisierung der Alphabetisierung.

Insgesamt gab es für konservative, rassistische und andere status-quo Kräfte in denjenigen Ländern der Americas, in denen literalitätsbasierte Wahlrechtseinschränkungen bestanden, keinen richtigen Anreiz, Schulen zu gründen und den

93 Angaben aus: Newland 1990, S. 358.

94 United States Bureau of Education 1896, S. 1333.

95 Richardson 1980.

Schulbesuch zu expandieren. Denn die Alphabetisierung von mehr Menschen würde nahezu automatisch die Vergrößerung der Wählerschaft mit all ihren Unwägbarkeiten mit sich bringen. In mehreren Fällen ist sogar eine auffallend ‚verspätete‘ Einführung einer Schulpflicht zu beobachten (bspw. für Mississippi als letzten Bundesstaat in den USA 1918, oder in Chile 1920), die auch mit der politischen Rationalität einer Beibehaltung der vorhandenen Wählerschaft zusammenhängen könnte. Beide Aspekte – Schulexpansion und Einführung einer gesetzlichen Schulpflicht – sehen wir im Verhältnis mit den literalitätsbasierten Restriktionen des Wahlrechts und nicht lediglich als eigensystemische Entwicklung.

5 Ausblick: Von der Plausibilisierung der Hypothese zu ihrer Erforschung

Wahlrechtsrestriktionen auf der Basis von Literalität blieben in verschiedenen lateinamerikanischen Ländern bis 1954 bestehen. Dort hielten diese Regelungen sehr lange an und wurden in Venezuela (1947), Costa Rica (1949), Chile (1970), Peru (1979) und schließlich Brasilien (1984) abgeschafft. Wie erwähnt, die Ära der Literalitätstests endete in den USA 1965. Es bestehen somit lange Zeiträume zwischen der Einführung von allgemeinen Wahlrechtsregelungen bis zum Ende der Wahlrechtsbeschränkungen auf der Basis von Literalität. Es lässt sich fragen, wie die in diesem Beitrag plausibilisierte Hypothese weiterbearbeitet und überprüft werden könnte. Bereits die zahlreichen angesprochenen Länder und Bundesstaaten zeugen von einer grundlegenden Schwierigkeit solch einer Überprüfung. Darüber hinaus sind mögliche wirksame Variablen auf Schulexpansion zahlreich und ihre Verschränkung komplex. Somit zeichnet sich das Bild einer Forschungsarbeit ab, in der quantitative Zusammenhänge zwischen ‚ähnlichen‘ und ‚kontrastierenden‘ Fällen in Mehrebenenanalysen ermittelt werden. Diese sollen nicht nur die Variationen der Wahlrechtseinschränkungen modellieren und in das Untersuchungsdesign integrieren, sondern auch Makrodeterminanten wie Finanzkraft und schulpolitische Kontextualisierung (bspw. Schulpflichtigkeit) integrieren. Darüber hinaus können Extrembeispiele der Einschränkung identifiziert werden – bspw. Mississippi in den USA, oder Guatemala in Zentralamerika –, um die Dynamik der Schulexpansion qualitativ zu rekonstruieren. Bezüglich der Untersuchungszeiträume ergeben sich zwei unterschiedliche Überlegungen für ihre Bestimmung. Erstens bietet sich an, die seit der Mitte des 19. Jahrhunderts detaillierteren Zensusangaben statistischer Behörden als systematische Grundlage heranzuziehen. Somit werden solche Analysen für Lateinamerika kaum vor 1850 durchzuführen sein. Obwohl die USA seit 1790 über solche Informationen verfügt, entsteht die kritische Situation der literalitätsbasierten Restriktion erst nach dem Ende des Bürgerkrieges 1865. Zweitens wird das Be-

stehen von gesetzlichen Regelungen der Schulpflichtigkeit ebenfalls als bedeutsame Bedingung der Schulexpansion zu würdigen sein. Obwohl solch eine Gesetzgebung keineswegs die schnelle Umsetzung der allgemeinen Beschulung bedeutet – die Lage in den lateinamerikanischen Ländern war hier besonders eindrücklich – wäre für das Ende der Untersuchungen solch eine gesetzliche Regelung eventuell sinnvoll. Ein Untersuchungszeitraum zwischen 1850 und 1920 würde zwar nicht die gesamte Zeit, in der schulbildungsrelevante Wahleinschränkungen existierten, adressieren. Aber dieser Zeitraum würde doch die Dynamik der Schulexpansion in einer Situation erfassen können, in der eventuell konfligierende Orientierungen – das Interesse an einer eingeschränkten Wählerschaft einerseits, die Umsetzung der beschlossenen Schulpflicht andererseits – noch nicht wirksam waren.

In jedem Fall dürfte in solchen Kontexten, in denen Wahlrecht und Literalität in funktionaler Verbindung standen, eine *unmittelbare* Politisierung der Schulpolitik zu konstatieren sein. Denn im Unterschied zu anderen Mechanismen der schulpolitischen Beeinflussung der Massen wie Curriculum, Disziplin, Nationalisierung der Rituale, etc., denen mit Recht eine politische Funktion zugesprochen werden kann, kommt in diesen Konstellationen dem *reinen* Schulbesuch eine unmittelbare politische Funktion zu. Nicht ohne Grund stand die Flucht Paulo Freires aus Brasilien und die Repression sowie das Verbot seiner Alphabetisierungszirkel auf der Tagesordnung der brasilianischen Diktatur.⁹⁶ Dies geschah nach 1964, als eine militärische Regierung, die von dem ehemaligen Präsidenten Jair Bolsonaro gefeiert wird, über das Land herrschte. Paulo Freire war nicht allein deshalb gefährlich, weil er eine eigentümliche Mischung aus Christentum und Marxismus vertrat. Seine Alphabetisierungsmethode, die schnelle Ergebnisse versprach, stellte eine unmittelbare Herausforderung der gewohnten politischen Ordnung dar, weil diese Methode ja die Wählerschaft mit relativer Geschwindigkeit vergrößern könnte. Nicht allein die didaktisch-pädagogischen Konzepte, sondern auch unmittelbare politische Auswirkungen mögen hier eine Rolle gespielt haben. Die Geschichte von Literalität und Schulbesuch in den Americas, die eigene Wege bei der Konsolidierung liberaler Ordnungen gingen, kann somit anhand der konkreten Verschränkung mit einer politischen Institution – dem Wahlrecht – in ihrer unmittelbaren politischen Bedeutung erkundet werden.

Quellen und Literatur

Quellen

- Actas del congreso constituyente del Estado Libre de México (1826). Mexiko.
 Alamán, L. (1850): Historia de Méjico, desde los primeros movimientos que prepararon su independencia en el año de 1808 hasta la época presente. Mexiko.

⁹⁶ Kirkendall 2010.

- Carmona, M. G. (1869): La eleccion popular. Folleto politico dedicado a los ciudadanos electores de la republica. Valparaíso.
- Carrasco Albano, M. (1858): Comentarios sobre la constitución política de 1833. Valparaíso.
- Christi H., E. (1878): Una conversacion a proposito de la Constitución Política de Chile. Valparaíso.
- Constitución Política del Estado de México (1852). Toluca.
- Constitution de la République Cisalpine. An 5 de la République française. (1823): In P.-A., Dufau/J.-B., Duvergier/J., Guadet (Hg.): Collection des constitutions et lois fondamentales des peuples de l'Europe et des deux Amériques Béchet Aine, Paris, Rouen, S. 241–285
- Lancaster, J. (1808): Ein einziger Schulmeister unter tausend Kindern in einer Schule. Ein Beytrag zur Verbesserung der Lehrmethode und Schuldisciplin in niedern Volksschulen. Duisburg, Essen.
- Lavalle, J. A. d. (1859): Proyecto de constitución política, escrito por el Sr. Felipe Pardo y presentado a la convención nacional por los ss. diputados Quitros, Babilon, Terri (D. J.), Terri (D. J. M.) y Tejada con algunas explicaciones y comentarios por José A. de Lavalle. Lima.
- Olleros, M. (1898): Del átomo al cosmos. n.d, Buenos Aires.
- Pizarro Suárez, N. (1855): La libertad en el orden. Ensayo sobre derecho público. Mexico.
- Reflexiones políticas analogas á las circunstancias del dia (1821). Zaragoza.
- República Argentina (1916): Tercer censo nacional levantado el 1° de Junio de 1914. Buenos Aires.
- Samper, J. M. (1861): Ensayo sobre las relaciones políticas y la condición social de las repúblicas colombianas (hispano-americanas). Paris.
- The Constitution of the State of Louisiana, Adopted at the Convention at the City of New Orleans, May 12, 1898 (1898). New Orleans.
- The Constitution of the State of Mississippi, Adopted November 1, 1890. (1891). Jackson.
- The Constitution of the United States (1788). [https://constitutionus.com/\[18.02.2020\]](https://constitutionus.com/[18.02.2020]).
- United States Bureau of Education (1896): Education in the Various States. Education of the Colored Race. Slater Fund and Education of the Negro. Washington.
- Vidaurre, M. (1827): Discurso sobre las elecciones. Lima.
- Zarco, F. (1857): Historia del congreso extraordinario constituyente de 1856 y 1857. Mexiko.

Literatur

- Alarcón, C. (2014): Modelltransfer im Schatten des Krieges. ‚Deutsche‘ Bildungs- und ‚Preußische‘ Militärreformen in Chile, 1879–1920. Frankfurt/M. et al.
- Alt, R. (1978): Das Bildungsmonopol. Berlin.
- Amunátegui Solar, D. (1895): El sistema de Lancaster en Chile y otros países Sud-americanos. Santiago.
- Bishop, C. F. (1893): History of Elections in the American Colonies. New York.
- Boyer, P. S./Clark, C. E./Haltunen, K./Kett, J. F./Salisbury, N. (Hg.) (2013): The Enduring Vision: A History of the American People. Boston.
- Brinkley, A. (2000): The Unfinished Nation. A Concise History of the American People. Boston.
- Bottarini, R. (2002): Leer, escribir, votar: la conflictiva definición del currículum ciudadano. In: Cuccuzza, H. R./Pineau, P. (Hg.): Para una historia de la enseñanza de la lectura y escritura en Argentina. Del catecismo colonial a La Razón de Mi Vida). Miño y Dávila, Buenos Aires: Miño y Dávila, S. 75–106.
- Bulmer-Thomas, V. (2014): The Economic History of Latin America since Independence. Cambridge.
- Caruso, M. (2005): The persistence of educational semantics. Patterns of Variation in Monitorial Schooling in Colombia (1821–1844). In *Paedagogica Historica* 41, H. 6, S. 721–744.
- Caruso, M. (2010): Literacy and Suffrage. The politicisation of schooling in postcolonial Hispanic America (1810–1850). In *Paedagogica Historica* 46, H. 4, S. 463–478.
- Caruso, M. (2012): Pädagogik als Enteignung. Die Gründungskonflikte der ‚Pädagogik‘ in Spanien (1839–1853). In C. Aubry et al. (Hg.): Positionierungen. Zum Verhältnis von Wissenschaft, Pädagogik und Politik. Weinheim, S. 202–218.

- Casani Condo, M. Á. (2019): El padrón electoral desde el debate en la ley de elecciones de 1896 hasta las elecciones presidenciales de 1899. In: *El Padrón Electoral en el Perú. Hitos, tecnologías e itinerarios 1812–2019*. Lima, S. 55–82.
- Chasteen, J. C. (2009): *Americanos. Latin America's Struggle for Independence*. Oxford, Cambridge.
- Critchlow, D. T. (2015): *American Political History. A Very Short Introduction*. New York.
- Cunningham, G. E. (1966): Constitutional Disenfranchisement of the Negro in Louisiana, 1898. *History Bulletin*, 29, H. 7, S. 147–166.
- Cury, C. R. J. (2001): *Cidadania republicana e educação. Governo provisório do Mal. Deodoro e congresso constituinte de 1890–1891*. Rio de Janeiro.
- Dippel, H. (Hg.) (2007): *Constitutions of the world 1850 to the present. Index of North and South American constitutions 1850 to 2007*. Berlin.
- Filer, J. E./Kenny, L. W./Morton, R. B. (1991): Voting Laws, Educational Policies, and Minority Turn-out. In: *The Journal of Law & Economics* 34, H. 2, S. 371–393.
- Foner, E. (2012): *Give Me Liberty! An American History*. New York.
- Foner, E. (2014): *Reconstruction. America's Unfinished Revolution, 1863–1877*. New York.
- Fuentes, J. F. (2001): De la sociabilidad censitaria a la sociabilidad popular en la España liberal. In: J. F. Fuentes/L. Roura (Hg.): *Sociabilidad y liberalismo en la España del siglo XIX*. Milenio, Lleida, S. 207–224.
- Furet, F. (1995): *Revolutionary France 1770–1880*. Oxford/UK, Cambridge/USA.
- Garner, P. (2015): El 'imperio informal' británico en América Latina: ¿Realidad o ficción? In: *Historia Mexicana* XV, H. 2, S. 541–559.
- Goody, J. (Hg.) (1968): *Literacy in traditional societies*. Cambridge.
- Götselius, T. (2007): The Vivid Alphabet: Media and Mass Literacy in the Early Modern Military State. In: *Historical Studies in Education/Revue d'histoire de l'éducation* 19, H. 2, S. 53–81.
- Graff, H. J. (1991): *The Literacy Myth. Cultural Integration and Social Structure in the Nineteenth Century*. New Brunswick, London.
- Guardino, P. (2005): *The Time of Liberty. Popular Political Culture in Oaxaca, 1750–1850*. Durham, London.
- Inkeles, A./Smith, D. H. (1993): Becoming Modern. In: Seligson M. A./Passé-Smith, J. T. (Hg.): *Development and Underdevelopment. The Political Economy of Inequality*. Boulder, London, S. 158–168.
- Kernell, S./Jacobson, G. C. (2003): *The Logic of American Politics*. Washington, D. C.
- Keyssar, A. (2000): *The Right to Vote. The Contested History of Democracy in the United States*. New York.
- Lake, M. (2005): From Mississippi to Melbourne via Natal: The Invention of the Literacy Test as a Technology of Racial Exclusion. In: Curthoys, A./Lake, M. (Hg.), *Connected Worlds. History in Transnational Perspective* (S. 209–229). Canberra.
- Lazarte Rojas, J. (1995): La votación y el voto de los analfabetos. In: *Iberoamerikanisches Archiv* 21, H. 3/4, S. 473–493.
- Lévi-Strauss, C. (2015): *Traurige Tropen*. Frankfurt/M.
- Losurdo, D. (2008): *Demokratie oder Bonapartismus: Triumph und Niedergang des allgemeinen Wahlrechts*. Köln.
- Lynch, J. (1994): *Latin American Revolutions, 1808–1826: Old and New World Origins*. Norman, London.
- Mallon, F. (1995): *Peasant and Nation. The Making of Postcolonial Mexico and Peru*. Berkeley, Los Angeles, London.
- Mariscal, E./Sokoloff, K. L. (2000): Schooling, Suffrage, and the Persistence of Inequality in the Americas, 1800–1945. In: Haber, S. H. (Hg.): *Political institutions and economic growth in Latin America. Essay in policy, history, and political economy*. Stanford, S. 159–217.
- McCool, D./Olson, S. M./Robinson, J. L. (2007): *Native Vote. American Indians, the Voting Rights Act, and the Right to Vote*. Cambridge.

- McKay, R. B. (1973). Racial Discrimination in the Electoral Process. *The Annals of the American Academy of Political and Social Science* 407, S. 102–118.
- McPherson, J. (1988): *Battle Cry of Freedom. The Civil War Era*. Oxford, New York.
- McEvoy, C. (1997): *La utopía republicana: Ideas y realidades en la formación de la cultura política peruana (1871–1919)*. Lima.
- Morelli, F. (2007): Between the Old and the New Regime: The Triumph of the Intermediate Bodies in the Quito Audience, 1765–1830. In: Roldán Vera, E./Caruso, M. (Hg.): *Imported Modernity in Post-Colonial State Formation*. Frankfurt/M., S. 31–60.
- Mücke, U. (2005): Die Demokratie in Lateinamerika. Wahlen, Zivilgesellschaft und Republikanismus im 19. Jahrhundert. In: *Jahrbuch für Geschichte Lateinamerikas* 42, S. 389–404.
- Newland, C. (1990): La educación elemental en Hispanoamérica: desde la independencia hasta la centralización de los sistemas educativos nacionales. In *Hispanic American Historical Review* 71, H. 2, S. 335–364.
- Obrégón Quesada, C. (2000): *El proceso electoral y el poder ejecutivo en Costa Rica, 1808–1998*. San José.
- Oelsner, V. (2012): ‚Produzenten statt Parasiten‘. Entwürfe und Wirklichkeiten beruflicher Ausbildung im modernen Argentinien. Frankfurt/M.
- Palti, E. (2007): *El tiempo de la política. El siglo XIX reconsiderado*. Buenos Aires.
- Pereira de Magalhaes, J. (2001): *Alquimias da escrita: Alfabetização, história, desenvolvimento no mundo ocidental do Antigo Regime*. São Paulo.
- Plaza, O. (1979): Campesinado, analfabetismo y el problema del voto en el Perú. In: *Nueva Sociedad* 41, S. 71–82.
- Prados De La Escosura, L. (2008): The economic consequences of independence in Latin America. In: Bulmer-Thomas, V./Coatsworth, J./Cortés-Conde, R. (Hg.): *The Cambridge Economic History of Latin America*. Cambridge, S. 463–504.
- Ragas, J. (2007): Leer, escribir, votar. Literacidad y cultura política en el Perú (1810–1900). *Histórica*, XXXI, H. 1, S. 197–134.
- Redding, K./James, D. R. (2001): Estimating Levels of Modeling Determinants of Black and White Voter Turnout in the South, 1880 to 1912. *Historical Methods: A Journal of Quantitative and Interdisciplinary History*, 34, H. 4, S. 141–158.
- Richardson, J. G. (1980): Variation in Date of Enactment of Compulsory School Attendance Laws: An Empirical Inquiry. In: *Sociology of Education*, 53, H. 3, S. 153–163.
- Roldán Vera, E. (2011). Internacionalización pedagógica y comunicación en perspectiva histórica: La introducción del método de enseñanza mutua en Hispanoamérica independiente. In: Caruso, M./Tenorth, H. E. (Hg.): *Internacionalización. Políticas educativas y reflexión pedagógica en un medio global*. Buenos Aires, S. 297–344.
- Roldán Vera, E./Schupp, T. (2005): Bridges over the Atlantic: A Network Analysis of the Introduction of the Monitorial System of Education in Early-Independent Spanish America. In: *Comparativ*, 15, H. 1, S. 58–93.
- Rosanvallon, P. (2001): *Le sacre du citoyen. Histoire du suffrage universel en France*. Paris.
- Rubinger, R. (2007): *Popular Literacy in Early Modern Japan*. Honolulu.
- Sábato, H. (2001): *The Many and the Few. Political Participation in Republican Buenos Aires*. Stanford.
- Sanders, J. E. (2004): *Contentious Republicans. Popular Politics, Race, and Class in Nineteenth-Century Colombia*. Durham, London.
- Stephenson, G. T. (1910): *Race Distinctions in American Law*. New York, London.
- Stein, S. J./Stein, B. H. (2002): *La herencia colonial de América Latina*. México.
- Ternavasio, M. (2007): *Gobernar la revolución. Poderes en disputa en el Río de la Plata, 1810–1816*. Buenos Aires.
- Tuck, S. (2009): The Reversal of Black Voting Rights after Reconstruction. In: King, D./Lieberman, R. C./Ritter, G./Whitehead, L. (Hg.). *Democratization in America. A Comparative-Historical Analysis*. Baltimore, S. 133–156.

- Uribe-Uran, V.M. (Hg.) (2001): *State and Society in Spanish America during the Age of Revolution*. Wilmington.
- Valelly, R.M. (2004): *The Two Reconstructions. The Struggle for Black Enfranchisement*. Chicago, London.
- Varela Suanzes-Carpegna, J. (2005): Propiedad, ciudadanía y sufragio en el constitucionalismo español (1810–1845). In: *Historia constitucional* 6. URL: <http://hc.rediris.es/06/index.html>.
- Vázquez de Ferrer, B. (2009): Ciudadanía e instrucción pública para el estado-nación en Venezuela, 1811–1920. *Revista de historia de la educación latinoamericana*, 12, 220–273.
- Walton, H./Puckett, S. C./Deskins, D. R. (2012): *The African American Electorate. A Statistical History*. Washington, D. C.
- Weeks, S. B. (1894): The History of Negro Suffrage in the South. *Political Science Quarterly* 9, H. 4, S. 671–703.
- Wehler, H.-U. (1971): *Modernisierungstheorie und Geschichte*. Göttingen.
- Woodward, C. V. (1957): *The Strange Career of Jim Crow*. New York.



<https://www.zotero.org/groups/4596542/collections/JAEJC9JM>

Autor:innen

Prof. Dr. Marcelo Caruso

<https://orcid.org/0000-0001-5058-3089>

Humboldt-Universität zu Berlin
marcelo.caruso@hu-berlin.de

M. A. Fanny Isensee

<https://orcid.org/0000-0001-7348-9255>

Humboldt-Universität zu Berlin
fanny-lynn.isensee@hu-berlin.de

III Quelle

Daniel Deplazes und Jona T. Garz

Historische Materialität: Ein „Meilenstein“ für die Historiografie?¹



Abb. 1: Fotografie des „Meilensteins“, 2022



Abb. 2: Fotografie der Unterseite des „Meilensteins“, 2022

Der „Meilenstein in der Geschichte des Schweizerischen Heimwesens“ ist in der Form der französischen ‚borne routière‘, einem Meilenstein, gehalten (s. Abb. 1). Er wiegt 193 Gramm und wurde aus Birkenholz hergestellt, das in seinem heutigen Zustand nach der Farb-Nomenklatur des Deutschen Instituts für Gütesicherung und Kennzeichnung RAL am ehesten dem Typus 1014 „elfenbein“ entspricht. Seine Ecken und Kanten wurden abgerundet, wobei die Ungleichmäßigkeit des Schlicfs auf Handarbeit hindeutet. Der Meilenstein ist 125 Millimeter hoch, 77 Millimeter breit und 46 Millimeter tief. Im oberen Drittel findet sich eine kreisrunde Aussparung, deren Hintergrund in der Farbe RAL 3000 „feuerrot“ lackiert ist. In der Mitte des Kreises ist in goldener Umrandung die Abkürzung SVE zu lesen. Oberhalb des Emblems, der Kreisform angepasst, findet sich ein mit schwarzer Farbe aufgedruck-

1 Dieser Beitrag entstand im Rahmen des vom Schweizerischen Nationalfonds geförderten und von Patrick Bühler, Lucien Criblez und Elisabeth Moser Opitz geleiteten Nationalfondsprojekts zur Geschichte des Landerziehungsheims Albisbrunn (Projekt-Nr. 177436).

tes Datum: 18.09.1984. Unterhalb, ebenfalls mit schwarzer Farbe aufgedruckt, steht die Aufschrift: „Ein Meilenstein in der Geschichte des Schweizerischen Heimwesens“. Auf der Unterseite des historischen Objekts sind neben einem Aufkleber mit dem Logo der „Albisbrunn[er] Spielwaren“, mit Bleistift handschriftlich zwei zunächst kryptisch anmutende Notierungen angebracht worden: „NR 6.3.84“ und „STR 18.9.84“ (s. Abb. 2). Ob diese Notizen im Rahmen der Herstellung oder später angebracht wurden, lässt sich nicht rekonstruieren.

Den uns vorliegenden Meilenstein entdeckten wir 2021 in einem nicht öffentlichen Archiv, das sich im Keller des Schweizer Fachverbands Sozial- und Sonderpädagogik Integras befand. Ende 2021 übergab der Verband aufgrund eines Umzugs der Geschäftsräume den gesamten Bestand dem Schweizerischen Sozialarchiv in Zürich. Das Sozialarchiv erschließt derzeit den Bestand. Der zuständige Archivar geht davon aus, dass lediglich drei der überlieferten 30 Laufmeter des Integras-Bestandes tatsächlich archiviert werden können, womit zu befürchten stand, dass der „Meilenstein“ bereits entsorgt worden sein könnte. Doch anders als Staatsarchive, deren Sammlungslogik sperrigen Holzklötzen meist keinen Platz einräumt, archiviert das von einem Verein getragene Sozialarchiv durchaus Objekte der Schweizer Sozialgeschichte.

Doch worum handelt es sich bei dem Objekt? Wieso hielten es die Verantwortlichen bei Integras in den 1980er Jahren für so bedeutsam, dass es schließlich den Weg in eine Archivsachtel fand? Welche Geschichte lässt sich dank dem erhalten gebliebenen Objekt erzählen? Und was verrät es über die Vergangenheit, wozu textliche Quellen schweigen?

Nach methodologischen Überlegungen zum Umgang mit Objekten in der Historiografie im Zuge des ‚material turns‘ (vgl. Kap. 1) folgen wir dem Meilenstein zurück an den Ort seiner Herstellung; dem 1924 gegründeten Landerziehungsheim für ‚schwererziehbare‘ Knaben Albisbrunn in der Zürcher Gemeinde Hausen am Albis.² Wir skizzieren anhand von drei Aspekten – Öffentlichkeitsarbeit (vgl. Kap. 2), Finanzen (vgl. Kap. 3) und Arbeitserziehung (vgl. Kap. 4) –, welche Geschichten sich mit einem hölzernen Artefakt über die stationäre Erziehung im 20. Jahrhundert erzählen ließen und stellen abschließend das Potenzial physischer Gegenstände für die historische Bildungsforschung zur Diskussion (vgl. Kap. 5).

1 Material als analytischer Zugang

Spätestens seit den 1980er Jahren hat sich die Geschichtsschreibung im Zuge des sogenannten ‚material turns‘ zunehmend aufgeschlossen gezeigt gegenüber der „Materialität“ der Vergangenheit.³ Jüngere kulturhistorische Studien widmen sich

2 Zum Landerziehungsheim Albisbrunn vgl. den Beitrag von Deplazes und Garz in diesem Band.

3 Landwehr 2016, S. 87.

der Analyse von Dingen als ‚material cultures‘: So entstanden unter anderem Studien zur Verstrickung von Materialität und Kultur⁴ oder zur materiellen Kultur der Psychiatrie.⁵ Wesentliche Impulse erhielt diese Entwicklung von den theoretischen und empirischen Arbeiten aus dem Umfeld der Akteur-Netzwerk-Theorie (ANT).⁶ Auch die historische Bildungsforschung interessiert sich seit geraumer Zeit für die materielle Seite von Erziehung.⁷ Dabei fällt auf, dass Objekte und ihre Materialität zwar in Bezug auf ihre Bedeutung für Praktiken, Strukturen und Wissen untersucht werden, diese Objekte jedoch in aller Regel nicht als solche zur Verfügung stehen. Stattdessen werden Architekturpläne, Fotografien, Bauanleitungen oder Beschreibungen von Dingen untersucht. Die Materialität der Artefakte wird anhand von Texten und Abbildungen rekonstruiert, bevor sie auf ihre Funktion hin untersucht wird. Auch bei dieser Quellenbesprechung kann der Gegenstand höchstens als Fotografie ‚abgebildet‘ werden (s. Abb. 1; 2), als „zirkulierende Referenz“⁸ auf die Materialität, die somit nur entstellt und unvollständig Eingang in Schriftlichkeit erlangen kann. Meist geht es dabei um die Bedeutung, die die Objekte für die damaligen Akteure hatten, und weniger – trotz vielfacher Betonung – um die physische Materialität selbst. Das hat zunächst praktische Gründe: Die Objekte existieren oft nicht mehr und bleiben somit einer genaueren Betrachtung entzogen. Abgesehen von Gebäuden lassen sich Objekte bloß schwer archivieren, was zudem dazu geführt haben mag, dass Dingen als historisch relevanten Quellen lange Zeit wenig Beachtung geschenkt wurde.

Eine Ausnahme bilden medienhistorische Untersuchungen zu „Aufschreibesystemen“.⁹ Insbesondere für die Analyse der Hervorbringung von Wissen hat sich die medientechnische Annahme als fruchtbare analytische Perspektive erwiesen, nach der die Medien des Aufzeichnens – wie Tabellen, Karteikarten oder Vordrucke – als einflussreiche Objekte für die mit ihnen verknüpften Wissenspraktiken gelten.¹⁰ Dass diese Karteikarten, Vordrucke, Akten oder Listen in ihrer Materialität historisch untersucht werden können, verdanken sie nicht zuletzt ihrer Form als „faltbare Objekte“,¹¹ die sich problemlos(er) in die Logik des Archivs einpassen. Auch für die stationäre Erziehung finden sich Untersuchungen, die

4 Vgl. etwa Hodder 2012; Ludwig 2019.

5 Ankele/Majerus 2020.

6 Vgl. Reckwitz 2014, S. 13.

7 Vgl. etwa Hnilica 2003; Braster/Grosvenor/Pozo Andrés 2011; Herman et al. 2011; Priem/König/Casale 2012; Ellis 2019; Deplazes 2020.

8 Vgl. Latour 2015.

9 Kittler 2003.

10 Vgl. etwa Hoffmann 2008; Vismann 2011; Hess/Mendelsohn 2013; Krajewski 2017; Gamper/Mayer 2017; Garz 2022.

11 van Oorschot 2018.

sich der Materialität von Wissensobjekten widmen, die eng mit der Aktenführung verknüpft sind.¹²

Methodologische Bezugspunkte zur Analyse noch vorhandener Materialität finden sich nicht zuletzt in der Archäologie. Dort ist die Ausgrabung von materiellen Überresten vergangener Kulturen, durch die „Entfernung von Bodenablagerungen und anderen Materials, das diese bedeckt und begleitet, die Hauptmethode der Datengewinnung“.¹³ In der Auswertung der so zu Tage geförderten Objekte stehen zunächst Fragen der Datierung im Zentrum. Hierfür haben sich Hilfswissenschaften wie Bodenerkennung oder Radiokarbondatierung herausgebildet.¹⁴ Neben der Datierung der Objekte ist der Fundort von Bedeutung, insbesondere wenn es um Fragen nach der sozialen Struktur vergangener Gesellschaften geht. Dabei spielen nicht nur die Anzahl und Art der in unmittelbarer Nähe gefundenen Objekte eine Rolle, sondern auch die Rekonstruktion der pflanzlichen und tierischen Umwelt.¹⁵ Ziel dieser Methoden ist es, mittels der gefundenen, ausgegrabenen und gesammelten Gegenstände Aufschluss über vergangene Praktiken und Strukturen zu erhalten. Was ein Ding über die Ambivalenzen des Sozialen einer längst versunkenen Kultur verraten kann, lässt sich auch anhand des aus dem Archiv ‚ausgegrabenen‘ „Meilensteins“ untersuchen. Bereits die symbolischen Inschriften des Fundstücks verweisen auf Akteure, Orte und Motive, die mit der Herstellung und Zirkulation dieses Objekts verbunden waren. Indem weitere – diesmal schriftliche – Quellen, die sich im Umfeld des Fundorts finden, mit dem Objekt in Verbindung gesetzt werden, folgen wir ausgehend vom „Meilenstein“ drei freigelegten Spuren: Öffentlichkeitsarbeit, Finanzen und Arbeitserziehung.

2 Öffentlichkeitsarbeit – ein Netz aus sozialen Beziehungen

Die Produktion des „Meilensteins“ stand am vorläufigen Ende einer politischen Debatte um die Subventionierung des Schweizer Heimwesens in der ersten Hälfte der 1980er Jahre. 1981 informierte die Schweizer Regierung über die geplante Neuverteilung der Aufgaben zwischen Bund und Kantonen, ein (finanz-)politisches Projekt mit dem Ziel, zur Stärkung des Föderalismus Zuständigkeiten vom Bund an die Kantone zu übertragen. Die Reform betraf auch die sogenannten Justizheime – wie Albisbrunn eines war –, die zur Erziehung verurteilte jugendliche Straftäter:innen aufnahmen. Neu sollten die Bundesbeiträge, die seit einem entsprechenden Bundesgesetz von 1966 an diese Heime entrichtet wurden, gestrichen und allein die Kantone für die staatlichen Subventionen in die Verantwor-

¹² Vgl. Ralser 2021; Bultman/Mak 2019.

¹³ Renfrew/Bahn 2009, S. 292.

¹⁴ Vgl. Renfrew/Bahn 2009, S. 96ff.

¹⁵ Vgl. Renfrew/Bahn 2009, S. 129ff.

tung genommen werden.¹⁶ Es ging um Beiträge von rund 40 Millionen Franken, die jährlich an etwa 160 Heime flossen.¹⁷ Die Bundessubventionen waren über die Jahre zu einem signifikanten Teil der Alimentierung der Justizheime geworden. Für Albisbrunn allein ging es um etwa eine Million Franken pro Jahr, die knapp 30 Prozent der Gesamtaufwendungen des Heims im Jahr 1980 ausmachten.¹⁸ Der damalige Heimleiter, Hans Häberli (1924–2004), setzte sich in den kommenden Jahren als Präsident des Schweizerischen Verbands für erziehungsschwierige Kinder und Jugendliche (SVE), heute Integras, intensiv für die Beibehaltung der Betriebsbeiträge des Bundes an die Heime ein. Mit einem ausgeklügelten, großangelegten Lobbying bei den Parlamentsangehörigen gelang es 1984 bei den entscheidenden Abstimmungen im Bundesparlament eine knappe Mehrheit für das Anliegen der Justizheime zu gewinnen.¹⁹ Die erste erfolgreiche Abstimmung am 6. März 1984 im Nationalrat bezeichnete Häberli als „Meilenstein in der Geschichte der schweizerischen Heimplanung.“²⁰

Die Metapher wurde in der Folge ‚verdinglicht‘, der „Meilenstein“ physisch produziert und als Dankeschön für die Unterstützung in diesem politischen Kampf an zahlreiche Weggefährt:innen verschickt.²¹ Dass es sich bei dem im Archiv ‚ausgegrabenen‘ „Meilenstein“, dem wohl als Briefbeschwerer auch eine praktische Anwendung zgedacht war,²² um kein Einzelstück handelte, zeigt eine Liste von 32 „Empfänger[n] der Meilensteine“ vom Oktober 1984. Unter ihnen befanden sich neben zahlreichen Angehörigen des Schweizer Bundesparlaments auch ein „Redaktor der Neuen Zürcher Zeitung“ sowie der „Gefängnisinspektor der Polizeidirektion Bern“.²³ Sich der damaligen politischen Debatte vergewissernd lassen sich die auf der Unterseite des „Meilensteins“ angebrachten Notizen – „NR 6.3.84“ und „STR 18.9.84“ – ‚entziffern‘: Es handelt es sich um die Abstimmungsdaten zunächst im Nationalrat (NR) und später im Ständerat (STR) des Bundeparlaments.²⁴ Zahlreiche individuelle Dankesbriefe, die zusammen mit dem „Meilenstein“ versendet wurden, diesen namentlich erwähnen und gemeinsam mit ihm aufbewahrt wurden, zeugen von den sozialen Netzwerken, deren Verbindungen auch über das Objekt liefen und somit im Rückblick sichtbar werden.²⁵ Der „Mei-

16 Vgl. Schweizer Bundesrat 1981, S. 769f.; M[arti] 1981, S. 33.

17 Vgl. B. 1982, S. 3.

18 Vgl. Brief von H. Häberli an J. Lutz, 21.12.1981, StAZH 866.116; vgl. Jahresrechnung Albisbrunn 1980, StAZH Z 866.31.

19 Vgl. B. 1984, S. 518.

20 Häberli 1984, S. 312.

21 Vgl. Protokoll Stiftungsrat, 30.05.1984, S. 4, StAZH Z 866.61.

22 Vgl. Brief von H. Zemp an H. Häberli, 22.12.1983, SozArch AR 687.50.03.

23 Empfänger der Meilensteine, Oktober 1984, o.S., SozArch AR 697.50.03.

24 Vgl. B. 1984, S. 518.

25 Etwa Brief von H. Häberli an E. Mühlemann, 02.04.1984; Brief vom SVE an A. Gadiant, 02.04.1984; Brief von H. Häberli an A. Müller, 04.10.1984; Brief von H. Häberli an W. Weber, 04.10.1984; Brief von H. Häberli an C. Miville-Seiler, 06.10.1984; alle Briefe: SozArch Ar 697.50.03.

lenstein“ ist dabei bloß ein Beispiel einer intensiven Öffentlichkeitsarbeit, die sich über Objekte entspannt, wurden doch regelmäßig zum Jahresende Holzprodukte – wie Brieföffner, Serviettenhalter oder Kerzenständer – in den Albisbrunner Betrieben hergestellt und an Gönner:innen und Sympathisant:innen des Heims versendet.²⁶

3 Finanzen – Der Spielwarenbetrieb und die Buchhaltung

Der Aufkleber auf dem „Meilenstein“ mit dem Logo eines grünen Baums und der Unterschrift „Albisbrunn Spielwaren“, verweist auf den Herstellungsort; den Spielwarenbetrieb des Landerziehungsheims Albisbrunn. Die Herstellung der ersten Spielfiguren aus Holz in Albisbrunn lässt sich auf den Bildhauer und Maler Hans Gessner (1898–1986) zurückführen, der von 1926 bis 1928 als Erzieher und in der Schreinerei tätig war.²⁷ Nachdem die Herstellung von Spielwaren zunächst im Rahmen der Holzwerkstatt erfolgt war, wurde sie ab den 1930er Jahren ausgebaut und als eigenständiger Betrieb ausgerichtet. In der Öffentlichkeit wurde die Spielwarenherstellung zunehmend zum Erkennungsmerkmal des Landerziehungsheims.²⁸ Insbesondere die zeitweilige Kooperation mit der deutschen, reformpädagogisch konnotierten „Spielwarenfabrik Waldorf-Spielzeug Stuttgart“ trug hierzu bei.²⁹ Der Spielwarenbetrieb wuchs derart, dass zeitweise gar über einen Mangel an schulentlassenen Zöglingen geklagt wurde, die in der Produktion eingesetzt werden konnten.³⁰

Die Sorge um die fehlenden, teils unentgeltlich beschäftigten Arbeitskräfte, erklärt sich aus der Finanzierungsstruktur des Heims; die Betriebe dienten nicht zuletzt der Finanzierung des Heims. Die wenigen Jahresrechnungen in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts, in denen die Bilanz des Spielwarenbetriebs separat ausgewiesen wurde, zeigen, dass dieser zu einem der ökonomisch erfolgreichsten Betriebe in Albisbrunn gehörte.³¹ Ab 1955 ist die Bilanz des Spielwarenbetriebs jeweils jährlich ersichtlich, wobei deutlich wird, dass dieser der ständig von Geldsorgen geplagten Institution bis 1990 regelmäßig solide Gewinne bescherte.³² Aber auch in einer Phase der Defizite während der Wirtschaftskrise der 1970er

26 Etwa Brief von H. Häberli an H. Burkhard, Dez 1985, StAZH Z 866.117.03.

27 Mitarbeiterkartei, 1925–1957, StAZH W II 24.1865; Häberli, Hans: Von der Kaltwasser-Heilanstalt zum Landerziehungsheim [Typoskript, Teil 2]. An: Orientierungs-Veranstaltung für die Mitarbeitenden in Albisbrunn, 12.04.2002, S. 7, StAZH Z 866.157.

28 Vgl. Protokoll Stiftungsrat, 23.09.1972, S. 2, StAZH Z 866.59.

29 Vgl. Zeltner 1933, S. 17. Die Kooperation führte dazu, dass reformpädagogisch ausgerichtete Kindergärten und Schulen das Albisbrunn-Spielzeug in größeren Mengen kauften (vgl. ebd.).

30 Protokoll Betriebsausschuss, 05.12.1930, StAZH W II 24.1840.2, S. 5; vgl. auch Zeltner 1931, S. 10; Zeltner 1945, S. 9; Konrad 1956, S. 44f.

31 Vgl. Jahresrechnung 1926, StAZH Z 866.2; Jahresrechnung 1941, StAZH Z 866.17.

32 Vgl. Jahresrechnungen Albisbrunn, 1955–1990, StAZH Z 866.27–Z 866.34.

Jahre, von der die anderen Betriebe nicht minder betroffen waren, hielt man im Stiftungsrat fest, dass man „auf den Spielwarenbetrieb niemals verzichten“ wolle, „da er ein guter Werbeträger“ sei.³³

Indes trug die ökonomische Bedeutsamkeit des Spielwarenbetriebs in Verbindung mit der teilweisen Beschäftigung unbezahlter jugendlicher Arbeitskräfte ambivalente Züge, die auch dem langjährigen Heimleiter Max Zeltner (1895–1953) bewusst waren. Namentlich warnte er von der schwelenden „Gefahr“, „mit der Arbeitserziehung Missbrauch zu treiben“.³⁴ Es wurde weithin als Balanceakt beschrieben, „eine gute berufliche Ausbildung zu vermitteln und doch nach Möglichkeit produktiv zu arbeiten“.³⁵ Die chronische Unterfinanzierung des Heims verschärfte dieses Problem. Während in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts dieser Spagat die Arbeit der Zöglinge in den heimeigenen Betrieben prägte, diente gerade der Spielwarenbetrieb später zunehmend als Angebot für schulpflichtige Zöglinge, sich in ihrer Freizeit ein Taschengeld zu verdienen oder als Möglichkeit für das Heim, Jugendliche zu beschäftigen, die sich in einer Übergangs- und Findungsphase zwischen Schule und Berufslehre befanden. In welchem Ausmaß Zöglinge bei der Herstellung der Spielzeuge mithalfen, lässt sich aufgrund der Quellenlage schwer rekonstruieren. Für die erste Hälfte der 1950er Jahre wird berichtet, dass neben sechs Angestellten im Durchschnitt „fünf bis zehn Buben“ im Spielwarenbetrieb beschäftigt worden seien.³⁶ Die teils monotone Handarbeit im Spielwarenbetrieb – die unregelmäßig abgeschliffenen Kanten des „Meilensteins“ verweisen darauf – provozierte gleichwohl zwiespältige Gefühle. Ein ehemaliger Zögling, der Anfang der 1980er Jahre in Albisbrunn untergebracht war, erinnert sich: „Die Mittwochnachmittage, an denen ich in der Spielzeugfabrik meine Stunden abarbeitete und an Spielklötzen die Kanten abschliff, liessen mich fast durchdrehen.“³⁷ Die Arbeit hatte jedoch besonders in der Anfangszeit des Heims durchaus erzieherische Motive.

4 Arbeitserziehung – Zwischen beruflicher Eingliederung und pädagogischer Strafe

Der Einbezug von Zöglingen bei der Herstellung von Produkten wie dem „Meilenstein“ verweist auf eines der ambivalenten pädagogischen Konzepte der damaligen Anstalten: Erziehung durch Arbeit. Der Heilpädagoge und erste Leiter Albisbrunns, Heinrich Hanselmann (1885–1960), hielt etwa 1927 fest, dass sie „nicht wesent-

33 Protokoll Stiftungsrat, 23.09.1972, S. 2, StAZH Z 866.59.

34 Zeltner 1945, S. 8.

35 Zeltner 1956, S. 14.

36 Konrad 1956, S. 44.

37 Gurt 2018, S. 380.

lich eine Schul- sondern eine Arbeitserziehungsanstalt“ seien.³⁸ Diese Worte fassen pointiert zusammen, welche Rolle der Arbeit für die Erziehung der ‚schwererzieh-baren‘ Buben in Albisbrunn zukam. Alle Kinder, auch die schulpflichtigen, mussten regelmäßig, mindestens an einem Nachmittag in der Woche, arbeiten.³⁹ Arbeit war, wie es Hanselmanns Nachfolger, Zeltner, formulierte, das „vornehmste und wichtigste Erziehungsmittel der Anstalten“. Wobei er – sich vom Anstaltsdiskurs der 1940er Jahre absetzend – betonte, dass „die Arbeit in erster Linie als Mittel“ und „nicht als Selbstzweck zu gelten“ habe.⁴⁰ Das Ziel dieser „Erziehung durch Arbeit“ war die „Erziehung zur Arbeit“. Die Zöglinge sollten „lernen“, „auch das gut zu tun, was [sie] noch nicht, vielleicht überhaupt nie gern tu[n]“ würden.⁴¹ Die Einsicht in die „Arbeitspflicht in der Gesellschaft“ war das Ziel der Erziehung, die gleichsam ein selbständiges Leben „mit persönlicher Befriedigung und selbstgewollter Einordnung“ überhaupt möglich machen sollte.⁴² Indem die Zöglinge in einer geschützten Umgebung an Arbeiten gewöhnt wurden, könnten sie sich, so die Annahme, an pünktliches Erscheinen, regelmäßiges Arbeiten und Durchhalten gewöhnen und folglich in der Lage sein, eine Berufslehre erfolgreich zu beenden.

Die Arbeitserziehung fand, je nach „Neigung“ oder „Vermögen“ des Jugendlichen, in den verschiedenen heimeigenen Betrieben statt.⁴³ Die zur Auswahl stehenden Betriebe und Werkstätten veränderten sich über die Zeit hinweg. Sie umfassten u. a. eine Gärtnerei, Mechaniker- und Schlosserwerkstätten, eine Bauschreinerei, eine Malerei, einen landwirtschaftlichen Betrieb und – seit den Gründungsjahren bis heute – den Spielwarenbetrieb.⁴⁴

In den 1930er Jahren waren es vor allem die sogenannten Beobachtungszöglinge, Zöglinge, die auf Verfügung des Kantons für drei Monate in Albisbrunn untergebracht waren, die im Spielwarenbetrieb eingesetzt wurden. Beobachtungszöglinge sollten während ihrer Unterbringung im Hinblick auf eine zukünftige Platzierung sowie ihre Berufseignung begutachtet werden. Das Problem sonderpädagogischer bzw. psychologischer oder psychiatrischer Begutachtung, das sich seit dem 19. Jahrhundert – als begonnen wurde, die vermutete Ursache geistig mentaler Auffälligkeiten im Gehirn zu verorten – fortschrieb, war die Sichtbarmachung einer zunächst unsichtbaren ‚Abweichung‘, die sich nicht in jedem Moment und nicht mit den stets gleichen Symptomen äusserte.⁴⁵ Ab den 1920er Jahren wurden die „Fähigkeit zur Ausdauer, [...] Auffassungsfähigkeit, Kombinationsfähigkeit, [...] Pünktlich-

38 Protokoll Stiftungsrat, 20.08.1927, StAZH W II 24.1841.1, S. 47.

39 Vgl. Zeltner 1929, S. 11.

40 Zeltner 1945, S. 1.

41 Hanselmann 1929, S. 313.

42 Zeltner 1945, S. 1. Noch in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts wurde der Zweck der Heimerziehung als diesem Ziel untergeordnet verstanden (vgl. Häberli 1971).

43 Zeltner 1945, S. 3.

44 Vgl. Weiss 1936, S. 10; ATH/JHL 1973, S. 12.

45 Vgl. Hagner 2008; Ledebur 2013.

keit [und] Zuverlässigkeit“ „psychotechnisch“⁴⁶ mit standardisierten Tests wie dem Kraepelin'schen Rechenversuch, dem Assoziationsversuch nach Carl Gustav Jung (1875–1961) oder verschiedenen Intelligenztests sichtbar gemacht. Im Hinblick auf deren Aussagekraft blieb die Albisbrunner Heimleitung jedoch skeptisch: Die Testsituation, verunmögliche die „Unbefangenheit, die doch von wesentlicher Bedeutung“ sei. Stattdessen wurden die Zöglinge bevorzugt während ihrer Arbeit im Spielwarenbetrieb beobachtet, wo sie „höchst unbefangen“ mit der Arbeit beschäftigt seien, um sich „schließlich ein Bild vom Gesamtzustand des zu erziehenden Kindes“ zu machen in einer Situation, die der ‚Wirklichkeit‘ näherkomme.⁴⁷

Trotz aller Betonung des pädagogischen Werts der Charakterschulung durch Arbeit und der vermeintlich authentischen Beobachtungssituation zur psychologischen Vermessung konnte die Spielzeugherstellung auch als Strafe dienen. Der Heimleitung war zumindest das Problem, Arbeit als Strafe einzusetzen, bekannt: Die „Versuchung, von der Strafarbeit als Erziehungsmittel ausgiebigen Gebrauch zu machen“, sei „besonders gross, ihr erzieherischer Wert aber auch besonders gefährdet.“⁴⁸ Diese Sorge hielt das Erziehungspersonal indes nicht davon ab, Arbeit, vor allem im Spielwarenbetrieb, immer wieder als Strafe einzusetzen.⁴⁹ Setzten sich Zöglinge gegen die Strafarbeit zur Wehr, beispielsweise mit der Feststellung sich nicht in einem „Konzentrationslager“ zu befinden und „kei[ne] Sklav[en]“ zu sein, wurde diese Renitenz mit zusätzlichen Arbeitsstunden quittiert.⁵⁰ Die Wut der Zöglinge auf die „beschissene Holzklötzchenfabrik“ mit ihren „monotonen Geräusche[n]“, den „Neonröhren“ und einer „riesige[n] Kiste noch unbemalter Figuren“ war mitunter so groß,⁵¹ dass Zöglinge nicht nur damit drohten, den Spielwarenbetrieb in Brand zu setzen,⁵² sondern ein Zögling dies in den 1960er Jahren auch in die Tat umsetzte.⁵³ Der „Meilenstein“ verweist folglich auf einen der Austragungsorte der Ambivalenzen zwischen Fürsorge und Zwang, zwischen der Sorge um die berufliche Eingliederung der Knaben und schwer abzuschätzenden Grenzen pädagogischer Strafen.

5 Ein Gegenstand und seine Geschichten

In alte Fallen tappend mündete die vorliegende Analyse der physischen Materialität eines Objekts wiederum im Dickicht schriftlicher Quellen. Die Frage, was sich

46 Zeltner 1927, S. 40.

47 ebd. 1927, S. 40.

48 Zeltner 1945, S. 8.

49 Etwa Beobachtungsbogen, 01.04.1947, o.S., StAZH W II 24.1112; Beobachtungsbogen, 05.01.1951, StAZH W II 24.1365, o.S.; Beobachtungsbogen, 25.05.1949, o.S., StAZH W II 24.1256.

50 Eintrag Beobachtungsbogen, 15.09.1945, o.S., StAZH W II 24.1047.

51 Gurt 2018, S. 380 u. 399.

52 Protokoll Stiftungsrat, 18.02.1964, S. 6, StAZH W II 24.1842.

53 Vgl. Anonym 1964, S. 4.

gewinnen lässt, wenn ein offensichtlich bedeutsames Objekt der Vergangenheit tatsächlich physisch vorliegt, stellt sich damit nachdrücklich. Während sich die Vermessung der physikalischen Eigenschaften (Material, Farbe, Gewicht, Masse) als mäßig ertragreich erwies, offerierten die symbolischen Inschriften und das Logo des Herstellungsorts bereits einige Hinweise über die sozialen Verstrickungen des Objekts. Besonders die deutlich sichtbare Handarbeit provozierte Fragen nach den Bedingungen der Herstellung in einem Heim für ‚schwererziehbare‘ Knaben. Der Gegenstand, der trotz seiner Sperrigkeit aufbewahrt wurde, verdeutlicht zudem, welchen Aufwand das Heim betrieb, um seine handwerklichen, erzieherischen und politischen Anliegen einer sympathisierenden und nicht zuletzt finanzierenden Öffentlichkeit zu vermitteln. Doch ähnlich wie in der Archäologie bleibt der Gegenstand für sich allein nahezu wertlos. Erst verknüpft mit weiteren Quellenfunden in seiner geografischen oder inhaltlichen Nähe zeichnen sich die Netzwerke ab, die über die Praktiken und Eigenarten eines vergangenen Sozialen unterrichten, in dem auch dieses Objekt zirkulierte. Der „Meilenstein“ trägt dabei buchstäblich die (Schleif-)Spuren damaliger Austragungskämpfe auf politischem, ökonomischem und erzieherischem Boden. Hieran lässt sich der Wert des physischen Objekts für die historische Analyse messen. Der „Meilenstein“ schärfte unsere Aufmerksamkeit, er leitete die Spurensuche und verwies somit, je weiter der von „Meilensteinen“ gesäumten Straße gefolgt wurde, auf grundlegende Ambivalenzen der Fürsorgeerziehung im 20. Jahrhundert. Obschon es sich die zeithistorische Historiografie aufgrund ihres Quellenreichtums (noch) leisten kann, auf die Analyse physischer Objekte zu verzichten, scheint die Aufnahme dieser Quellengattung für ein vertieftes Verständnis der Vergangenheit durchaus förderlich zu sein.

Bibliografie

Quellen

Ungedruckte Quellen

Schweizer Sozialarchiv (SozArch)
Staatsarchiv Zürich (StAZH)

Gedruckte Quellen

- Anonym (1964): Grossbrand in Albisbrunn. In: Die Tat, 21.03.1964, S. 4.
ATH [Arbeitsgruppe Töchterheimleiterinnen]/JHL [Arbeitsgruppe Jugendheimleiter] (1973): Erziehungsheime für Jugendliche und junge Erwachsene in der deutschsprachigen Schweiz. Zürich.
B., H. (1982): Der Schuss von der Kanzel. Vom Bundesrat Streichung der Betriebsbeiträge für die Justizheime beantragt. In: Schweizer Heimwesen: Fachblatt VSA 53, H. 1, S. 3–5.
B., H. (1984): Auch der Ständerat hat zugestimmt. Die Beiträge an die „Justizheime“ bleiben! In: Schweizer Heimwesen: Fachblatt VSA 55, H. 10, S. 518.
Häberli, Hans (1971): Der Erziehungsauftrag des Heimes in unserer Gesellschaft. In: Fachblatt für schweizerisches Heim- und Anstaltswesen 42, H. 2, S. 54–58.

- Häberli, Hans (1984): Heimplanung im Bereich der „Justiz-Heime“ – Skizzen zu einem problemgeschichtlichen Rückblick. In: Verein für Jugendfürsorge Basel (Hg.): Materialien zur Heimerziehung Jugendlicher aus den Jahren 1933–1984. Festschrift zum 80. Geburtstag von Ernst Müller. Zürich, S. 285–313.
- Hanselmann, Heinrich (1929): Die Erziehung der „faulen“ Kinder zur Arbeitsfreude. In: Lesch, Erwin (Hg.): Bericht über den 4. Kongress für Heilpädagogik. Berlin, S. 310–315.
- Konrad, Armin O. (1956): Wirtschaftlicher Bericht 1953–1955. In: Landerziehungsheim der Stiftung Albisbrunn: Jahresbericht 1950–1955. Hausen am Albis, S. 40–54.
- M[arti], U[rs] (1981): Erstes Massnahmenpaket zur Aufgabenneuverteilung Bund/Kantone. In: Neue Zürcher Zeitung, 25.11.1981, S. 33.
- Schweizer Bundesrat (1981): Botschaft über erste Massnahmen zur Neuverteilung der Aufgaben zwischen Bund und Kantonen vom 28.09.1981. In: Bundesblatt 133, H. 47, S. 737–884.
- Weiss, Robert (1936): Landerziehungsheim Albisbrunn. Landerziehungsheim Albisbrunn Neubau. Affoltern am Albis, Hausen am Albis, S. 1–22.
- Zeltner, Anny (1956): Bericht der Heimleitung 1950–1955. In: Landerziehungsheim der Stiftung Albisbrunn: Jahresbericht 1950–1955. Hausen am Albis, S. 7–35.
- Zeltner, Max (1927): Vom Basteln und vom Wert der Einrichtung einer Bastelwerkstätte. In: Jahresbericht der Stiftung Albisbrunn für das Jahr 1926. Hausen am Albis, S. 35–41.
- Zeltner, Max (1929): Bericht des Heimleiters. In: Stiftung Albisbrunn: 1928. Hausen am Albis, S. 5–20.
- Zeltner, Max (1931): Bericht des Heimleiters. In: Landerziehungsheim der Stiftung Albisbrunn: Jahresbericht 1930. Hausen am Albis, S. 3–24.
- Zeltner, Max (1933): Bericht des Heimleiters. In: Landerziehungsheim der Stiftung Albisbrunn: Jahresbericht 1932. Horgen, S. 4–24.
- Zeltner, Max (1945): Arbeitserziehung: Separatabdruck aus dem Jubiläumsbuch 100 Jahre Schweizerisches Anstaltswesen. Zürich.

Literatur

- Ankele, Monika/Majerus, Benoît (Hg.) (2020): Material cultures of psychiatry. Bielefeld.
- Braster, Sjaak/Grosvenor, Ian/Pozo Andrés, María del Mar del (Hg.) (2011): The Black Box of Schooling. A Cultural History of the Classroom. Brussels.
- Bultman, Saskia/Mak, Geertje (2019): Identity in Forms. Paper Technologies in Dutch Anthropometric Practices around 1900. In: International Journal for History, Culture and Modernity 7, H. 1, S. 64–109.
- Deplazes, Daniel (2020): „Balance of mind [...] seems more necessary than the promotion of teaching machines“ – Technology in Swiss Schools in the 1960s. In: Bildungsgeschichte. International Journal for the Historiography of Education 10, H. 1, S. 42–63.
- Ellis, Heather (Hg.) (2019): Science, Technologies and Material Culture in the History of Education. Abingdon, Oxon, New York.
- Gamper, Michael/Mayer, Ruth (Hg.) (2017): Kurz & knapp. Zur Mediengeschichte kleiner Formen vom 17. Jahrhundert bis zur Gegenwart. Bielefeld.
- Garz, Jona Tomke (2022): Zwischen Anstalt und Schule. Eine Wissensgeschichte der Erziehung „schwachsinniger“ Kinder in Berlin, 1845–1914. Bielefeld.
- Gurt, Philipp (2018): Schattenkind. Wie ich als Kind überlebt habe. München.
- Hagner, Michael (2008): Homo cerebrialis. Der Wandel vom Seelenorgan zum Gehirn. Frankfurt am Main.
- Herman, Frederik/Van Gorp, Angelo/Simon, Frank/Depaep, Marc (2011): The school desk. From concept to object. In: History of Education 40, H. 1, S. 97–117.
- Hess, Volker/Mendelsohn, J. Andrew (2013): Paper Technology und Wissensgeschichte. In: NTM Zeitschrift für Geschichte der Wissenschaften, Technik und Medizin 21, H. 1, S. 1–10.

- Hnilica, Sonja (2003): *Disziplinierte Körper. Die Schulbank als Erziehungsapparat*. Wien.
- Hodder, Ian (2012): *Entangled. An Archaeology of the Relationships between Humans and Things*. Malden.
- Hoffmann, Christoph (Hg.) (2008): *Daten sichern. Schreiben und Zeichnen als Verfahren der Aufzeichnung*. Zürich.
- Kittler, Friedrich A. (2003): *Aufschreibesysteme 1800–1900*. München.
- Krajewski, Markus (2017): *Zettelwirtschaft. Die Geburt der Kartei aus dem Geiste der Bibliothek*. Berlin.
- Landwehr, Achim (2016): *Die anwesende Abwesenheit der Vergangenheit. Essay zur Geschichtstheorie*. Frankfurt am Main.
- Latour, Bruno (2015): *Zirkulierende Referenzen. Bodenstichproben aus dem Urwald am Amazonas*. In: Latour, Bruno (Hg.): *Die Hoffnung der Pandora. Untersuchung zur Wirklichkeit der Wissenschaft*. Frankfurt am Main, S. 36–95.
- Ledebur, Sophie (2013): *Sehend schreiben, schreibend sehen. Vom Aufzeichnen psychischer Phänomene in der Psychiatrie*. In: Wübben, Yvonne/Zelle, Carsten (Hg.): *Krankheit schreiben. Aufzeichnungsverfahren in Medizin und Literatur*. Göttingen, S. 82–108.
- Ludwig, Andreas (2019): *Zeitgeschichte der Dinge. Spurensuchen in der Materiellen Kultur der DDR*. Wien, Köln, Weimar.
- Priem, Karin/König, Gudrun M./Casale, Rita (Hg.) (2012): *Die Materialität der Erziehung. Kulturelle und soziale Aspekte pädagogischer Objekte*. Weinheim.
- Ralsler, Michaela (2021): *Die Lochkarte. Ein frühes Instrument der Datenverarbeitung in der jugendwohlfährlich kinderpsychiatrisch heilpädagogischen „Verwahrlosungsforschung“*. In: *VIRUS – Beiträge zur Sozialgeschichte der Medizin 1*, S. 295–307. doi:10.1553/virus19s295.
- Reckwitz, Andreas (2014): *Die Materialisierung der Kultur*. In: Elias, Friederike/Franz, Albrecht/Murmann, Henning/Weiser, Ulrich Wilhelm (Hg.): *Praxeologie. Beiträge zur interdisziplinären Reichweite praxistheoretischer Ansätze in den Geistes- und Sozialwissenschaften*. Berlin, S. 13–25.
- Renfrew, Colin/Bahn, Paul (2009): *Basiswissen Archäologie. Theorien, Methoden, Praxis*. Mainz.
- Van Oorschot, Irene (2018): *Doing times, doing truths. The legal case file as a folded object*. In: Beynon-Jones, Sian/Grabham, Emily (Hg.): *Law and Time*. Milton, S. 229–246.
- Vismann, Cornelia (2011): *Akten. Medientechnik und Recht*. Frankfurt am Main.



<https://www.zotero.org/groups/4596542/collections/G7V8IGPY>

Autoren

Dr. phil. Daniel Deplazes

<https://orcid.org/0000-0001-5564-5496>

Universität Zürich

daniel.deplazes@ife.uzh.ch

Dr. phil Jona T. Garz

<https://orcid.org/0000-0001-8991-8042>

Universität Zürich

jona.garz@ife.uzh.ch

Aus dem Inhalt

Schwerpunkt – Fürsorge und Zwang, Erziehung und Gewalt – Ambivalenzen pädagogischen Handelns in historischer Perspektive

Redaktion: Patrick Bühler, Lucien Criblez, Michaela Vogt

Luca Odini

The Rule for Freedom: The Pedagogical Function of Monastic Rules Between Care and Coercion

Jana Wolf

Von „Höllenhunden“ und „Schutzengeln“ – Zwang, Gewalt und Fürsorge in faschistischen Ausleeschulen

Artemis Kliafa und Pavlina Nikolopoulou

The Enforcement and Protection in the Paidopoleis of the Greek Civil War: The Education During the War

Kristina Schierbaum

Umerziehung hinter Schlossmauern – Eine historische Fallanalyse zu erzieherischem Zwang und Gewalt im Jugendwerkhof „Neues Leben“

Abhandlung

Marcelo Caruso und Fanny Isensee

Literalität, politische Exklusion, Schulexpansion

Eine Forschungshypothese über die Auswirkungen der literalitätsbasierten Regulierung des Wahlrechts in den Americas im langen 19. Jahrhundert

Quelle

Daniel Deplazes und Jona T. Garz

Historische Materialität: Ein „Meilenstein“ für die Historiografie?

978-3-7815-2585-6



9 783781 525856